



Tesis doctoral:

La simbiosis entre la enseñanza de la escritura creativa y la acción social a través del Aprendizaje-Servicio y la ecocrítica: innovación educativa y aplicaciones a la didáctica de lengua y literatura española y extranjera.

Autora: Amaya Blanco García

Director: José Manuel Marrero Henríquez

Resumen

Las investigaciones sobre la enseñanza de la escritura creativa reflejan que esta disciplina está necesitada de herramientas para fomentar el pensamiento crítico, la conciencia lingüística e histórica y una comprensión mayor de los asuntos públicos por parte de los alumnos. Los profesores de escritura creativa reconocen que se necesitan desarrollar nuevas estrategias para hacer frente al aislamiento y el academicismo de los campus universitarios con el fin de vincularlos a los escenarios en los que tienen lugar los conflictos y los asuntos sociales que preocupan a los lectores.

La metodología de Aprendizaje-Servicio ha demostrado ser útil para contribuir a mejorar ese tipo de carencias en otras asignaturas, pero no se había comprobado si, mediante su uso, la enseñanza de la escritura creativa puede contribuir a la acción social y, a su vez, si la acción social mejora el desempeño de los alumnos de escritura creativa.

A través de un proyecto piloto de Aprendizaje-Servicio y de investigación-acción llevado a cabo en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (objeto de estudio de esta tesis) se ha podido comprobar la simbiosis que se establece entre la didáctica de la escritura creativa y la acción social. La utilización de un marco conceptual para la acción social y los postulados de la ecocrítica han sido de gran utilidad para el desarrollo del proyecto, que ha demostrado ser una herramienta muy útil, no sólo para la enseñanza de la escritura creativa, sino también para la enseñanza de la lengua y literatura tanto española como extranjera.

Research on the teaching of creative writing reflects that the discipline is in need of tools to foster critical thinking, linguistic and historical awareness, and a greater understanding of public affairs on the part of students. Creative writing teachers recognise that new strategies need to be developed to address the isolation and academicism of university campuses in order to link them to the settings in which the conflicts and social issues that concern readers take place.

Service-Learning methodology has been shown to be useful in helping to ameliorate such deficits in other subjects, but it had not been tested whether, through its use, creative writing teaching can contribute to social action and, in turn, whether social action improves the performance of creative writing students.

Through a Service-Learning and action-research pilot project carried out at the University of Las Palmas de Gran Canaria (the subject of this thesis), the symbiosis between the teaching of creative writing and social action has been verified. The use of

a conceptual framework for social action and the postulates of ecocriticism have been very useful for the development of the project, which has proved to be a very useful tool, not only for the teaching of creative writing, but also for the teaching of Spanish and foreign language and literature.

Agradecimientos

Agradezco al Cabildo de Gran Canaria que, a través del proyecto EcoAprendemos 2020 y 2021, financió el Curso de Escritura Creativa y Acción Social, así como las acciones y materiales de divulgación que se desprendieron de él.

Al grupo de cooperación e investigación EcoCICEI le agradezco la confianza y el apoyo a lo largo de todo el proceso, así como a la Vicedecana de Estudiantes, Cultura e Igualdad de la Facultad de Ciencias de la Educación en ese período, Juana Rosa Suárez Robaina, gracias a la cual el curso se pudo impartir en dicha facultad, en el marco de los Martes Culturales, como proyecto piloto por el cual siempre apostó y que certificó a las alumnas con dos créditos ECTS.

Asimismo, agradezco a mi director de tesis, José Manuel Marrero y al programa de doctorado DELLCOS por aprobar y tutorizar la realización de un proyecto de investigación pionero en España. Tampoco puedo olvidar a los profesores que he entrevistado para informarme acerca de las diversas disciplinas que abarca este estudio (Dra. Ana Cano Ramírez, Dra. M^a Henríquez Betancor, Dr. José Luís Correa Santana y Dra. Mercedes Rodríguez Rodríguez).

Pero sobre todo agradezco a las alumnas, a las asociaciones y a sus usuarios, y a mi propia familia, por haber dedicado mucho más tiempo del que se había estipulado y por implicarse a nivel personal y emocional en un proyecto que se ha convertido en una empresa de todas y de todos.

INDICE

Tabla de contenido

1. Introducción al tema y justificación.....	7
2. Hipótesis y objetivos	13
3. Marco conceptual.....	14
a) Creencias acerca de los temas fundamentales de la existencia:.....	16
b) El rol del conocimiento.....	20
c) Los valores que rigen los impulsos artísticos	23
d) Metodología usada para contribuir a la transformación social	25
e) El papel del lenguaje.....	27
4. Introducción al campo de estudio: evolución del concepto de educación y sus fines.....	29
5. Definición de los objetos de estudio y clarificación conceptual.....	32
5.1. Definición de escritura creativa y su didáctica	32
5.2. Definición y evolución de la acción social: del concepto sociológico al desarrollo de capacidades	50
5.3. Definición de ApS.....	55
5.3.1. Evolución de ApS.....	56
5.4. El Aprendizaje-Servicio y la innovación educativa.....	61
5.5. Definición de ecocrítica.....	64
5.5.1. Evolución histórica de la ecocrítica	66
5.5.2. La ecocrítica y la justicia medioambiental.....	67
5.5.3. El futuro de la ecocrítica.....	72
6. Fundamentación teórica y estado de la cuestión	74
6.1. La relación entre la didáctica de la escritura creativa, la acción social y el ApS	74
6.2. Estudios anteriores y comparativa con el presente estudio.....	78
6.3. La relación entre la enseñanza de la escritura creativa y la eco-crítica	84
7. Aplicación a la didáctica de lengua y literatura española y extranjera	88
7.1. Perspectivas innovadoras en la didáctica de lengua y literatura española	88
7.2. Aplicación a la didáctica de la lengua extranjera	96
8. Descripción metodológica.....	100
8.1. Instrumentos para el análisis de la pregunta de investigación: ¿puede el Aprendizaje-Servicio mejorar el desempeño literario de las alumnas de escritura creativa?	102
8.2. Instrumentos para el análisis de la pregunta de investigación: ¿puede la escritura creativa contribuir al cambio social a través del Aprendizaje-Servicio?	109
8.3. La investigación-acción y su aplicación al proyecto de investigación	111

8.4. El proceso de investigación-acción	114
8.4.1. Planificación	114
8.4.2. Acción.....	114
8.4.3. Observación	115
9. Diseño, ejecución y evaluación de un proyecto innovador de aprendizaje y servicio con las alumnas.....	117
9.1. Fases del proyecto ApS	117
9.1.1. Etapa 1. Preparación del educador. Esbozo de la idea	118
9.1.2. Etapa 1. Preparación del educador. Establecimiento alianzas.....	126
9.1.3. Etapa 1. Preparación del educador. Planificación del proyecto	127
9.1.4. Etapa 2. Realización.....	133
i. Servicio comunitario.....	137
ii. Sensibilización.....	138
9.1.5. Etapa 2. Realización.....	142
9.1.6. Etapa 2. Realización. Fase 6. Cierre del proyecto con el grupo.....	169
9.1.7. Etapa 3. Evaluación. Fase 7.	172
10. Resultados.....	174
10.1. La recogida de datos.....	174
10.2. La reducción cualitativa de datos	238
10.2.1. La separación en unidades	238
10.2.2. Identificación y clasificación de categorías	240
10.2.3. Síntesis y agrupamiento	240
10.2.4. La disposición y transformación de los datos	241
10.3. El análisis cualitativo del contenido	241
10.4. El análisis cuantitativo.....	254
10.5. La complementariedad de ambos análisis	259
11. Conclusiones	260
11.1. Dificultades encontradas.....	263
11.2. Respuestas a las preguntas de investigación.....	263
12. Bibliografía	272
13. Anexos	292

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 – RÚBRICA EVALUACIÓN TEXTOS NARRATIVOS	105
TABLA 2 – COMPARATIVA ENTRE RÚBRICA PROPIA Y RÚBRICA VAEZI-REZAEI	107
TABLA 3- FASES DEL PROYECTO APS.....	118
TABLA 4 – FASE 1: ESBOZO DE LA IDEA.....	118
TABLA 5 - PERFIL DE LAS ALUMNAS.....	121
TABLA 6 – FASE 2: ESTABLECIMIENTO DE ALIANZAS	126
TABLA 7 – FASE 3: PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO	127
TABLA 8 – FASE 4: PREPARACIÓN DEL PROYECTO CON EL GRUPO	133
TABLA 9 – OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO	136
TABLA 10 – FASE TEÓRICO-PRÁCTICA.....	139
TABLA 11 – FASE SENSIBILIZACIÓN.....	140
TABLA 12 – FASE 5: EJECUCIÓN DEL PROYECTO	142
TABLA 13 – ESQUEMA DE PLANIFICACIÓN DE LA DIFUSIÓN	146
TABLA 14 – OBJETIVOS APRENDIZAJE Y SERVICIO FASE DIFUSIÓN.....	147
TABLA 15 – PLANIFICACIÓN FASE DIFUSIÓN	147
TABLA 16 – CIERRE DEL PROYECTO CON EL GRUPO	169
TABLA 17 – EVALUACIÓN MULTIFOCAL.....	172
TABLA 18 - RELATOS DE CRISTINA HERNÁNDEZ TEJERA (ALUMNA 1).....	177
TABLA 19 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 1	182
TABLA 20 - RELATOS DE MIRIAM GUERRA SUÁREZ (ALUMNA 2)	184
TABLA 21 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 2	187
TABLA 22 - RELATOS DE FÁTIMA HERNÁNDEZ DÉNIZ (ALUMNA 3).....	188
TABLA 23 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 3	192
TABLA 24 - RELATOS DE FÁTIMA CASANDRA GONZÁLEZ ALMEIDA (ALUMNA 4)	193
TABLA 25 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 4	196
TABLA 26 - RELATOS DE IRINA ESINOVA (ALUMNA 5).....	198
TABLA 27 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 5	200
TABLA 28 – INCREMENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	205
TABLA 29 - RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DEL IES GUÍA	227
TABLA 30 – RESULTADOS CUANTITATIVOS FASE TEÓRICA.....	255
TABLA 31. MEDIAS RELATOS E INCREMENTO.....	256
TABLA 32 - RESULTADOS EJECUCIÓN SERVICIO.....	257
TABLA 33 - RESULTADOS CONCRETOS DE LA FASE DE DIFUSIÓN DE LOS RELATOS	258
TABLA 34 – MEDIAS RELATOS E INCREMENTO.....	267

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1 – TAXONOMÍA DE BLOOM	63
GRÁFICA 2 - CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE WHITEHEAD.....	117
GRÁFICA 3 – COMPARATIVA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	204
GRÁFICA 4 – RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DE PROYECTOS APS.....	239
GRÁFICA 5 – MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN DEL TRABAJO	227
GRÁFICA 6 – FASES APS.....	229
GRÁFICA 7 – FASES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	230
GRÁFICA 8 – CATEGORÍAS 1 A 4 DEL ANÁLISIS CUALITATIVO.....	233
GRÁFICA 9 – CATEGORÍA 5: APRENDIZAJES.....	235
GRÁFICA 10 – CATEGORIA 6: CAPACIDADES Y COMPETENCIAS.....	237
GRÁFICA 11 – COMPARATIVA MEDIA RELATOS	241

1. Introducción al tema y justificación

1.1. Necesidad del presente estudio y preguntas de investigación

"La poesía [...] es más necesaria a los pueblos que la industria misma, pues esta les proporciona el modo de subsistir, mientras que aquella, les da el deseo y la fuerza de la vida".

José Martí

A diferencia de lo que ocurre con otras disciplinas artísticas, la enseñanza de la escritura creativa (EC en adelante) ha estado en entredicho desde su surgimiento. Cook (195-196) justifica la resistencia de la academia a utilizar un método por varias razones: (a) la herencia platónica que atribuye al poeta poca capacidad de ser gobernado por la razón, (b) el romanticismo que reforzó dicha idea e insistió en la importancia de la inspiración, (c) el vínculo que se suele establecer entre la creatividad y los procesos inconscientes, (d) el trabajo creativo visto como una llamada a realizar en soledad sin el control o supervisión de nadie.

Pese a todas las críticas, la EC ha figurado como asignatura, carrera específica y/o programa de doctorado en los cinco continentes, donde se investiga y se publican tesis doctorales relacionadas con este ámbito. Estos programas, en muchos casos, sí pueden unificar EC y método porque conciben la “escritura como descubrimiento o técnica que implica la necesidad de re-escritura. Además, exige una práctica de escritura informada por amplias lecturas” (Cook 199).

No obstante, sus detractores siguen encontrando argumentos para restar valía académica a estos estudios, entre ellos, la tesis de que el mismo tipo de formación produce el mismo tipo de escritores y que la falta de interacción con la sociedad crea textos literarios y metaliterarios alienados de la realidad de los lectores.

Ante esta situación, que no es necesariamente cierta en todos los casos, pero sí se constata en diversos estudios sobre la temática (McGurl, Myers, Leahy), la metodología y filosofía del Aprendizaje-Servicio (ApS en adelante) puede dar respuesta y paliar

algunas de las carencias de la didáctica de la escritura creativa y de la literatura a niveles académicos (desarrollados en el seno de las universidades).

Existen estudios acerca de la influencia positiva del Aprendizaje-Servicio en numerosas disciplinas, entre ellas, la escritura académica y la redacción estilística, pero hasta la fecha sólo se ha realizado una investigación científica sobre la relación existente entre escritura creativa y Aprendizaje-Servicio, la llevada a cabo por Hodges Loren en la Universidad de Florida en 2011. En ese caso, Loren investigó acerca de cómo la experiencia de ApS influyó en los alumnos en su modo de aprender, es decir, cómo conformó una experiencia de aprendizaje transformadora, según las teorías de Mezirow (2000). Aunque existen numerosas publicaciones que recogen la influencia positiva que ha supuesto el ApS en la enseñanza de la escritura creativa, no obstante, hasta la fecha, todavía no se había realizado ningún estudio que indagara de forma científica en las posibilidades del Aprendizaje-Servicio para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de escritura creativa, y en el impacto que el servicio puede tener en la sociedad.

Es por ello por lo que el propósito de esta tesis consiste en comprobar dicha relación simbiótica entre escritura creativa y Aps como posibles catalizadores de la acción social y del aprendizaje de lengua y literatura española y extranjera (desde los parámetros de la ecocrítica como elemento vertebrador de las actuaciones). Para hacerlo, se ha diseñado un estudio de caso que ha consistido en proyecto de Aprendizaje-Servicio con una fase teórica inicial denominada Curso de Escritura Creativa y Acción Social impartido en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Facultad de Ciencias de la Educación) a ocho alumnas durante el año académico 2019/2020. Este curso constaba de doce sesiones de dos horas cada una (en la que se impartían los fundamentos de la escritura creativa y las bases de la acción social). Posteriormente, el proyecto contempló una fase práctica en la que las alumnas hacían un servicio comunitario, que consistía en colaborar con una asociación durante un período de entre 10 y 20 horas. Por último, el proyecto ApS contempló una fase de difusión con una dedicación variable de un mínimo de 30 horas.

Para poder evaluar los resultados del proyecto ApS en el rendimiento de las alumnas, se les pidió que escribieran un relato antes de su experiencia de servicio en la asociación y otro después de dicha experiencia, con el fin de comparar ambos escritos y evaluarlos mediante una rúbrica.

Para evaluar el impacto de la escritura creativa en la acción social (a través del proyecto ApS), se llevó a cabo la fase de difusión mencionada, para concienciar a la sociedad sobre las temáticas abordadas y, posteriormente, se realizó una evaluación del proyecto mediante la rúbrica de evaluación elaborada por el Grup de Recerca en Educació Moral de la Facultat de Educació de la UB así como mediante una investigación-acción de tipo mixto descrita más adelante.

El proyecto ha contado con el apoyo del Grupo de Cooperación del Centro de Investigación para la Sociedad de la Información (CICEI) de la ULPGC y con la financiación del proyecto Eco-Aprendemos del Cabildo de Gran Canaria.

1.2. Ámbito de estudio y estructuración teórica:

Al principio el ámbito de este estudio era mucho más amplio, ya que se proponía abarcar la relación entre la enseñanza de la escritura creativa y el cambio o la transformación social. Ello implicaba hacer una vasta revisión histórica que se salía del objeto de estudio y que, pese a su interés, no contribuía a acotar un campo de estudio bien delimitado y significaba un esfuerzo hercúleo que no conducía, necesariamente, a conclusiones relevantes para el ámbito que me proponía investigar. Por tanto, reduje el alcance de la investigación a la esfera de la acción social que conduce, en muchos casos, a una transformación social inducida por una serie de objetivos específicos.

No obstante, la esfera de la acción social es muy vasta y existe una gran diversidad de enfoques (muchos de ellos contradictorios entre sí), por lo que adoptamos una definición amplia que permitiera servir de marco para la realización del presente estudio, que no es otra que la del padre del concepto, Max Weber, quien afirma que: “la acción social es una abstracción, la cual puede definirse como el gesto -en sentido amplio- de un individuo que recibió y/o ejerce una influencia social significativa” (ctd. en Lutz, párr. 48).

La acción social se comprende, por tanto, como las acciones de los individuos que buscan ejercer una influencia social, o como se denominaría hoy en día, el compromiso social de las personas implicadas en la transformación social.

En todo debate sobre transformación social adopta especial relevancia el papel de la educación, puesto que conocemos el poder que ésta puede ejercer a la hora de realizar cambios profundos en la estructura y la dirección de las sociedades (Freire, Dewey,

Goodman). Pero cabe preguntarse por la finalidad de la educación, ya que objetivos distintos producen proyectos educativos y resultados totalmente divergentes.

En este sentido, aunque también se sale del objeto de este estudio hacer un repaso a la evolución de los conceptos de educación, sí podemos sintetizar y comprender las dos tendencias que han influido en los principales enfoques educativos. Por una parte, existe una filosofía que da prioridad a la formación teórico-científica de los individuos, al desarrollo del talento individual y a la capacidad competitiva de las personas formadas. Por otra parte, hay una corriente que enfatiza la capacidad que tiene la educación, para educar en la conciencia y el compromiso social, que es, así entendida, su fin. En esta última corriente se enmarca la Educación para el Desarrollo tal como se entiende hoy en día, es decir, una Educación para la Ciudadanía Global, que a los cuatro pilares en los que debe sustentarse la educación (Informe Delors) “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”, añade un quinto pilar

dirigido a la construcción de un mundo más justo: aprender para el cambio, aprender a transformar, esto es, concibe una educación orientada al compromiso y a la acción a favor de la justicia y la solidaridad, lo que implica alentar al alumnado a responsabilizarse, a tomar decisiones, a participar en acciones de mejora de su entorno, a ser ciudadanos de un mundo global. (Paz Abril 30)

Sin embargo, estos dos objetivos (la formación académica y la ciudadanía global) no tienen por qué ser incompatibles y, de hecho, deberían complementarse, ya que de nada sirven los individuos altamente capacitados si no tienen valores que defiendan el bien común, y tampoco sería de utilidad tener personas muy comprometidas que no han desarrollado las capacidades necesarias para poner en práctica sus principios. La finalidad de la educación sería, por tanto, la de “formar ciudadanos competentes capaces de transformar el mundo” (Batlle, 2021:13), lo cual está en total consonancia con la Responsabilidad Social Universitaria.

Pero ¿de qué manera podemos enfocar la enseñanza para abordar todos esos aspectos (los conocimientos teóricos con las aplicaciones prácticas y los valores sociales)? El Aprendizaje-Servicio ofrece una respuesta puesto que se trata de un “método para unir éxito educativo y compromiso social: aprender a ser competentes siendo útiles a los demás” (Batlle, 2021:14).

Por ello se ha utilizado la metodología de Aprendizaje-Servicio para comprobar el impacto que puede tener la escritura creativa en la acción social y viceversa. Otra motivación para el uso de esta metodología es que existen muy pocos estudios que

analicen la relación entre estas dos esferas de conocimiento y ninguna (de la extensiva revisión bibliográfica) realiza un caso práctico en el que se evalúe el impacto del ApS en la calidad literaria de los ejercicios de los alumnos de escritura creativa. Por tanto, esta tesis ha supuesto la puesta en marcha de un proyecto piloto único y una investigación pionera en este campo.

En cuanto a la justificación teórica, los postulados de la ecocrítica han servido de marco sobre el cual trabajar los conceptos que han guiado esta investigación, como se verá más adelante.

1.3. Estructuración del trabajo de investigación

Para plasmar los resultados de la presente investigación, la tesis se ha dividido en once apartados, el primero de los cuales, como hemos visto, consiste en una introducción al tema y una justificación de la necesidad del presente estudio, donde también se aborda el propio ámbito de estudio y un razonamiento acerca de la estructuración teórica.

En segundo lugar, se presentan las hipótesis y el objetivo del proyecto, que, como veremos, es doble, seguido, en tercer lugar, de una explicitación del marco conceptual del que parto y que está integrado en un marco conceptual para la acción social definido por una comunidad dialógica de instituciones que trabajan en el campo de la acción social en distintas partes del mundo.

En cuarto lugar, se introduce el campo de estudio que no es otro que la evolución del concepto de educación y sus fines para, después, en quinto lugar, definir los objetos de estudio (la escritura creativa, la acción social, el Aprendizaje-Servicio y la ecocrítica), observar su evolución histórica y definir sus características fundamentales.

En el sexto capítulo, una vez que se han aclarado los distintos conceptos, se establece una correlación entre ellos y se realiza un análisis acerca de cómo han tenido lugar estas relaciones y qué frutos han proporcionado hasta la fecha, tanto en lo que se refiere a la relación entre escritura creativa, acción social y Aprendizaje-Servicio, como en lo relativo a la relación entre escritura creativa y ecocrítica. Eso en lo que se refiere a la fundamentación teórica y al estado de la cuestión.

En el séptimo capítulo se exploran las posibilidades que puede ofrecer el maridaje entre escritura creativa, Aprendizaje-Servicio y ecocrítica para la enseñanza de la lengua y literatura, tanto española, como extranjera. En este capítulo se estudian algunos casos de éxito y las conclusiones obtenidas de tal maridaje como acicate para que se promueva una mayor investigación en este campo.

El capítulo ocho aborda la descripción de la metodología mixta usada en la investigación, así como los instrumentos utilizados para el análisis de las dos preguntas de investigación planteadas en esta tesis y los distintos pasos del proceso de investigación-acción llevado a cabo.

El noveno capítulo presenta el diseño, la ejecución y la evaluación del proyecto piloto de Aprendizaje-Servicio realizado en el que se vincula la escritura creativa con la acción social. Mediante la revisión de las distintas fases de un proyecto ApS se va presentando la evolución del proyecto piloto, desde la preparación de la educadora hasta

la evaluación final, pasando por la preparación del proyecto con el grupo y con las entidades sociales, su realización, su difusión y la celebración¹ de los resultados.

Precisamente la recopilación de datos, su análisis y agrupación en categorías para obtener una serie de resultados constituye el contenido del décimo capítulo, en el que se presentan los instrumentos metodológicos usados (cuestionarios, grupos de discusión, entrevistas, rúbricas, etc.) y los resultados que arrojan tanto el análisis cualitativo como el cuantitativo, así como su complementariedad.

Todo ello con el fin de alcanzar, en el undécimo capítulo, una serie de conclusiones que ayudan a responder a las hipótesis y preguntas de investigación de la tesis. Para finalizar, hay dos apartados adicionales, uno con la bibliografía consultada y otro con los anexos.

2. Hipótesis y objetivos

Existen distintas evidencias y estudios que demuestran que el Aprendizaje-Servicio supone una experiencia significativa de aprendizaje en otras disciplinas (Furco, Skilton-Sylvester & Erwin), así como estudios que establecen una relación positiva entre Aprendizaje-Servicio y los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos (Eyler & Giles; Eyler, Root, & Giles; Vogelsegang & Astin). Asimismo, hay estudios acerca de la relación entre ApS, redacción y escritura (*composition* y *writing* en lengua inglesa) (Cooper & Juliet, Deans, Deans & Meyer-Goncalves, Ogburn & Wallace). Sin embargo, son muy pocos los investigadores que han analizado de forma científica la relación entre escritura creativa y Aprendizaje-Servicio.

La hipótesis, por tanto, de esta tesis, que se propone comprobar esa relación simbiótica, consiste en, por un lado, dilucidar si el Aprendizaje-Servicio puede aumentar la calidad de los textos literarios de los alumnos de Escritura Creativa y, por otro lado, si el servicio prestado en la actividad de ApS puede realizar una contribución a la comunidad.

Para comprobar la hipótesis y, de ser cierta, las formas en las que se manifiesta, se ha realizado un proyecto de Aprendizaje-Servicio con una fase teórica, en concreto, un Curso de Escritura Creativa y Acción Social de doce sesiones teóricas (25 horas y

¹ Como veremos más adelante, las fases del proyecto ApS implican una celebración final para compartir, presentar y reconocer los resultados del proyecto.

reconocimiento de 1 crédito ECTS), y una fase práctica (reconocimiento de otro crédito ECTS), en la que los alumnos participaron en una asociación de algún colectivo en riesgo de exclusión social y luego escribieron una serie de relatos que, posteriormente, difundieron. Dicho curso se impartió en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en un proyecto-piloto financiado por la iniciativa Eco-Aprendemos del Centro de Innovación para la Sociedad de la Información (CICEI) y como parte del programa de los Martes Culturales de dicha facultad. Al curso asistieron ocho alumnos, algunos antiguos alumnos de la FCEDU así como de otras facultades o sin estudios universitarios. Además de impartir el curso, elaboré los materiales para la fase teórica y coordiné la fase práctica, en colaboración con el Vicedecanato de Cultura de la FCEDU.

El objetivo principal de este estudio ha consistido en comprobar si el Aprendizaje-Servicio puede ser una metodología útil para la enseñanza de la escritura creativa y, de esta forma, contribuir al avance de esta disciplina.

Un segundo objetivo ha consistido en elevar la conciencia sobre las realidades de ciertos grupos en riesgo de exclusión social y discernir si se puede contribuir al mejoramiento y la inclusión en nuestras comunidades a través de la escritura creativa, mediante la elaboración, puesta en marcha y difusión de un caso práctico.

3. Marco conceptual

En este apartado pongo de manifiesto las conclusiones ideológicas que informan mi modo de concebir el mundo para que la toma de conciencia ayude a los lectores de la tesis a juzgar con objetividad. Se trata de hacer explícitas las inclinaciones o los “prejuicios positivos” (Gadamer ctd. en Bernstein) que no puedo eludir porque forman parte de la propia estructura mental que utilizo para tamizar el resto de comprensiones y conclusiones a las que llego a través del estudio y la experiencia. Se trata de poner de manifiesto los valores personales, ideas preconcebidas y principios que afectan a mi investigación y al modo de llevarla a cabo.

Antes de explicitar el marco conceptual, quisiera destacar su importancia con la siguiente cita de Lakoff:

Los marcos son estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo. Como consecuencia de ello, conforman las metas que nos proponemos, los planos que hacemos, nuestra manera de actuar y aquello que cuenta como el resultado bueno o malo de nuestras acciones. En

política nuestros marcos conforman nuestras políticas sociales y las instituciones que creamos para llevar a cabo dichas políticas. Cambiar nuestros marcos es cambiar todo esto. El cambio de marco es el cambio social.

Los marcos de referencia no pueden verse ni oírse. Forman parte de lo que los científicos cognitivos llaman el “inconsciente cognitivo” –estructuras de nuestro cerebro a las que no podemos acceder conscientemente, pero que conocemos por sus consecuencias: nuestro modo de razonar y lo que se entiende por sentido común. También conocemos los marcos a través del lenguaje. Todas las palabras se definen en relación a sus marcos conceptuales. Cuando se oye una palabra, se activa en el cerebro su marco (o su colección de marcos). Cambiar de marco es cambiar el modo que tiene la gente de ver el mundo. Es cambiar lo que se entiende por sentido común. Puesto que el lenguaje activa los marcos, los nuevos marcos requieren un nuevo lenguaje. Pensar de modo diferente requiere hablar de modo diferente (4).

El marco conceptual es un marco en constante evolución, pues su objetivo es poner en cuestión ciertas narrativas contemporáneas y ofrecer alternativas más duraderas y sostenibles ya que, como afirma Lakoff “el cambio de marco es cambio social”. Se trata del Marco Conceptual para la Acción Social, dado que el objeto de estudio está enmarcado en el paraguas que recoge ese término: “la acción social”, aunque cabe delimitar aquí cómo es entendido. El concepto acción social abarca un gran número de enfoques que han ido evolucionando en el tiempo y que pueden llegar a contradecirse entre sí. Mora y Gutiérrez (50) reflejan, sin ir más lejos, dos puntos de vista diferentes de lo que se contempla por acción social: “Cuando se habla de acción social, se refiere al proceso de construcción de conocimiento a partir de una gran diversidad de saberes. Contraria a la idea de la acción social como un asistencialismo donde el único conocimiento válido es el académico”.

Coincido en que la acción social es un proceso de construcción, pero no sólo de conocimiento, sino de comunidad, una comunidad que no puede estar al margen de su propio proceso, sino que debe ser al mismo tiempo el germen y la fuerza propulsora de los procesos de cambio si queremos que sean reales y sostenibles. Esta forma de entender la acción social no es de mi autoría sino que se ha ido gestando dentro de una comunidad dialógica de instituciones para el desarrollo social esparcidas por diferentes partes del mundo²: FUNDAEC (la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias) de Colombia, la Fundación Badí de Macao, Health for Humanity de Mongolia, la Fundación

² Por comunidad dialógica se entiende “un proceso mediante el cual organizaciones que trabajan con un mismo fin, en este caso la transformación y el desarrollo social, reflexionan juntos y dialogan constantemente acerca de sus aprendizajes y experiencias por medio de congresos, foros, artículos, reuniones, etc., con el fin de comprender la realidad más profundamente y de encontrar progresivamente enfoques más efectivos. (García, 2017:2).

Bayán de Honduras, la Universidad Nur de Bolivia y la Fundación Instituto Ruhí, también de Colombia.

Estas instituciones, junto con muchas otras con las que colaboran, han ido desarrollando un marco conceptual evolutivo basado en ciertos principios para poder guiar sus propios proyectos de acción social de una manera coherente. En la elaboración de este marco se han tenido en cuenta diversas disciplinas y enfoques con el fin de informar una visión de la realidad social como un todo orgánico, con dinámicas y procesos interconectados e interdependientes (García, 48). De ahí la importancia de tener un marco con una concepción propia de la transformación que se quiere conseguir y del modo en que se pretende alcanzar, para que nuestras acciones estén dotadas de consistencia. Con ese fin, se ha utilizado el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de estar abierto a lo nuevo sin por ello aceptarlo todo *per se*, sino siendo capaces de analizar la información de manera objetiva, contrastándola y poniéndola a la luz de los principios reguladores del marco.

Dicho marco, además, no es estático; aunque tiene elementos que nunca cambian (como algunas creencias fundamentales acerca del ser humano), otros elementos se van evaluando a través de la experiencia, la reflexión y la acción, de manera que los procesos se van refinando y adaptando a la realidad de las comunidades en las que actúan.

Para comprender esos elementos que conforman el marco de acción social, vamos a ir analizando las distintas categorías en las que se divide el marco conceptual (Arbab, 5):

a) Creencias acerca de los temas fundamentales de la existencia:

No sería práctico ni operativo citar aquí todas las creencias fundamentales que tanto yo como este grupo de instituciones antes mencionado tenemos acerca de la existencia, pero sí es relevante destacar una de ellas: el **principio de la unidad de la humanidad**. Por ello se entiende la creencia de que todos los seres humanos pertenecen a una misma raza y que ninguna es más valiosa que otra. Esto tiene consecuencias a nivel literario ya que, si consideráramos que unas nacionalidades son superiores a otras, o que unas razas o unos grupos (de cualquier origen) son más valiosos que otros, estaríamos colocando unas literaturas por encima de otras (como, de hecho, ha ocurrido a lo largo de la historia), con lo que estaríamos dejando que nuestros prejuicios raciales y sociales estuvieran influyendo en nuestra objetividad para valorar la calidad literaria.

El trabajo de escritor/a implica, necesariamente, una labor de conocimiento de uno mismo y descubrimiento personal que suele llevar a las raíces de las motivaciones humanas. Al llegar a ese punto, el escritor/a no puede dejar de constatar que, en esas emociones básicas con las que trabaja —miedo, odio, desprendimiento, amor—, todos los lectores (todos los seres humanos) reaccionan de manera similar, ya que su esencia es la misma, independientemente de su origen, raza, color, sexo o religión.

La labor de un escritor/a comprometido/a consiste, por tanto, en encontrar esos puntos en común sin desdeñar los detalles diferenciadores, esos que dan vida a nuestras historias, que son parte de la diversidad que nos hace más ricos y que no tienen por qué separarnos sino ayudarnos a conseguir cotas de unidad cada vez más altas.

El principio de la unidad de la humanidad que, a priori, parece estar aceptado por amplios sectores de la sociedad, es importante revisarlo y hacerlo explícito en los proyectos de Aprendizaje-Servicio en los que los alumnos se van a encontrar con personas diferentes, y van a tener que ser capaces de hacer un esfuerzo consciente para, con la ayuda de los procesos que desata la escritura creativa, superar los prejuicios.

Por ello, la unidad de la humanidad no sólo constituye una creencia básica del marco conceptual, sino que también se alza como su principio operativo. Es decir, resulta relativamente sencillo decir que creemos que todos los seres humanos son iguales y que nos debemos respeto mutuo. No obstante, a la hora de trabajar juntos en un proyecto de Aprendizaje-Servicio, pueden surgir diferentes puntos de vista e incluso claras enemistades. ¿Cómo se aplica aquí el principio de la unidad de la humanidad? Necesitaremos desarrollar cualidades como la empatía y tener herramientas como la **consulta**, un concepto que ha de ser actualizado a las necesidades dialógicas de hoy en día para que, una vez que uno comparta su opinión, no considere que cualquier crítica a esa opinión sea un ataque a su persona, sino que se entienda el proceso de diálogo como una forma de búsqueda conjunta de la verdad. En la búsqueda de la unidad a través de dichos procesos consultivos respetuosos, no se busca imponer una visión hegemónica que otros acaten, sino que tendremos en cuenta la diversidad como fuente de riqueza para que las decisiones tomadas sean un reflejo del crisol de culturas y puntos de vista en los que se han convertido nuestras sociedades.

Otra creencia básica que entraría dentro de esta categoría es la **igualdad entre hombre y mujer**. Este concepto que, en principio, no se discute (al darlo por sentado) en las sociedades occidentales, todavía dista mucho de haber sido interiorizado por todos los hombres y mujeres que conforman nuestra sociedad y en esta falta de coherencia radica

el origen de un sinnúmero de injusticias sociales que se pueden combatir con la ayuda del ApS y la escritura creativa. Esto es así porque la escritura nos permite reflexionar y entender mejor los discursos solapados que se esconden tras las posturas oficiales y extraoficiales. Además, al entenderlos, podemos hacer visibles los macro o micromachismos, podemos crear nuevas narrativas que definan de otras formas el género (sin tener que encasillarlo) y podemos imaginar otras realidades que se pueden llevar a la acción a través de proyectos de servicio a la comunidad.

De cualquier manera, este principio no es baladí ni puede quedarse olvidado ya que, según el Diario El País (06/06/19), de los 55.501 títulos registrados en España 2018, solo el 32% fueron de autoría femenina, según datos facilitados por el Ministerio de Cultura. Estas desigualdades que, como vemos, también afectan al ámbito de la escritura creativa, no podrán eliminarse hasta que todos los miembros de la sociedad comprendan e interioricen de manera real el principio de que “el mundo de la humanidad tiene dos alas: una es la mujer y la otra es el hombre. Hasta que ambas alas no se hayan desarrollado igualmente, el pájaro no podrá volar” (‘Abdu’l-Bahá, 306-307).

En este sentido, la pedagogía de la escritura creativa se basa en los hallazgos de sus predecesores, *teaching composition* (didáctica de la redacción inglesa); desarrollada durante la década de los 80 y centrada en el empoderamiento, los procesos y el desarrollo de la voz propia (Annas y Peseroff, 78). Los avances en pedagogía de la escritura creativa se han centrado en ayudar a las estudiantes a encontrar su material, a darles un lugar en el que tomar riesgos creativos y en facilitarles las técnicas necesarias para explorar su propio terreno. De especial relevancia resulta el acompañamiento a las mujeres para que puedan encontrar su propia voz, en el sentido de que hallen formas de expresarse desde la visión personal que les proporciona su género. Aixa de la Cruz lo explica de la siguiente manera en la contraportada de *Cambiar de idea*:

He tardado diez años de lecturas, y fiestas, y conversaciones con las mejores mentes de mi época en entender que el avatar de hombre es el traje nuevo del emperador [...]. Mi propio y escasísimo caché como mujer que escribe se ha desmoronado desde que dejé de escribir como los chicos: con voces falsamente neutrales, con personajes que pasan de puntillas por su género y se hermanan desde la hiperviolencia y las parafilias. Eso es lo que los editores que no publican a mujeres quieren que escribamos las mujeres. Los editores que no publican a mujeres andan locos por publicar a mujeres que escriban de una determinada manera, para refrendar que la subjetividad masculina es la subjetividad universal. Sus autores pueden ser sentimentales e intimistas, pero sus autoras siempre estarán estancadas en la impostura de lo masculino.

El Dr. Arbab explica este fenómeno con una visión histórica, en las siguientes palabras:

Durante siglos, las mujeres han sido —y continúan siendo— objeto de las concepciones masculinas; su verdadera naturaleza se ha perdido entre los deseos, las experiencias y las fantasías de los hombres. Estar expuesto continuamente a imágenes de sí mismo que no corresponden a la realidad, hace que el individuo llegue a verse como un extraño. La mujer ha vivido para complacer al hombre y hacer realidad sus especulaciones. Basta con mirar la historia para darse cuenta que muy pocas mujeres han sido reconocidas por sus propios logros, su propio ser. Más bien, han sido recordadas como las madres, las esposas, las hijas o las amantes de hombres famosos. (2016: 72-73)

Resulta relevante, por tanto, incluir la igualdad de género en los programas de escritura creativa, no sólo por una cuestión de justicia social (de dar a conocer a las escritoras silenciadas por la historia) sino para que las futuras escritoras se den cuenta de que pueden expresarse sin tener que imitar a nadie y para que los futuros escritores (y lectores) consideren esta literatura igual de válida que cualquier otra y, por tanto, tenga una audiencia y posibilidades editoriales.

Hablamos, por tanto, de **justicia**, que es otra de las creencias fundamentales del marco conceptual, aunque, como hemos ido viendo, también se reelabora el concepto a la luz de la experiencia, los estudios más destacados sobre el tema y los múltiples puntos de vista de las instituciones que lo generan. Bajo esa luz, la justicia tiene una doble vertiente: la personal y la social. A nivel personal, ser justo sería ser capaz de analizar las situaciones de manera objetiva sin dejarse influir por los patrones e intereses sociales que nos rodean y, por ende, actuar en consecuencia. A nivel social, la justicia sería el corolario de esa actitud personal y, por tanto, no estaría atada a influencias de partidos, lobbies o grupos determinados, sino que se atendería al orden moral más elevado que ha alcanzado la humanidad: los derechos humanos y su Declaración, en la que todos los países lograron ponerse de acuerdo respecto a los principios básicos que han de respetarse, y en la que se reconoció formalmente que el respeto a la justicia social es correlativo al establecimiento de la paz mundial. Así, “lejos de impulsar el espíritu punitivo que a menudo se agazapó en su nombre en épocas pasadas, la justicia es la expresión práctica de la convicción de que en aras del progreso humano los intereses de la persona y los de la sociedad se entrelazan inextricablemente”. (CIB 4)

Todos estos principios no pueden sostenerse si se presupone maldad en la raíz del ser humano, dado que los sistemas coercitivos tendrían que ser cada vez más potentes y, en cualquier caso, serían burlados. Resulta muy complicado iniciar si quiera un proceso de Aprendizaje-Servicio si no se cree en la nobleza del ser humano, en que la educación (a todos los niveles) nos forja. Por tanto, en la base de todo el sistema de creencias está

la afirmación de que las personas son como minas ricas en “gemas de inestimable valor” y que sólo “la educación puede permitirle revelar sus tesoros” (Bahá’u’lláh 192).

Para sostener esta visión de la naturaleza humana, resulta útil comprender la **historia en términos de procesos** (lo que conformaría otra categoría del sistema de creencias del marco de acción). Existen pensadores que consideran que la humanidad gira en círculos y que no avanza. Sin embargo, un estudio desapasionado de los avances realizados hasta la fecha arroja luz sobre un proceso que, aunque sufre serios retrocesos en determinadas etapas, también consigue grandes avances en otras. Se podría llegar a ver, en realidad, como un doble proceso, tal como lo describe Shoghi Effendi:

Sin embargo, se distingue un doble proceso, cada uno de los cuales tiende, a su propio modo y con acelerado ímpetu, a conducir hacia un clímax las fuerzas que transforman la faz de nuestro planeta. El primero es esencialmente un proceso de integración, mientras que el segundo es fundamentalmente destructivo. El primero, en su constante evolución, revela un Sistema que bien puede servir de modelo de ese orden político hacia el cual avanza sin parar un mundo extrañamente perturbado; mientras que el otro, al ahondarse su influencia desintegradora, tiende a derribar, con creciente violencia, las caducas barreras que intentan impedir el progreso de la humanidad hacia su meta predestinada (15-16).

Los estudiantes de escritura creativa se caracterizan por tener una serie de inquietudes artísticas, intelectuales y sociales que pueden ser ignoradas o encauzadas. Corresponde al profesor/a decidir su postura (de lo cual hablaremos en el apartado 6.1., en el que abordaremos la relación entre EC y ApS) pero lo cierto es que, tal como afirma una declaración de una de las agencias consultivas de la ONU en materia de desarrollo social y económico:

Por todo el mundo inmensas energías intelectuales y espirituales buscan su cauce de expresión, energías cuyo empuje guarda proporción directa con las frustraciones acumuladas de las últimas décadas [...]. Hay que captar y encauzar esta marea de impulsos de cambio a fin de superar las demás barreras que traban el logro de ese antiguo sueño: alcanzar la paz mundial. (CIB 1).

b) El rol del conocimiento

Las últimas investigaciones sobre el rol del conocimiento (Rodríguez Gómez 26-27) han puesto de manifiesto que su gestión es uno de los factores clave para generar desarrollo. No obstante, ¿qué tipo de conocimiento y qué tipo de desarrollo? El conocimiento científico y tecnológico ha hecho avanzar a nivel material a algunos sectores de la sociedad en ciertos países, pero también es cierto que ha agravado la brecha entre ricos y pobres y ha generado injusticias sociales y medioambientales que se han

convertido en estructurales en muchos casos (Chancel, 5-6) y que están poniendo en riesgo la propia sostenibilidad de nuestro planeta. Al utilizar un solo tipo de conocimiento se está generando un solo tipo de desarrollo (el material/económico) y se están, por tanto, ignorando otros sistemas de pensar la realidad y de generar otro tipo de prosperidades más coherentes con la naturaleza del ser humano y con el medio ambiente.

Hay que señalar que el término “realidad” es complejo ya que, como afirma el deconstructivismo, no existe una realidad unívoca (Krieger 184), ya que todo depende de cómo cada uno la entienda y la plasme en el texto. De esta forma podría llegar a entenderse la visión a la que llegó Derrida de que “no existe nada fuera del texto porque todo es texto” (ctd. en Krieger, 184). Para alguien ajeno a la literatura esta afirmación puede resultar exagerada, no para un escritor/a, que construye su visión del mundo a través de los textos que lee y los que escribe. Todo lo que el escritor vive aspira a encontrar su realidad a través de un texto y esa es su forma de generar conocimiento, un conocimiento artístico que no por ser subjetivo es menos válido que el científico. Por tanto, vemos que hay diferentes formas de conocimiento que podrían agruparse entre las que utilizan la razón como *modus operandi* y las que se dejan guiar por la intuición, la fe o la espiritualidad (entendidas no como sentimentalismo, fanatismo ni esoterismo sino como el cultivo de cualidades humanas específicas), como forma de alcanzar percepciones más profundas que puedan ser informadas, a su vez, por los postulados de la ciencia.

En esta sociedad postestructuralista en la que un gran número de intelectuales y artistas se esfuerzan por luchar contra el binarismo que ha caracterizado a etapas de desarrollo anteriores, resultará de especial utilidad poder unificar esas distintas formas de conocimiento, esas inteligencias múltiples que nos podrán dar una visión más completa de la “realidad” y que nos ayudarán a conseguir un desarrollo más sostenible y respetuoso con la totalidad de los seres humanos y la Tierra que los alberga.

Para ello, como he apuntado anteriormente, la **educación** desempeña un papel destacadísimo en este cambio de enfoque pero, de nuevo, es necesario definirla para saber qué concepto de educación hay y en qué marco conceptual se desarrolla. El concepto de educación ha ido evolucionando en el tiempo y sus concepciones han variado en gran medida de unas instituciones a otras. Freire critica el concepto obsoleto (aunque aún presente en muchos ámbitos) de una educación en la que:

El educador aparece como [...] agente indiscutible [de la educación...] cuya tarea es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla (51).

La alternativa a este tipo de educación adormecedora de las capacidades latentes entronca con las bases teóricas sobre las que se sustenta el Aprendizaje-Servicio. Freire lo expresa de esta forma: “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es *praxis*, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”(60).

Y aquí las bases filosóficas que sustentan los objetos de estudio de esta tesis (el Aps y la EC): la pedagogía progresista, que se analiza en el siguiente apartado. Cabe adelantar aquí que el concepto de educación del marco conceptual de esta tesis coincide con los postulados de estos pedagogos que cambiaron el rumbo de la educación y, además, hace explícito el **doble propósito moral** de la educación.

Durante siglos, las distintas corrientes educativas y sociales se han esforzado o en cambiar a los individuos (pensando que así cambiará la sociedad) o en modificar los sistemas sociales (pensando que así los individuos podrán beneficiarse de estos cambios y alcanzar mayores cotas de bienestar). Según el marco conceptual aquí adoptado (en adelante, el “marco conceptual”), el problema radica en dicotomizar estos dos procesos (intentar priorizar la transformación individual sobre la social o viceversa) que están íntimamente ligados.

Tal como afirma la filosofía del Aprendizaje-Servicio, una persona no aprende hasta que no pone en práctica los conocimientos y esos conocimientos no pueden ser validados si no se reflexiona sobre ellos y se incorporan, tras la experiencia, al acervo cultural del educando. Por tanto, como dice García: “no se puede crear una sociedad próspera y justa sin tener en cuenta la calidad de los individuos que la componen [...]. Tampoco se puede tener una sociedad pacífica y próspera para todos sólo con individuos ideales, cuando las estructuras sociales fomentan la injusticia y la competencia agresiva” (39). Pero ¿cómo se canalizan estos dos procesos para que vayan de la mano y no actúen de forma desconectada? Desde los primeros educadores progresistas (Tolstoi, Freire, Montessori, Dewey, etc.) hasta los últimos estudios en innovación educativa (Lozano

Díaz et al., Francisco-Amat, Paredes y Dolores) una respuesta aflora: a través del **servicio desinteresado al bien común**.

García lo expresa así: “Para generar bienestar y desarrollo, el individuo ha de esforzarse por servir a la sociedad para alcanzar ese bienestar y transformación. Y cuando se esfuerza por lograr ese propósito, ve cómo su potencial se libera cada vez más como resultado del incremento de su capacidad” (2017: 39). De nuevo aprendizaje y servicio se dan la mano para una transformación social ineludible.

Si esto es así en términos generales al hablar de educación, cabe entenderse que cualquier disciplina que se enseñe hará bien en seguir esos principios, ya sea la enseñanza de matemáticas o de filosofía y, por tanto, también tendrá consecuencias prácticas sobre la enseñanza de la escritura creativa, como veremos más adelante.

Esta postura frente a la educación implica una actitud subyacente relativa a la adquisición de conocimiento: que el estudiante es el actor de su propio aprendizaje y que el profesor/a no puede imponer ninguna visión sino facilitar las herramientas y las técnicas para dejar que el criterio de cada uno sea capaz de buscar sus propias verdades y cauces de expresión, en otras palabras, la **libre investigación de la verdad**.

Este concepto, adaptado a la enseñanza de la escritura creativa, eliminaría muchos de los males que aquejan a esta disciplina, ya que algunos autores/profesores consideran que su forma de escribir es la correcta y la exponen como modelo a imitar. En otras ocasiones, los propios alumnos siguen el modelo porque lo reverencian o porque el propio profesor/a no les recuerda que están ahí para encontrar su propia forma de mirar y de decir a través de las palabras. El ApS puede ayudar a dotar de más perspectivas a los alumnos, lo que contribuirá a la diversidad de formas de pensar y, por tanto, al enriquecimiento de los estudiantes, que ya no ponen el foco en el educador sino en su propio proceso educativo.

c) Los valores que rigen los impulsos artísticos

Otra visión heredada del legado romántico es la de que el artista obedece a sus impulsos casi como si éstos fueran los verdaderos dueños de su voluntad, como si él o ella no pudiera negarse a seguir lo que su naturaleza arbitraria le dicte y como si, en aras del arte, todo fuera válido.

Sin entrar aquí en la polémica sobre si el arte debe estar al servicio de la transformación social, sí veo importante hacer una reflexión sobre el papel de los valores del artista en su obra.

En España, por ejemplo, en una época (franquismo) en la que los artistas estaban muy concienciados políticamente, el arte se puso al servicio de los fines sociales y se llegó a decir que si no servía para ello, no se lo podía considerar arte. Así lo defendía Gabriel Celaya (42) en su famoso poema “La poesía es un arma cargada de futuro”:

“Porque vivimos a golpes, porque apenas si nos dejan / decir que somos quien somos, / nuestros cantares no pueden ser sin pecado un adorno / [...] Maldigo la poesía concebida como un lujo / cultural por los neutrales / [...] Tal es mi poesía: poesía-herramienta [...] / Tal es, arma cargada de futuro expansivo”.

Como reacción, unas décadas más tarde, cuando las dificultades sociales más graves se habían superado y el país avanzaba hacia el crecimiento económico, se despojó al arte de este propósito y se alcanzó el polo opuesto: la poesía social (como otras artes) fue considerada (y lo es todavía en algunos círculos) un arte menor, moralizante, con propósitos ocultos que no deberían manchar la pureza del verso, una moda pasajera que debía agotarse (García, M.A. 15).

El presente estudio no entra en esta dicotomía y se plantea una cuestión de perspectiva más amplia: lo que es indiscutible es que los artistas utilizan su visión de la vida y sus experiencias como material de trabajo para crear sus producciones artísticas. Por tanto, si un artista tiene preocupaciones sociales, éstas se verán reflejadas en su trabajo y si no las tiene, por mucho que deba o no deba, no podrán dejarse traslucir en su obra, porque no estarán entre su material de trabajo. Al igual que antes se afirmó que no se puede conseguir una sociedad más justa si sus individuos no están dispuestos a caminar en esa dirección (y a hacer los sacrificios necesarios), tampoco se puede obtener una literatura (o cualquier otro arte) con un trasfondo moral profundo si sus escritores están ocupados en el *carpe diem*. No se puede obligar a un escritor/a a escribir sobre el cambio climático o las injusticias sociales si esos temas no le preocupan, si no motivan sus reflexiones y miedos más profundos. Incluso aunque ésa fuera la función del arte (que no creo que corresponda a nadie definirla), sería irrelevante por el hecho de que los valores de cada uno son lo que se ve reflejado, al final, en la obra, y si los valores son los del consumismo/capitalismo que ha educado a gran parte de los hijos de nuestras sociedades occidentales, no es de extrañar que de eso sea de lo que se hable en la literatura actual.

¿Cómo salir, entonces, de ese bucle que, de no romperse, conduce a la autodestrucción de la raza humana? No creo que se les pueda poner un cañón a las personas para que se preocupen por lo que no les preocupa precisamente porque nadie les ha enseñado a preocuparse por ello. Volviendo a la filosofía del ApS, que se remonta

hasta el mismo Confucio, quien dijo, según el proverbio: “me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”, nuestras preocupaciones (y los valores que las sustentan) están originadas por nuestras vivencias, por aquello que hemos vivido en la infancia, por lo que nos atañe en el presente y lo que pensamos que nos va a afectar en el futuro. Si jamás hemos conocido a alguien de otra raza, si nunca hemos tenido un amigo que ha estado a punto de morir cruzando el Estrecho, si no hemos tenido que socorrer a una mujer a la que han pegado, si no sabemos ni lo que es una persona con Asperger o si ningún incendio forestal ha amenazado nuestra casa, ¿por qué iban a preocuparnos estos temas? Y si no nos preocupan, ¿por qué escribir sobre ellos?, y ¿con qué legitimidad hacerlo incluso aunque queramos? De ahí **la trascendencia del servicio a la comunidad**.

Ya no estoy hablando de una opción bonita, de ser buenas personas y que nos den una palmadita en la espalda o que lo hagamos para sentirnos bien, estoy hablando del futuro de nuestra raza y de que si, como seres humanos (no como artistas), no asumimos la responsabilidad que se le ha depositado a esta generación en las manos, puede que en un futuro no haya árboles con los que publicar los libros, o incluso no haya libros ni personas que los lean. Los valores tienen, por tanto, que llegar a estar en el centro de la vida de cada persona (a través de una inmersión del servicio en nuestras vidas, desde la educación temprana hasta la adulta) para que a los escritores (como a los demás ciudadanos mediante sus profesiones) les preocupen estos temas, los reflejen en sus obras y contribuyan a crear una conciencia común mundial. Ese es, a mi juicio, el antídoto contra la literatura autocentrada que se viene produciendo en los últimos años (resultado o no de los talleres de escritura) y que ha sido el objeto de numerosas críticas, como la realizada por la fundadora de Tusquets, quien considera que lo que se escribe en la actualidad es “muy artificial” (Moura, párr. 37). El caso práctico de esta tesis (proyecto ApS) constituye una prueba de cómo el Aprendizaje-Servicio puede ayudar a introducir nuevas inquietudes en los alumnos que, posteriormente, tendrán el deseo y sabrán cómo reflejarlo en sus textos.

d) Metodología usada para contribuir a la transformación social

De las creencias, los principios y los valores del marco (analizados anteriormente) se desprenden la metodología y los enfoques adoptados para llevar a la realidad esa visión de las posibilidades de futuro. Uno de los valores que se defienden es la coherencia y, por tanto, el esfuerzo consciente porque las palabras y los hechos no difieran. En consecuencia, si se defiende la unidad a través de la consulta y el respeto y valoración de

lo diferente, a la hora de enseñar escritura creativa (ya sea a través de la teoría o de la práctica) no se perseguirá homogeneizar ni dar más valor a un tipo de escrito porque se acerque más al canon de lo literariamente aceptado hasta la fecha.

En las clases de escritura creativa, las mentes estarán abiertas tanto a la hora de valorar un texto como a la hora de ver nuevas posibilidades didácticas en distintas metodologías y tipos de proyectos sociales y culturales (el ApS entre ellos). Al creer en la unidad, los profesores intentarán fomentar un espíritu de compañerismo en sus cursos en el que todos los estudiantes se respeten y se valoren por el hecho de estar sumidos en una misma empresa común, pese a las distintas personalidades (algunas complejas) que pueden llegar a chocar. Para ello tendremos que aprender dinámicas de grupo y, en muchas ocasiones, salir del entorno cerrado de clase con el fin de romper con los estereotipos y conseguir un conocimiento profundo de las personas, lo que contribuye a destruir los prejuicios. Por ende, no se fomentará el conflicto ni el liderazgo de un/os alumno/s por encima de otros, ni siquiera el liderazgo propio si supone una forma de hegemonía que no fomenta el pensamiento crítico.

Del mismo modo, si se cree en la justicia y se piensa que cada alumno tiene que llegar a ser capaz de ver con sus propios ojos, la coherencia impedirá realizar juicios denigrantes (por muy deficiente que sea una prosa o un poema) o imponer un criterio subjetivo, lo que obligará a buscar siempre explicaciones racionales coherentes para enseñar a dominar las técnicas literarias sin caer en la demagogia, y sin faltar al sentido de justicia.

De la misma manera, al realizar proyectos fuera del aula, los profesores podrán fomentar la consulta entre los estudiantes y la sociedad civil, enseñarles a escuchar, a empatizar, a ejercitar virtudes como la humildad, la generosidad o el desprendimiento, a ser capaces de entender la realidad que están viviendo (desde dentro, implicándose con los que la viven), a buscar formas creativas de realizar su propia aportación y a interiorizarlo con sinceridad y autenticidad con el fin de crear textos literarios que se ocupen de tan elevados valores.

Soy consciente (como profesora de escritura creativa que también soy) de que esta filosofía es mucho más difícil en la praxis que en el papel. Son innumerables los retos que se presentan en el camino (que analizaré más adelante, pero entre los que puedo adelantar la falta de compromiso de algunos alumnos y/o profesores, la falta de tiempo, las comprensiones sesgadas, los prejuicios, etc.), y para poder superarlas es necesario un

método que nos ayude a funcionar siempre en un “modo de aprendizaje” o “aprendizaje en acción” (OSSED, 3).

Según el marco conceptual desarrollado por las comunidades dialógicas implicadas en la construcción de un gran discurso global, y tras muchos años de experiencia, se ha encontrado que la metodología más apropiada no es una fórmula estática que tenga una serie de pasos para dar respuesta a todos los problemas, sino más bien una manera de operar basada en los siguientes pasos: acción constante, reflexión, consulta y estudio. Por eso se denomina “aprendizaje en acción” (que no podría ir más en consonancia con el Aprendizaje-Servicio), porque el terreno donde se planta y surge el aprendizaje es la acción pero ésta por sí misma no es suficiente.

Para aprender de los actos, es necesario reflexionar sobre ellos, consultar con todos los actores implicados, estudiar e interiorizar los aprendizajes y volver a actuar para seguir aprendiendo. En esa línea se ha elaborado la presente tesis y es por ello que las conclusiones se han extraído tras un caso práctico sobre el que hemos actuado, reflexionado, consultado y estudiado y que queremos replicar y mejorar en el futuro. Todo ello no sólo con el objetivo de cumplir un requisito académico, sino de aportar conocimiento práctico al ámbito de investigación de la enseñanza-aprendizaje de la escritura creativa y producir una mejora social en la comunidad.

e) El papel del lenguaje

No es nada nuevo afirmar que el lenguaje influye en nuestra forma de pensar, que la modula. Ya lo confirma Bakhtin (1981) y ya nos advierte Orwell en su *1984*, de que si se quiere controlar a las personas hace falta empobrecer el lenguaje, crear una neolengua que no tenga determinados conceptos y que, al no poder expresarlos, no se puedan encarnar en acción. Chillón, en su estudio sobre literatura y periodismo, nos habla de que hace casi doscientos años hubo una “toma de conciencia lingüística” más allá del *mainstream* formalista-estructuralista, que discurrió como una especie de *tradición relegada*. Él lo explica así:

Si la tradición dominante concibe el *lenguaje* como un instrumento —ciertamente complejo, pero herramienta y vehículo al cabo— que permite expresar el *pensamiento* previa y autónomamente formado en la mente, la tradición relegada considera que *pensamiento y lenguaje, conocimiento y expresión* son esencialmente una y la misma cosa (23).

Esta concepción, sin embargo, se remonta mucho más atrás, puesto que las Upanishads ya decían: “si no hubiera lenguaje, no podría conocerse lo bueno ni lo malo, lo verdadero ni lo falso, lo agradable ni lo desagradable. El lenguaje es el que nos hace entender todo eso. Meditad sobre el lenguaje” (ctd. en Chillón 22). Pero fue el filósofo Wilhem von Humboldt quien, en 1805, formuló con gran claridad esa intuición, en una de sus cartas dirigidas a Wolf. Más tarde, Urban recoge el descubrimiento de Humboldt:

Como para Locke, también para Humboldt el lenguaje y el conocimiento son inseparables. Pero lo importante para él está en que el lenguaje no sólo es el medio por el cual la verdad (algo conocido ya sin el instrumento del lenguaje) se expresa más o menos adecuadamente, sino más bien el medio por el cual se descubre lo aún no conocido. Conocimiento y expresión son una y la misma cosa (20).

Trasladando esta idea a un campo positivo, si se enriquece el lenguaje con conceptos que dan vida a nuevas narrativas que encuentran formas de reinención, es muy posible que estos principios terminen viendo la luz en hechos tras haber sido expresados en palabras.

Es predecible y lógico que en una tesis sobre enseñanza de la escritura creativa y la literatura se dé peso al lenguaje y que éste forme parte de la misma esencia del marco conceptual, pero el matiz que aporta este marco es que lo que van a buscar los profesores de escritura creativa y de literatura es algo más que la palabra por la palabra. Será importante cultivar la atracción por la belleza (innata en el ser humano) y la sensibilidad para que los estudiantes aprecien la calidad literaria de las obras universales como hechos artísticos *per se*, pero también se ahondará en el descubrimiento de la palabra como hallazgo propio, como herramienta inventada y usada de forma distinta por cada alumno.

Aquí la belleza se entiende desde su vinculación a la voluntad, tal como lo expresa Marrero Henríquez:

Beauty and Will are unstable concepts and both have been ruled out of the works that intend to determine textual and human behaviours. But if being human is a linguistic condition more than a biological or zoological one, Beauty and Will must go hand in hand in an aesthetics of transitivity, since transitivity means critically linking literature with its human condition to constantly remind that language, once emptied of its human content, is merely senseless jangle in a void (16).

Aunque resulte paradójico, hasta que cada uno no encuentre su forma única de utilizar el lenguaje, no podrá alcanzar su máxima capacidad de expresión y le costará encontrar la manera de dialogar y conseguir consenso. Por ello, como dice García “necesitamos desarrollar un lenguaje lo suficientemente amplio, riguroso y rico para describir lo que hacemos, para comprender y para comunicar nuestras experiencias de

manera que se genere un acervo de conocimiento práctico común” (2016: 57). En este ámbito, los escritores comprometidos con el cambio social tienen mucho que aportar y, por ende, los profesores que promueven esta actitud y estos objetivos.

Evidentemente, y como cierre a la presentación del marco conceptual, de nada sirven todos estos esfuerzos si se hacen de forma individual y aislada, y mucho menos si los escritos se quedan en los cajones de nuestras casas o en las de nuestros alumnos. La difusión es una parte esencial de cualquier proyecto (razón por la que se incluye como fase integradora de los proyectos ApS) y, por eso, la labor de edición, promoción y divulgación es de importancia vital. Las ideas son el germen de la transformación; sólo si son difundidas podrán brotar. Esto resulta complicado en un panorama editorial dominado por grandes grupos empresariales y de comunicación que imponen un discurso único poco dado al pensamiento crítico.

No obstante, en momentos menos esperanzadores, como las dictaduras, la literatura (el arte en general) ha conseguido siempre llegar a las personas y ayudarlas a entender y cambiar sus vidas. Por tanto, no cabe el desaliento a la hora de ir creando redes para promover una cultura alternativa a la que se vayan sumando cada vez más personas. En este sentido, el concepto de “ciudadanía literaria” encaja muy bien con esta idea, por lo que la abordaré como parte de los esfuerzos de Aprendizaje-Servicio que se están realizando en el ámbito de la enseñanza de la escritura creativa.

De esta manera, con las concepciones del marco referenciado, rompo con el cliché del escritor como un hombre huraño (porque siempre es un hombre en el imaginario colectivo), entregado a las cavilaciones en la soledad de su escritorio, fumando, bebiendo café y volcando en sus escritos los tormentos de su alma. Pese a que existe esa imagen, esto nunca ha sido así o no solamente así, al menos. Como veremos más adelante, en el pasado los escritores y artistas se unían para compartir impresiones en las cafeterías y tertulias. Muchos estaban comprometidos con distintas causas y, como es sabido, dieron hasta sus vidas. En la actualidad, los cursos y talleres de escritura creativa y la didáctica de la literatura ofrecen un espacio inigualable para esa búsqueda personal que sólo se completa cuando uno es capaz de encontrarse a sí mismo en el otro.

4. Introducción al campo de estudio: evolución del concepto de educación y sus fines

Tanto la EC como el ApS hunden sus raíces en la educación progresista, también llamada pedagogía progresista o nueva escuela y que se refiere a un conjunto de movimientos reformistas que proponían alternativas al sistema educativo tradicional. Se considera a Rousseau como el precursor de este movimiento (Real Castela 19) con la obra *Emilio o De la Educación*, escrito en el año 1762, en la que sienta las bases sobre la filosofía de la educación de concepción liberal en el mundo occidental.

Unas décadas antes, Locke ya había escrito en 1693 *Algunos pensamientos sobre la educación* pero, aunque tuvo una influencia reconocida sobre Rousseau, su corte era más clasista, dirigido y pensado para el *gentleman* inglés.

Estos primeros tratados sobre educación, así como los principios de reformas estructurales, educativas y filosóficas, llegaron hasta Tolstoi y le condujeron a fundar en 1849 su escuela en Iasnaia Poliana, su propiedad familiar, donde intentó educar a los hijos de los campesinos. Dado que, al principio, se encontró con que no disponía de los conocimientos suficientes, abandonó el proyecto y viajó a Europa donde se informó de las innovaciones educativas realizadas en distintos países (Egorov 2) y en 1856 reanudó su labor docente, esta vez con unos conocimientos más sólidos. La base de su fundamentación teórica radicaba en la importancia de la libertad, no como anarquía (tal como le criticaron sus opositores) sino como el elemento clave para despertar el interés del niño, razón por la que la asistencia a las clases no era obligatoria. El interés de los niños iba haciendo que el orden se impusiera de forma natural. Él decía: “El resorte más eficaz es el del interés, por lo cual considero la naturalidad y la libertad como la condición fundamental y como medida de la calidad de la enseñanza” (Tolstoi, ctd. en Abbagnano, 656).

Sus ideas se extendieron por Rusia a través de sus escritos sobre pedagogía, su revista pedagógica y las escuelas que se abrieron en toda la zona apoyadas por la de Iasnaia Poliana (Egorov 17) y llegaron a atraer la atención de numerosos pedagogos y filósofos europeos y norteamericanos.

Tras estos precedentes teóricos, se desarrollaron en el siglo XX teorías pedagógicas muy influyentes, entre las que podemos destacar el desarrollo cognitivo de Jean Piaget, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire o la pedagogía científica de María Montessori. Pero, a efectos de los antecedentes de la didáctica de la escritura creativa y del aprendizaje y servicio, nos interesa sobre todo el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952) debido a la relación que establece entre la teoría y la práctica. Tal como explica González-Monteagudo (8), “El principal concepto relacionado con la

teoría del conocimiento de Dewey, y tal vez el más importante de todo su sistema filosófico, es el de experiencia”. De hecho, así lo afirma Dewey en su obra más representativa sobre su pensamiento pedagógico, *Democracy and education*, en la que defiende que “la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (73). Al aplicar esta idea pedagógica al sistema educativo, la conclusión de Dewey es que la escuela debe “incardinar los procesos educativos y escolares en el ámbito de los procesos sociales y de la vida asociativa, es decir, en el seno de la comunidad democrática” (ctd. en González-Monteagudo 10) para, de esta manera, servir de catalizadora del cambio social.

Esta unificación de la teoría y la práctica o esta acentuación del papel de la práctica como única manera de poder asimilar y aplicar la teoría tuvo una gran influencia en las reformas educativas llevadas a cabo en Estados Unidos a principios del siglo XX, que propugnaban que no había que enseñar asignaturas sino a alumnos (quienes debían ser los actores de su propio aprendizaje). Un discípulo de Dewey, William Hughes Mearns (1875–1965), adaptó los principios de la pedagogía progresista a la enseñanza de la literatura. Él se preguntó cómo convertir la literatura en experiencia y la respuesta que halló fue: aprendiendo a escribirla. Para ello adaptó los postulados progresistas a la enseñanza de la lengua y literatura inglesa y sus estudios fueron pioneros en el ámbito de la educación creativa (Duff 419).

Por otra parte, los estudiosos de la metodología del Aprendizaje y Servicio también señalan a Dewey como el sustrato teórico y pedagógico donde hunden sus raíces, ya que consideran, como él (o gracias a su influencia), que la experiencia es la base del aprendizaje (Pacho 1). En este sentido, lo que hace este tipo de metodología (que se convierte en un movimiento, como veremos más adelante) es poner en práctica la filosofía de Dewey al aplicar al aprendizaje en colegios y universidades la máxima del pedagogo que defendía que la democracia es una forma de vida en la que todo el mundo tiene que participar para traer a la vida sus principios. De esta manera, los proyectos de ApS se convirtieron en una manera de plasmar el principio de “vincular a la escuela con la comunidad” (Dewey, *Democracy* 196). Por ello, aunque Dewey no acuñó el término “aprendizaje y servicio”, históricamente se le ha asociado con esta pedagogía y se le suele llamar el “padre” del aprendizaje y servicio (Zentner 10). Es por ello que numerosos investigadores del ApS consideran que su marco conceptual es muy similar a la filosofía de Dewey sobre acción comunitaria (Bringle & Hatcher, 2000; Cooper & Julier, 1997; Vogelgesang & Astin, 2000).

Dado que la escritura creativa y el ApS beben de las mismas fuentes teóricas, parecía inevitable que acabaran encontrándose, no obstante, ambas disciplinas necesitaron décadas para consolidarse y, finalmente, converger en el único ámbito posible, el mismo del que surgieron: la práctica. No podía ser de otra manera porque, como afirmaba el propio Dewey (50), el arte une a las personas y fortalece a las comunidades.

5. Definición de los objetos de estudio y clarificación conceptual

Para la comprensión del presente estudio es importante definir los conceptos que se utilizan en esta tesis, a saber, en primer lugar, qué es la escritura creativa y a qué atañe su didáctica o enseñanza. En segundo lugar, se analizará el concepto de acción social. En tercer lugar, se hace una introducción a la pedagogía del Aprendizaje-Servicio, así como su evolución y características fundamentales para acabar, en cuarto lugar, con una introducción a la ecocrítica, puesto que esta servirá de fundamentación teórica para los postulados sostenidos y comprobados posteriormente mediante el proyecto de Aprendizaje-Servicio.

5.1. Definición de escritura creativa y su didáctica

El diccionario de Cambridge online define la escritura creativa como “the activity of writing stories, poetry, etc., or the stories, poems, etc. that are written”. Por su parte, el Thompson Writing Program de Duke University la describe como “a form of artistic expression, draws on the imagination to convey meaning through the use of imagery, narrative, and drama. This is in contrast to analytic or pragmatic forms of writing. This genre includes poetry, fiction (novels, short stories), scripts, screenplays, and creative non-fiction”. Además, especifica que para que se pueda considerar como escritura creativa, un texto debe tener, al menos tres características esenciales: voz propia, personajes y punto de vista. Para el caso concreto de la ficción, añade que hacen falta los siguientes elementos: trama, tono, estilo, tema y escenario (elementos que analizaremos en el caso práctico).

La didáctica de la escritura creativa trata, por tanto, los diferentes métodos pedagógicos utilizados para enseñar a escribir tanto ficción (poesía, relato, novela, teatro, guión, etc.) como no ficción (reportaje, biografía, autobiografía, memorias, etc.). Los

textos escritos, es decir, la producción literaria, también se denominan “escritura creativa” pero en este caso me referiré al término con la primera acepción, es decir, la enseñanza de los recursos estilísticos y artísticos necesarios para poder producir obras literarias.

De entre los distintos métodos, el más utilizado es el del taller, que implica unir en un lugar a un profesor/a-escritor/a con unos alumnos que leen al grupo sus escritos. Posteriormente, estas obras pueden ser comentadas sólo por el profesor o también por los alumnos. El grado de autoridad e implicación del profesor puede oscilar desde el modelo autoritario al no intervencionista, pasando por toda la gama intermedia (Ketzle, 127-132). A continuación, se verá cómo ha evolucionado esta disciplina y después, con ese entendimiento, se abordarán los enfoques adoptados en los cursos de escritura creativa más importantes, según la evidencia bibliográfica más relevante. Posteriormente, se analizará cómo la EC ha influido en la enseñanza de la lengua y literatura española y extranjeras y cómo pueden aplicarse a estas disciplinas los postulados de la ecocrítica.

5.1.1. Surgimiento y evolución de la didáctica de la escritura creativa

Tal como explica Myers (16) en su detallado estudio sobre la evolución de la enseñanza de la escritura creativa en Estados Unidos, a principios del siglo XIX, la literatura inglesa apenas se trataba de forma tangencial y muy teórica en una asignatura llamada “Rethoric, Oratory and English Literature”. A finales de siglo, entre 1860 y 1890, la asignatura pudo finalmente separarse del estudio de la retórica y la oratoria, pero seguía supeditada en gran parte al estudio de la lengua (lingüística, gramática) e incluso la literatura se estudiaba desde un punto de vista puramente filológico.

Fue precisamente este enfoque filológico el que provocó el surgimiento de la escritura creativa, como reacción al “estudio de la literatura en nombre de la ciencia lingüística” (Myers 25), una forma de abordar el hecho literario como accidente lingüístico y floritura estética sin valor en sí misma. Al final del siglo XIX, la filología inglesa, surgida como movimiento de renovación de la retórica, no pudo cumplir con la demanda de la época, al haber realizado una separación entre “el registro literario y el hecho literario” (Myers 34), entre el estudio de la literatura y la práctica literaria. Es por ello que hacía falta una nueva reforma educativa, para lo que se creó la asignatura de English Composition, también conocida como New English.

Este nuevo campo surgió desde la creencia de que el objetivo del estudio de la literatura era la creación de literatura (Myers 36), y por tanto estaba enfocado a unificar

la teoría y la práctica. De hecho, según Myers, se puede considerar que English Composition fue la predecesora de la escritura creativa, la que abrió el camino para que luego se pudiera introducir esta disciplina como campo del saber a considerar a nivel académico.

El primer profesor que introdujo reformas en la asignatura de English Composition fue A. S. Hill. Aunque no provocó ninguna ruptura, sí que hizo cambios que dieron un avance a la disciplina, como la sustitución de los temas obligatorios sobre los que los estudiantes debían escribir por temas libres por los que sintieran interés, incluso historias originales (Hill, 88-97). Este cambio vino producido por su concepción de que la escritura es un medio por el que los seres humanos se construyen a sí mismos.

De ahí que Myers denomine este enfoque como “constructivista” (Myers 45). En principio esta asignatura (con ese nuevo paradigma) sólo se enseñaba en Harvard en 2º año de universidad, pero Hill consiguió que se ampliara al primer año, y en 2º año se creó la asignatura de Advanced English, para la cual se contrató, en 1880, a Barrett Wendell.

Wendell no era ningún filólogo ni tenía intención de ganarse la vida con la enseñanza porque había estudiado derecho, pero su verdadera vocación era la escritura. Como sus obras no tuvieron éxito, aceptó el trabajo de asistente que le había propuesto Hill, pero no se limitó a enseñar, sino que reformó totalmente la enseñanza de la escritura en Harvard y tuvo una serie de seguidores (como el novelista Robert Herrick), que difundieron sus ideas y métodos a otras universidades. Su libro English Composition estableció las bases de lo que luego se conocería como escritura creativa.

Esto es debido a que Wendell empezó a enseñar escritura desde el punto de vista del escritor y defendió, contra la práctica habitual, que “un verdadero escritor vive en un mundo real, distinto al mundo de los libros” (Wendell 659).

Para enseñar escritura lo primero que observó fue una falta de técnica literaria en sus estudiantes, lo que se esforzó por suplir, pero no por el mero hecho de adquirir conocimientos que proporcionaran una apreciación de la obra literaria, sino también para producir creaciones artísticas (Myers 49). Para ello, Wendell consideró que la práctica diaria de la escritura era importante y por ello estableció la tarea de escribir cada día sobre un tema que hubiera despertado el interés del alumno durante ese día. En sus clases, por primera vez la corrección estuvo subordinada a la expresión, a la originalidad (Myers 50) y el objetivo del curso era conseguir una sensibilidad acorde con la creatividad literaria (desde el punto de vista estético, no retórico).

Otra contribución importante de Wendell fue el hecho de destacar la importancia de la enseñanza de la escritura creativa, que hasta entonces se había considerado como algo “tonto”:

I do not find it dull at all. I find it, rather, constantly more stimulating; and this because I grow more and more aware how in its essence this matter of composition is as far from a dull and lifeless business as early matters can be. (1891: 40)

Después de Wendell, otros profesores de escritura creativa en Harvard consolidaron su trabajo, como Le Baron Briggs, aunque su contribución fue muy reducida por su punto de vista excesivamente moralista, según Myers (53).

Charles T. Copeland sucedió a Wendell en 1905 y a Briggs en 1925. Él no era escritor sino reportero y su gran contribución fue la de enseñar a estudiantes como John Reed a “mirar”, a encontrar el equilibrio entre ser un informador y un idealista, término medio que se convirtió en la marca de la casa de Harvard, cuyo estilo de enseñar English Composition se expandió por toda Norteamérica.

No obstante, en un contexto dominado por el pragmatismo de unas editoriales cada vez más mercantilizadas y unos medios de comunicación cada vez más profesionalizados, English Composition sufrió diversas críticas y ataques por impartir contenidos o demasiado literarios para el gusto de los que buscaban una formación práctica, o demasiado poco literarios para los que pretendían alcanzar conocimientos literarios más avanzados. Por eso, según Myers (62) no es coincidencia que en el primer cuarto del siglo XX surgieran los primeros cursos de escritura creativa y las primeras escuelas de periodismo. En 1920 esta diferenciación se hizo patente cuando dos grandes universidades, Penn State y Mississippi State, crearon dos departamentos, el de English Composititon y el de English Literature, con directores diferentes (Myers, 65).

No obstante, con este giro de la pedagogía de la lengua hacia el lado de la corrección lingüística, el aporte creativo y expresivo que se había generado volvía a quedar en el vacío, pese a haberse creado una gran demanda. Es por ello por lo que los propios escritores contratados en las universidades comenzaron a experimentar con la enseñanza de técnicas para escribir ficción, sobre todo relato breve (Lewis Worthington Smith, entre otros), aunque también teatro (George Pierce Baker) y poesía (Brander Matthews), sin olvidar que el objetivo no era la formación de futuros escritores, sino que los estudiantes apreciaran la literatura mediante su imitación y práctica.

Esto era así por el debate (aún vivo en ciertos países) sobre si el genio nace o se hace. A principios del siglo XX en EEUU existía un consenso general sobre la imposibilidad de enseñar la creatividad. Es por ello por lo que la creación de programas de escritura que fomentaran una profesionalización literaria de la escritura tenían que luchar contra esta preconcepción tan difundida y necesitaban justificarse para poder ser implantados. El hecho es que los escritores necesitaban recibir esta formación, la demanda existía y, contra las críticas existentes, se crearon. Así, en 1936, Paul Engle fundó el primer Taller de Escritura Creativa en la Universidad de Iowa.

Tras la Segunda Guerra Mundial, las universidades americanas estaban sometidas a una gran presión para crecer, debido a diferentes factores históricos, y la escritura creativa fue uno de los principales motores de este crecimiento. Al permitir dotar a la universidad de un papel destacado en la sociedad, encontró una justificación en sí misma, y por tanto ya no tuvo que seguir ligada a los departamentos de filología. De hecho, hasta el día de hoy existe una clara diferenciación de enfoque entre los filólogos, por una parte y los profesores de escritura creativa (también escritores) quienes, de este modo, encontraron los ingresos necesarios para poder llevar adelante su carrera artística con una estabilidad económica.

No obstante, esta forma de patronazgo para los escritores estadounidenses (y de otros países) ha provocado y sigue provocando una crítica significativa, dado que los estudiantes de escritura creativa que luego se convierten en profesores de la misma área (sin haber salido prácticamente del campus) no tienen la experiencia vital necesaria para escribir y por ello se dice que “creative writing is redolent of the classroom rather than experience” (Myers 5).

Por otra parte, también se critica que el mismo tipo de pedagogía de la escritura creativa produce el mismo tipo de escritores “la proliferación de programas de escritura en institutos y universidades norteamericanas están produciendo escritores cortados por el mismo patrón” (Kennedy 2002:200).

Pese a las críticas, la tendencia general de los profesores norteamericanos de escritura creativa ha sido la de seguir la inercia de sus programas, que ya han alcanzado un alto nivel de institucionalización. Pocos son los profesores que han respondido al llamado de reforma en esta área. Myers menciona a Dana Gioia y su defensa del papel de la poesía en la cultura pero, en general, Myers critica la falta de programas en escritura creativa y activismo social en los que a los estudiantes se les enseñe a “romper silencios,

a ser testigos de sus vidas, a ser miembros comprometidos y responsables de sus comunidades, y a unir el oficio y la indagación crítica” (ctd. en Adler 167).

5.1.2. Los distintos enfoques de la didáctica de la escritura creativa

5.1.2.1. ¿Se puede enseñar la creatividad?

El primer escollo que se encuentra la didáctica de la escritura creativa es su propio cuestionamiento, es decir, la duda (en ocasiones la negación) de si se puede enseñar a escribir de forma creativa.

Desde que los postulados románticos afirmaran que el artista es un ser tocado por la inspiración divina, numerosos han sido los debates acerca de la cuestión fundamental de si se puede enseñar a una persona a ser escritor/a o si debe encontrar sola su camino.

Este cuestionamiento no es baladí dado que, en caso de que se llegara a la conclusión de que la escritura creativa no es enseñable, su didáctica no tendría sentido.

Con este fin es necesario aumentar el marco teórico para poder abordar una categoría más amplia que incluya no sólo a la escritura creativa sino a la creatividad en su conjunto, puesto que ésta es el origen del que surgen todas las artes, incluida la literatura. Una vez comprendido el concepto de creatividad y analizado si es trasladable de unos seres humanos a otros, podremos analizar si la didáctica de las distintas artes es equivalente o si hay diferencias entre unas y otras.

5.1.2.2. El concepto de creatividad

Mihaly Csikszentmihalyi, en su estudio sobre la creatividad, la define de la siguiente manera:

Creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un dominio ya existente, o que transforma un dominio ya existente en uno nuevo. Y la definición de persona creativa es: alguien cuyos pensamientos y actos cambian un dominio o establecen un nuevo dominio (47).

Para entender esta definición debemos saber que el dominio se refiere a los distintos campos del saber y sus especialidades (como las matemáticas y, dentro de ésta, el álgebra; o como la literatura y dentro de ésta la novela o la poesía). Estos dominios están conformados por una serie de expertos (ámbito) que son los guardianes del dominio y son los responsables de que se acepten determinadas innovaciones y se rechacen otras. Por lo tanto, la creatividad no depende sólo de los individuos, sino de un sistema formado por

el dominio (la disciplina en sí que el artista debe conocer), el ámbito (sus expertos) y el individuo.

No obstante, existen muchas soluciones creativas que un individuo puede aplicar en su vida personal y que nunca afectarán a ningún dominio. Para explicarlo, Csikszentmihalyi establece una diferenciación entre la Creatividad con mayúsculas y la creatividad con minúsculas. La “C” mayúscula se refiere al concepto ya mencionado, es decir, a esa creatividad que transforma un dominio o establece uno nuevo. En cuanto a la “c” minúscula, se refiere a la creatividad personal que todos podemos tener y que depende de nuestro contexto social y cultural para que se desarrolle.

La mayoría de los investigadores en el campo de la creatividad están de acuerdo en que el potencial creativo está en todas las personas y que se puede cultivar (Radclyffe). La cuestión es cómo. Mientras Csikszentmihalyi le da más importancia a la Creatividad con mayúscula, otros investigadores, como Mark Runco (párr. 6-12) potencian la relevancia de la creatividad con minúscula dado que, en su visión, toda creatividad empieza con la “c” minúscula y resulta una falsa dicotomía diferenciar entre los distintos tipos de creatividad. Además, afirma que, para llegar a la Creatividad con mayúscula, primero necesitamos esa actitud creativa en nuestras vidas representada por la “c” minúscula y, por tanto, existe una transición entre ambas.

Esto es importante para nuestro estudio dado que el hecho de que la creatividad sea algo inherente a todo ser humano excluiría la idea de que sólo algunas personas pueden ser creativas y acercaría más el concepto de que algunas personas desarrollan su creatividad y otras no. En ese caso, aunque en algunas personas surja la creatividad de forma innata (y consigan que los sistemas educativos no se la cercenen), en otras se puede cultivar y potenciar con ayuda externa. Prueba de ello son las numerosas escuelas artísticas en disciplinas como la música, el teatro, la pintura, la fotografía, etc., en las que los estudiantes aprenden las técnicas necesarias para poner a trabajar su creatividad.

En cualquier caso, es interesante tomar nota de la conclusión que saca Csikszentmihalyi tras estudiar las vidas de noventa y un individuos creativos y que va en la línea de los hallazgos de esta investigación: “Para liberar la energía creativa necesitamos desembarazar y desviar alguna atención del afán de las metas predecibles que los genes y memes han programado en nuestras mentes y usarla, en cambio, para explorar el mundo que nos rodea tal como es” (392).

5.1.3. La escritura creativa ¿es diferente?

Si bien es cierto que, durante siglos, los conocimientos y las técnicas literarias se transmitieron de manera informal en tertulias o entre escritores y sus discípulos, como se ha visto, desde principios del siglo XX comenzó a elaborarse un corpus de conocimiento específico de los mecanismos que articulan las obras literarias. Al principio, seguramente influidos por la falta de rigor de la nueva disciplina, los profesores/escritores emularon en sus talleres el mismo estilo no academicista de las tertulias y se limitaron a crear un espacio en el que los estudiantes compartieran sus textos y pudieran disfrutar de las críticas del docente. Pese a la falta de ordenación académica que este enfoque acarrea, ya de por sí suponía un avance al espíritu del cafetín, aunque sólo fuera porque se daba acceso a un mayor número de personas y con una mayor periodicidad. Además, el profesor y los alumnos debían hacer esfuerzos por fundamentar sus críticas y ello sirvió como acicate para iniciar la reflexión sistemática de los elementos que hacen que una obra sea literaria y las técnicas necesarias para alcanzarlos. (Moore, párr. 13 y Peary y Hunley 1)

Un siglo después y miles de programas de escritura creativa establecidos en todo el mundo a todos los niveles (educación primaria, secundaria, universitaria, formal e informal) demuestran que la escritura creativa es una carrera con un currículum y unos conocimientos que se adquieren (Donnelly et al.).

Tras quince años de profesor de escritura creativa a tiempo completo, Gregory Spatz defiende lo siguiente:

I'm pretty sure the question for writing teachers is, or should be, basically the same. It's not, Can it be taught? Of course it can be taught. Anyone who's sat in an effective workshop can tell you that. The question is, Why does it work when it works? When it works especially well, what's happening? (102-110).

5.1.4. Modelos de enseñanza de la escritura creativa

Ya sea por la herencia poco programática de las tertulias o por tratarse de una disciplina artística (entre otras razones), la enseñanza de la escritura creativa ha adolecido durante mucho tiempo de la falta de modelos pedagógicos a nivel universitario. La libertad de cátedra ha permitido a los profesores/escritores orientar las clases según sus criterios personales sin tener que cumplir con más requisitos que la generación, por parte de los alumnos, de determinados encargos escritos en una fecha determinada para cumplir con la evaluación.

Lo mismo ocurre con la bibliografía examinada al respecto. Exceptuando el recorrido histórico de Myers, los estudios académicos sobre la enseñanza de la escritura creativa se han limitado, hasta hace veinte años, a defender o atacar el modelo predominante de enseñanza de la EC: el taller (*workshop* en inglés) y a explorar sus bondades o sus defectos.

Por ejemplo, en *The Program Era*, McGurl (2009) defiende que, lejos de ocasionar un declive en la calidad o el interés de la escritura norteamericana, la relevancia de los programas de escritura creativa ha generado una constelación compleja de problemas estéticos que han sido explorados por autores que van desde Flannery O'Connor a Vladimir Nabokov, o desde Philip Roth a Toni Morrison.

Sin embargo, otros autores como Miller (2005) o Ketzle (2007) critican los talleres de escritura creativa por dar demasiado peso a la intuición y carecer de un método riguroso, a diferencia de los departamentos de inglés (siempre hablando de Estados Unidos, donde el desarrollo de esta disciplina tiene un siglo de experiencia. En España el primer grado de escritura creativa lo lanzó la Universidad de Navarra (privada) en el curso 2017/2018 y la oferta de Máster también es joven y muy reducida).

Al debate sobre la metodología del taller se une una crítica estructural más profunda, realizada por autores como Fenza (2000) y Radavich (1999) al afirmar que las clases de escritura creativa centran al estudiante demasiado en sí mismo, en su propia historia. Fenza, además, traslada la opinión de otros críticos, que acusan a la escritura creativa de ser una industria explotadora, falta de tacto, en la que los estudiantes forman parte de una línea industrial que produce autores mediocres a los que se les otorga un grado universitario. La crítica de Radavich es todavía más cruda, al decir que los programas de escritura creativa producen un tipo de escritura comercial y ensimismada.

Otros análisis acerca de los talleres de escritura creativa a nivel universitario se centran en la cuestión de la autoridad. Ketzle (2007) opina que la estructura del taller ha sido criticada por su falta de autoridad. En este sentido, Vandermeulen (2005) enfatiza la importancia de la autoridad del profesor/autor que sea capaz de crear un “safe but challenging place for becoming a writer” (60). Sin embargo, otros no están de acuerdo. Haake (2005) sugería que el profesor de escritura creativa puede llegar a ser menos efectivo y dinámico cuando se impone demasiada autoridad.

No obstante, estas críticas no son lo común en los estudios universitarios, ya que la mayoría de los profesores y críticos de escritura creativa defienden dichos programas, tanto por el ambiente que se crea, como por la posibilidad que ofrecen a sus alumnos de

desarrollarse a nivel personal y profesional (Roney, ctd. en Hodges 27). En este sentido, resulta de interés el artículo que un número de escritores y profesores de escritura creativa destacados publicaron en *The Huffpost* (Donnelly D. et. al.) donde desmontan las críticas más comunes realizadas a esta disciplina.

Pero, independientemente de su validez y del cuestionamiento (o no) de su efectividad, ¿cuántos tipos de talleres/cursos/formaciones hay?, ¿se enseña lo mismo en todos ellos?, ¿cuál es su metodología? Esta cuestión resulta difícil de aclarar debido a la falta de enfoque pedagógico ya mencionada, pero se empieza a dilucidar en el artículo de Blythe y Sweet publicado en *Pedagogy* en 2008. En *Writing Community: A New Model for the Creative Writing Classroom*, establecen una clasificación en seis tipos de enfoques y, además, proponen un modelo nuevo que combina elementos de los anteriores. A continuación, presentamos un resumen de dicha clasificación:

1) El enfoque del estudio

Con la palabra “estudio” los autores se refieren al “atelier” francés en el que pintores y escultores jóvenes aprendían de los maestros en su estudio, en el que eran tutorizados de uno en uno. Este enfoque se adaptó a la escritura de manera que, a principios del siglo XX, grandes autores mentorizaban a jóvenes promesas de la escritura, y ponen, entre otros ejemplos, el de Maxwell Perkins que tomó bajo su guía a Thomas Wolfe.

Las ventajas de este sistema son grandes, dado que este grado de atención individualizada permite al estudiante captar numerosos matices e impregnarse de la actitud, los conocimientos y hasta de la pasión del maestro. Pero también existen desventajas, y es que predomina el riesgo de que el aprendiz se convierta en un clon del maestro, que nunca sea capaz de salir de su sombra. Además, a nivel universitario, este sistema no es replicable puesto que no existen los recursos suficientes.

2) El enfoque de las grandes obras

Consiste en que el alumno aprenda a base de imitar a los clásicos. Este enfoque ha predominado durante siglos en otras disciplinas y, en escritura creativa, se adaptó para enseñar a los alumnos a ser capaces de escribir un verso como el de determinado poeta o un relato como el de tal o cual escritor. Al imitar a diferentes maestros de la literatura, se consigue conocerlos bien y ser capaz de articular una variada gama de registros, lo que dará al futuro escritor mucho conocimiento y versatilidad. No obstante, la imitación sin

pensamiento crítico puede llegar a convertirse en un proceso vacío del que el estudiante no saque ningún aprendizaje o, lo que es peor, que de tanto imitar, no sea capaz de encontrar su propio estilo, por lo que este enfoque tampoco está exento de riesgos.

3) El enfoque de la inspiración

El legado del romanticismo cambió en el siglo XIX el punto de mira y se pasó de observar a los demás (e imitar a los maestros) a mirarse a uno mismo. Las musas podían estar esperando a cualquiera en cualquier momento, y ahí surgió el concepto de inspiración. Basados en este concepto, surgieron talleres de escritura creativa cuyo objetivo era encontrar respuesta a la pregunta sobre cómo encontrar la inspiración. Este tipo de talleres ofreció formas de encontrarla basadas en la búsqueda personal a través de ejercicios de escritura libre como la escritura automática, la creación de listas, el binomio fantástico, etc., que intentan liberar el potencial oculto en el subconsciente y sacar a la luz recuerdos, traumas y demás material que pueda servir para nutrir la escritura.

Este enfoque, según Blythe y Sweet, es el más democrático porque todo el mundo lo puede probar, aunque sugiere que la escritura creativa no se puede enseñar. No obstante, afirma que los buenos profesores pueden abrir un canal hacia la mente. Además, una vez que se consigue tener acceso a todo ese material susceptible de ser literario, ¿quién enseña al alumno a sacar partido de él? En este tipo de talleres, nadie.

4) El enfoque de las técnicas

Este otro enfoque surgió, según Myers (67) a principios del siglo XX y ha ido ganando importancia y predicamento a medida que han pasado las décadas. Consiste en analizar las principales técnicas literarias de las grandes obras para que los estudiantes puedan aplicarlas en sus escritos (p.ej. argumento, escenario, diálogos, personajes, punto de vista etc.). No consiste en imitar un estilo, sino en comprender por qué y de qué manera funcionan las novelas, los relatos, poemas, etc., con el fin de poder aplicar ese aprendizaje a la experiencia y escritura propias mediante ejercicios que ponen en práctica lo aprendido (a través de la escritura en tercera persona omnisciente limitado, por ejemplo). Tiene la ventaja de que desmitifica la escritura ya que todo el mundo puede aprender una serie de técnicas y ponerlas en marcha. Ya no se trata de un problema de inspiración y de talento, sino de práctica y constancia. El riesgo consiste en que, si se limitan a eso, los cursos pueden convertirse en meros transmisores de fórmulas y técnicas frías, sin esencia literaria y humana.

5) El enfoque del taller

Es el método más extendido y su predominancia es tan grande que la mayoría de los alumnos y profesores desconocen que existan otros métodos. Su fundador reconocido es el taller de Iowa (surgido en los años 30), aunque tiene antecedentes como el taller de George Baker de Harvard, centrado en la enseñanza de técnicas de teatro. El método consiste en unir a un profesor/escritor con un grupo de alumnos que se reúnen de forma sistemática durante un tiempo. Ese espacio tiene (o suele tener) unas normas de confidencialidad y seguridad que facilitan la apertura de los estudiantes al crear un ambiente exento de hostilidad. El trabajo consiste en que cada uno comparte sus escritos y luego recibe la crítica (normalmente constructiva, aunque no siempre) de los demás alumnos y del profesor.

Esta práctica permite a los alumnos recibir una visión externa de su trabajo que los ayuda a autoevaluarse y mejorar. En un taller ideal se crea un ambiente positivo donde las personas se sienten a gusto y son capaces de crecer profesional y personalmente. Pero no todos los talleres son ideales y la realidad a veces se impone: los grupos pueden ser demasiado grandes; existe el riesgo de que haya estudiantes “alfa” que acaparen el taller mientras que los tímidos no tengan la posibilidad o no sean capaces de participar; o pueden llegar a convertirse en una especie de terapia. Además, el riesgo de convertirse en un clon, al igual que en el enfoque del estudio, también está ahí, si el profesor no tiene mucho cuidado de no sentar cátedra con sus puntos de vista.

6) El enfoque feminista

Este enfoque, uno de los más actuales, surge cuando los/as profesores/as feministas de escritura creativa se cuestionan los otros enfoques, puesto que se originaron en un tiempo “masculine dominated from the methodologies down to the very language and thought processes themselves” (Blythe & Sweet 315). Pese a que existen pocos estudios al respecto todavía, se puede afirmar que los/as profesores/as feministas se distancian de los modelos autoritarios y hacen preguntas para que los estudiantes descubran qué sienten y encuentren su propia voz. Por ello, el rol del profesor/a es el de facilitador/a.

Este modelo parece funcionar mejor en grupos pequeños donde promueve “la igualdad, la auto-confianza y el crecimiento personal. No obstante, la propia estructura

de una clase necesita una figura de autoridad” (Blythe & Sweet 315) y esa carencia constituye el principal riesgo de este enfoque.

7) Una introducción a la comunidad de escritura

Blythe y Sweet sumaban setenta años de experiencia en la impartición de clases de escritura creativa en universidades norteamericanas cuando escribieron el artículo en el que clasificaban los seis enfoques de enseñanza de la EC y aportaban uno más. Al reflexionar sobre su experiencia docente, se daban cuenta de que utilizaban una combinación de los distintos enfoques pero, aun así, seguían encontrando deficiencias, sobre todo por la dificultad de dar la misma atención a todos los alumnos en entornos universitarios (muchas veces masificados, aunque en mucho menor grado que en España, ellos se quejan por aulas de veinte alumnos).

Para intentar estas y otras deficiencias, idearon un curso de escritura creativa (de grado) en la primavera de 2005 con las siguientes premisas (Blythe & Sweet 318):

- El curso estaría conformado por un grupo pequeño.
- Como en la psicología Gestalt, el todo es mayor que la suma de sus partes.
- Como en los deportes de equipo, los grupos con propósitos comunes que se esfuerzan por los mismos objetivos se nutren unos a otros de energía.
- Para asegurar intereses comunes y para evitar la dominación del mentor, los grupos deben autoseleccionarse.
- La clase o el grupo debe ser lo suficientemente pequeño para que cada estudiante reciba *feedback* de su trabajo.
- La clase o el grupo necesitaba a una de las profesoras para funcionar, mínimo, como guía y máximo como mentora.
- La clase o el grupo tenía que ser lo suficientemente pequeña y estar lo suficientemente unida por intereses comunes y habilidades de escritura para que surgiera un sentimiento de comunidad.
- Para tener suficiente tiempo para estudiar los manuscritos, se animaría a la clase a reunirse más allá de las restricciones de tiempo y espacio de la clase.
- La clase tendría que desarrollar un sentido de su propia identidad y comunidad fuera de la guía y el mentor para no producir el efecto clon.

Para ello, las profesoras dividieron a la clase de 18 estudiantes en grupos de tres, que denominaron comunidades de escritura. Desde el punto de vista de las autoras (y de

sus estudiantes, encuestadas), el curso fue un éxito dado que, entre otros resultados, se consiguió eliminar el exceso de consejos (a veces abrumador y contraproducente), se creó una sensación de crecimiento y el mentor también se convirtió en un miembro del grupo en el que podían confiar. Además, se eliminó el riesgo de crear clones y se consiguieron sesiones creativas, centradas e intensas.

Este enfoque, por tanto, es digno de consideración y análisis, pero no es la única innovación en el terreno de la enseñanza de la escritura creativa. Desde entonces, ha habido distintas experiencias que han intentado aplicar diferentes innovaciones educativas a este campo.

En este sentido, Javier Sagarna establece otra clasificación más sencilla basada en tres enfoques: “talleres basados en el juego (cortazarianos), otros en el oficio (de inspiración anglosajona) y una tercera especie que ponía el listón en el arte puro (es decir, en aquello que para el profesor del taller era o no *arte*)” (75). Tras analizar las desventajas de cada uno de los enfoques, Sagarna hace una defensa de una nueva definición que integra los tres enfoques “según la cual la escritura sería fundamentalmente un oficio que practicado con gozo y emoción tiene mucho de juego y que, practicado con maestría y talento, se convierte en un arte” (75) y que sería adoptado por una nueva generación de talleres que se autodenominaron escuelas de escritura y que, a la práctica común del taller de escribir y comentar textos, se unió una sistematización de técnicas, una categorización de conocimientos y una aportación de multiplicidad de visiones (desde otras perspectivas como la pedagogía, la psicología, la edición, la crítica u otras artes) con el fin de “aportar al desarrollo integral del escritor” (78).

Cabe destacar, asimismo, la publicación *Creative Writing Pedagogies* (Hunley & Peary) en la que se adaptan los avances pedagógicos realizados desde la disciplina de English Composition a la enseñanza de la escritura creativa. Para ello, se explora una docena de posibilidades pedagógicas (pedagogía retórica, pedagogía de procesos, de la mutualidad, etc.), con el fin de aportar rigurosidad al estudio (hasta entonces poco evolucionado) de “how it teaches and what assumptions it has about language and literature” (Healey 30) y de plantear otras opciones al método más extendido del taller de escritura. Entre estos conceptos innovadores, no podía faltar el aprendizaje y servicio, al que la publicación *Creative Writing Pedagogies* dedica un capítulo específico “Service Learning, Literary Citizenship, and the Creative Writing Classroom” (Smitherman & Vanderslice) que se desarrollará más adelante, al abordar la relación entre escritura creativa y aprendizaje y servicio. No obstante, tal capítulo se menciona aquí como prueba

de que esta metodología aplicada a la enseñanza de la escritura creativa se encuentra entre las innovaciones más recientes en este campo y que, por ende, su análisis a través de un estudio de caso no es baladí.

Asimismo, en dicha publicación se dedica otro capítulo a la escritura creativa ecológica, que es otro de los campos que se estudian en esta tesis debido a que la fundamentación teórica y una de las áreas del caso práctico es la eco-crítica, por lo que también será abordado más adelante.

Otro autor que propone alternativas al modelo tradicional de taller centrado únicamente en enseñar a plasmar por escrito la experiencia personal del estudiante es Dawson (205-214), quien entiende el taller como una clase de crítica literaria en la que, además de analizar obras de calidad reconocida, se estudian los escritos de los propios alumnos, pero utilizando los mismos recursos de la crítica (análisis del punto de vista, la voz narrativa, el estilo, etc.). El problema para Dawson radica en que las obras se estudien solo desde una perspectiva estética (teniendo en cuenta sólo las técnicas narrativas) y aboga por enseñar a los alumnos todo el contexto socio-político, cultural y económico que rodea a un escritor. El resultado sería: “This would provide students not just with a range of ahistorical devices and forms, but with an awareness of the political effects of aesthetic decisions” (207).

Es más, Dawson defiende que sería útil para los alumnos analizar las obras de países en los que hay crisis o dificultades socio-políticas que puedan provocar en los escritores un sentimiento mayor de responsabilidad, sobre todo los escritores apoyados por el club PEN Internacional a través del Writers in Prison Committee. Los alumnos podrían analizar cómo esta responsabilidad social afecta a sus decisiones estéticas. Y es que hoy en día la postura que adoptan los programas de escritura creativa también es una decisión política, dado que, en los países occidentales, a diferencia de otras culturas, la producción literaria lleva décadas siendo absorbida por la producción económica y siendo, considerada, por tanto, como parte de la industria del entretenimiento, por lo que muchos editores son reacios a publicar obras experimentales de autores noveles. Al ser esto así, ¿qué postura van a adoptar los programas de escritura creativa?

De cualquier forma, afirma Dawson, sería relevante para los estudiantes conocer estas relaciones de poder del mundo editorial así como la historia que ha conducido al estado actual de cosas, dado que su desempeño profesional irá dirigido a ese ámbito y una postura informada y crítica daría lugar a escritores y profesores que, a su vez, aportarían a sus alumnos y lectores una visión más amplia, una visión nacida de los estudios

culturales que ve los textos literarios como: “directly active components in the organisation of social relations themselves” (Bennett, 35).

Una de las estrategias propuestas por Dawson (208) consiste en poner la categoría de literatura en relación con otras disciplinas como las prácticas culturales populares, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, las políticas de la identidad y la formación de políticas o el debate público. De esta manera se permite al estudiante ir más allá de la comprensión de las técnicas y entender cómo su trabajo creativo puede establecer una relación con otras asignaturas y cómo se posicionan ellos como escritores en la sociedad, y más allá de ello, como intelectuales que pueden **contribuir al debate público a través de la literatura** y no solo como una autoafirmación de su talento.

A lo largo de la obra de Dawson se analiza el taller de escritura creativa por ser la herramienta principal de enseñanza de esta disciplina y se detectan tres herramientas fundamentales que suelen repetirse en este tipo de formaciones, a saber, aprender a *leer como un escritor*, es decir, ser capaz de leer de forma analítica para poder extraer las lecciones de los textos; entender y aplicar el consejo de *no lo expliques, muéstralo* para ser capaces de transmitir al lector lo que está ocurriendo mediante el uso de los cinco sentidos y de la narración dramática, entre otros recursos; y la meta de *descubrir la voz propia* tan debatida y que, con distintos enfoques, viene a referirse, tal como lo describe Brande “find your own style, your own subjects, your own rhythm, so that every element in your nature can contribute to the work of making a writer of you” (139). Dawson se pregunta cómo se pueden adaptar o reformar estas máximas sin quitarle importancia a la técnica literaria. Su respuesta es que es necesario prestar atención al contenido de una obra literaria por ser lo que lo conecta con el mundo exterior, pero sin aislarlo de la forma, es decir, unificando forma y fondo de manera que pasemos de una poética formalista a una sociológica.

Para ello, Dawson se apoya en la teoría de Bakhtin, quien afirma que “the study of verbal art can and must overcome the divorce between an abstract ‘formal’ approach and an equally abstract ‘ideological’ approach. Form and content in discourse are one, once we understand that verbal discourse is a social phenomenon” (259). Según ello, la perspectiva sociológica requeriría un reconocimiento de que las decisiones técnicas de un escritor siempre son el resultado de sus elecciones ideológicas o políticas. Por tanto, cuando un autor elige un tema y no otro, un modo de expresarse, un punto de vista, un estilo, un tipo de antagonista, un lenguaje, todo ello tiene como trasfondo lo que ese escritor quiere transmitir, su visión de la vida y, por tanto, la técnica literaria debe

concebirse como “a conscious and deliberate intervention in the social life of a discourse as well as a series of aesthetic decisions regarding the artistic quality of a work” (Dawson, 211). Una poética sociológica del taller contempla el lenguaje del autor, por tanto, no de forma abstracta sino de una manera que pueda liberar las asociaciones sociales. Esto lo hace buscando las resonancias que hay fuera del texto.

Ello en lo que se refiere al análisis literario que los alumnos hacen en clase y por medio del cual aprenden a crear sus propios textos, pero la consecuencia en su propia práctica es evidente. Si han aprendido a entender la literatura como una forma de estar en el mundo (al haber practicado esta forma sociológica de análisis), cuando les toque a ellos escribir, no hay duda de que este aprendizaje se verá reflejado en sus propias obras al ser interiorizado como parte del proceso creativo, por lo que se verán como participantes en un diálogo social mediante la práctica de la escritura creativa. De esta manera se podrían superar las barreras autolimitantes a las que se enfrentan los talleres de escritura creativa en la actualidad, aunque cabe preguntarse si la sola práctica del análisis literario (aunque desde una perspectiva sociológica) bastará para promover discursos literarios menos autocentrados y más conectados con la “realidad”.

Hunley (10-21), por su parte, critica el hecho de que la mayor parte del tiempo del taller de escritura creativa se dedica a hacer una crítica de los textos de unos alumnos que no han recibido ningún tipo de formación para escribir dichos textos. El método de taller tradicional se basa en la idea de que el escritor se configurará como tal a base de recibir críticas, pero no tiene en cuenta el hecho de que ese método tradicional fue diseñado para escritores con cierta experiencia (escritora y lectora) que se unían bajo la tutela de un escritor más experimentado que los guiaba. Con la popularización de los programas de escritura creativa en Estados Unidos, el acceso a esta disciplina se democratizó y dio cabida a un importante número de estudiantes que no tenían ninguna base literaria y cuyos ejercicios eran criticados de forma asistemática, sin rigor ni método, en base a la opinión personal del escritor/profesor de turno.

La crítica de Hunley hace referencia al grado de seriedad con el que un profesor de escritura creativa ha de tomarse su trabajo:

When instructors don't bother with lesson plans, syllabi, explicit grading policies, exercises aimed to help combat writer's block, exercises designed to give students the proper terminology needed for critiquing each others' work and so on, are students really being taken seriously? Or are they being treated as an inconvenience, an odious chore that pays the bills and takes away from the professor's 'real work' of writing poetry. (7)

Esa misma línea es defendida por Stegner en su libro sobre didáctica de la escritura creativa:

[Writing] should be taken as seriously as the search for the replicating machinery in the DNA of the E.Coli virus x 170. Rigor is what we are talking about, a responsibility to a certain kind of truth and to observed reality. The worst writing classes with which I have had any experience have been the soft ones –the mutual-admiration societies. (32-33)

Hunley (10-21) plantea una alternativa basada en los cánones de la retórica. Para empezar, sugiere que se le dé menos carga a la crítica de los textos de los alumnos dedicando más atención a las tutorías individuales y al trabajo online en plataformas digitales. Al no tener que dedicar ese tiempo a analizar los ejercicios de los alumnos, se puede tener más dedicación al estudio de los cinco cánones de la retórica clásica de Aristóteles: *Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*, *Memoria*, *Actio*. Asimismo, Hunley plantea que se dedique un tiempo a enseñar a los alumnos a recibir las críticas y a comentarse unos a otros con criterio antes de empezar a hacerlo online.

En primer lugar, la *Inventio*, que se refiere al proceso previo a la escritura en la que el autor busca las ideas y selecciona sus temas, Hunley propone en esta etapa ayudar a los alumnos a superar los bloqueos, sobre todo al principio, cuando todavía no tienen los recursos necesarios para aprender a enfrentarse al papel en blanco. Erasmo, en el *Eclesiastés*, lo compara con los huesos, si el discurso fuera un cuerpo humano.

En segundo lugar, la *Dispositio*, trata de la forma en que se ordenan los elementos del texto para que tengan la mayor eficacia posible en lo que se refiere tanto al público al que se dirige como al objetivo del texto. En este apartado se pueden tratar todos los elementos relacionados con la forma y la estructura (el metro y la rima en poesía o el argumento y la trama en narrativa, entre otros aspectos). Erasmo lo compara con los nervios y tendones.

En tercer lugar, la *Elocutio* trata lo relacionado con el estilo, que se refiere al “art of producing sentences and words that will make an appropriately favorable impression on readers or listeners” (Covino y Jollitte 24).

En la práctica docente esto se traduce en la realización de ejercicios que ayuden a usar el lenguaje figurativo, que pongan el foco en el tipo de palabras seleccionadas desde un nivel microtextual (no solo por su sonido sino por su significado y su musicalidad) hasta su disposición en frases de mayor o menor longitud que aporten sensaciones acordes al tema y el tono del texto. Para Erasmo, esta etapa se correspondería, en la analogía con

el cuerpo, con la piel. El estudio y la imitación (*imitatio*) del estilo de los escritores de referencia también se incluirían aquí.

En cuarto lugar, la *Memoria* o memorización es un recurso muy empleado en épocas pasadas y fuertemente denostado en la actualidad. Cabe pensar que anteriormente se pudo abusar de este método y que ahora se esté utilizando demasiado poco y que el punto medio puede suponer una forma de crear una reserva de recursos y de musicalidad que alimenten las técnicas creativas de los alumnos. Para Erasmo esta etapa consiste en la respiración, que significa, como bien apunta Huges (13) inspiración, dado que los poetas extraen su inspiración de otros poetas y el modo más efectivo de tener a mano esta fuente de inspiración es memorizándola, de manera que aporta material tanto desde el consciente como del subconsciente.

Por último, la *Actio* supone el recitado o la lectura pública de la obra escrita. Según Erasmo (632) “performance, like delivery and movement, is a property of a living creature; without its addition an animal will be just like a statue, and so delivery and movement are like the life of life”. Huges afirma que si no queremos que nuestros estudiantes escriban una poesía sin vida, nos conviene dedicar tiempo en clase a enseñarles cómo presentar su trabajo.

De nuevo aquí vemos la importancia de la conexión entre la literatura escrita en los talleres y las comunidades a las que se dirige o con las que interactúa. Todos los autores mencionados concluyen que hace falta preparar a los alumnos para salir al mundo exterior pero ¿qué mejor forma de hacerlo que aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica y, efectivamente, dar ese salto a la comunidad? Veamos ahora una definición de la metodología que puede facilitar dicho salto.

5.2. Definición y evolución de la acción social: del concepto sociológico al desarrollo de capacidades

La preocupación por la acción social se remonta mucho antes de que la sociología moderna la definiera y estudiara. Ya en el siglo XIV, el filósofo tunecino Ibn Jaldun

planteaba ya la existencia de principios generales relativos a la interacción del hombre con la sociedad en el marco de lo que él llamó la "ciencia de la civilización". Más precisamente: el sentido de la acción social, es decir la orientación de la transformación de la sociedad, dependía, según Ibn Jaldun del valor ideológico de la causa que la origina” (Lutz, párr. 1).

Varios siglos después, en el XIX, Marx y Engels retomarían el concepto y lo definirían como “la capacidad de movilización y transformación societal del pueblo” (Marx, 50). Tan solo una década antes, en 1852, el padre de la sociología moderna, August Comte, concibió la acción social en otro sentido, no tanto como agente de transformación sino como factor peligroso si no era bien encauzado. De hecho, ya entonces estableció una relación entre literatura y acción social y advirtió sobre sus efectos, al destacar que la instrucción metafísica y literaria

ejerce una acción social muy perturbadora en las clases ilustradas, [la cual] se haría mucho más peligrosa si se la extendiera a los proletarios, en quienes desarrollaría, además del disgusto por las ocupaciones materiales, exorbitantes ambiciones. (Comte, 111)

No obstante, Comte no sólo veía peligrosidad en la acción social, dado que consideraba que podía ser virtuosa si era originada y encauzada por la filosofía positiva, que buscaba la creación de una moral universal. A Comte le siguieron otros discípulos, como Durkheim (182), que desarrollaron su teoría y la ampliaron para incluir conceptos tales como la cooperación y la solidaridad.

Vemos, por tanto, que los orígenes del concepto de acción social no se pueden atribuir a un solo pensador o época, aunque sí es cierto que el primer sociólogo que proporciona especial relevancia a la acción social es Max Weber (1864-1920), quien describe la acción social de esta manera:

Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo (5).

Es decir, Weber considera la acción social en el sentido más amplio, aquel que abarca a todas las relaciones de un individuo con “los demás”, sobre todo cuando esa acción está dirigida de forma significativa a los demás. Posteriormente, Parsons, Touraine y Giddens se refirieron a la concepción weberiana de la acción, abordándola desde distintas perspectivas y enriqueciendo su comprensión.

Eso en lo que se refiere al concepto de acción social visto desde la sociología, que incluye todas las relaciones sociales, sobre todo desde un punto de vista de la intencionalidad política, y siempre que tengan un sentido para quienes las realizan, pero que no se refiere específicamente a un área concreta.

Sin embargo, Ander-Egg (19-20) desde el punto de vista del trabajo social, por acción social admite esa acepción más amplia de la sociología, pero delimita luego una definición más concreta, en la que afirma que: “Con un alcance estricto, se denomina acción social toda actividad consciente, organizada e intencional, llevada a cabo de

manera individual o colectiva y que, de modo expreso, tiene por finalidad actuar sobre un medio social para lograr un resultado o signo exterior”. Posteriormente, acota más todavía el término al campo del trabajo social. Asimismo, Ander-Egg (101-105) proporciona una definición de desarrollo social vinculada al concepto de acción social. En ella, el sociólogo argentino refleja la gran confusión que existe con respecto al término “desarrollo social” y los distintos enfoques que se le aplican y que, de alguna forma, reflejan la evolución de esta disciplina.

Por una parte, existe una acepción que relaciona el desarrollo social con los problemas y conflictos que ha generado el desarrollo económico. De hecho, durante buena parte de los inicios del desarrollo (décadas 60-70-80 e incluso más adelante), se ha tendido a confundir el desarrollo social con el desarrollo económico producido, a su vez, por el avance tecnológico. Así lo constata el Dr. Arbab

when, after World War II, development economists began to promote growth policies among the nations of the world, the technical talk about industrialization, capital accumulation, planning, foreign aid, and transfer of know-how carried connotations that were not of material poverty alone but of peoples' backwardness. (2000: 118)

En otros ámbitos, el desarrollo social se entiende como sinónimo de políticas sociales destinadas a proveer unos servicios a los ciudadanos (en el sentido de servicios sociales, política de vivienda, prestaciones, etc.). Pero en lo que se refiere a la disciplina del desarrollo, a medida que se fue entendiendo que el desarrollo no se conseguía simplemente con la transferencia de tecnología, “surgieron diversos enfoques que trataban de abordar el desarrollo desde distintos sectores por medio de planificaciones más sofisticadas. Algunos se centraron en la cuestión de la distribución, otros en el control de la natalidad, otros en la satisfacción de necesidades” (Blanco y García, 4). Se trataba, en definitiva, como afirma Ander-Egg (104) de superar los diferentes obstáculos (demográficos, institucionales, psicosociales o individuales) que impedían a las sociedades alcanzar el desarrollo.

Otra concepción del desarrollo derivada de la anterior se centra en resolver problemas particulares de poblaciones específicas como los ancianos, huérfanos, madres solteras, emigrantes y, en este sentido, relaciona Ander-Egg (104) la acción social con “tareas de ayuda y rehabilitación, de asistencia social y de defensa social”. Por último, la expresión “desarrollo social” también la asocia Ander-Egg con “todo lo que tiene por

finalidad mejorar directamente los niveles de vida de la población, mediante la utilización de los resultados de la actividad económica, asegurando el bienestar de los grupos humanos de modo directo (...) Se trata, pues, de una serie de servicios que satisfacen necesidades que los individuos, la familia y los grupos intermedios no pueden satisfacer plenamente”. Afirma Ander-Egg que esta última definición es la más admitida, entendida así también por los *Informes sobre la situación social del mundo* de Naciones Unidas. Estas necesidades de los individuos están agrupadas en sectores (vivienda, desarrollo territorial, salud, etc.) que ya no se entienden como compartimentos en los que trabajar de forma independiente sino como esferas interrelacionadas, todas las cuales son susceptibles de ser mejoradas a través de la acción social.

El ámbito del desarrollo social dio un paso adelante cuando se entendió que el desarrollo no sólo consistía en explotar los recursos económicos ni tampoco en eliminar barreras o dificultades, sino en “asegurar que el desarrollo sea sostenible, es decir, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias” (Brundtland). Además, este concepto incluye asegurar la biodiversidad del planeta, la distribución equitativa de los recursos y la calidad de vida, que no solo depende del logro y acumulación de bienes materiales, sino también de la implicación de todas las comunidades.

Ahora bien, ¿cómo lograr este tipo de desarrollo y la implicación global requerida? Para responder a esta pregunta, la disciplina del desarrollo siguió evolucionando y acuñó el término “desarrollo por capacidades”, que se trata de “el proceso a través del cual los individuos, organizaciones y sociedades obtienen, fortalecen o mantienen las capacidades para establecer y lograr sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo” (UNDP, 2009). Las Naciones Unidas acreditan que está emergiendo un consenso creciente en la comunidad del desarrollo que entiende el desarrollo de capacidades como el motor del desarrollo humano.

Toda esta evolución en los distintos conceptos del desarrollo ha influido también en la visión de la acción social puesto que ésta está vinculada al tipo de desarrollo que se quiere alcanzar. El concepto de acción social, por tanto, también ha ido evolucionando de un concepto asistencialista o paternalista de provisión de servicios a los pobres necesitados hasta entenderse como una contribución al desarrollo de capacidades en las comunidades con las que se relaciona.

Del mismo modo, el propio concepto de educación se ha visto afectado por este cambio en la visión del desarrollo y la acción social. Así, a partir de 1990, la Educación

para el Desarrollo “ha identificado como objetivo la extensión de una conciencia crítica entre la ciudadanía con el fin de lograr su movilización y compromiso para promover el Desarrollo Humano tanto en los países del Norte como del Sur” (Salinas 22). Por ello, la Educación para el Desarrollo ha ido evolucionando junto con el concepto de desarrollo y, en la actualidad, se la define como:

Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible. (Ortega 12)

Desde el punto de vista del arte, el concepto de arte para la acción social (*art for social action*) está muy vinculado a esa visión de la Educación para el Desarrollo, ya que se entiende como un enfoque que enfatiza el potencial del compromiso artístico para apoyar los cambios sociales (Sholette y Bass). En lo que a la escritura creativa se refiere, como veremos más adelante, el concepto de acción social (*social action writing*) hace referencia al poder que tiene la literatura de modular e influir en los cambios políticos y sociales. También es vista como una forma de responsabilidad social, un tipo de escritura que “witnesses, that breaks silences, that transforms lives” (Campus Compact, *Resources*, párr. 1), así como todo lo que rodea a ese proceso de concienciación y sensibilización que se produce con la escritura y la difusión de obras socialmente comprometidas.

5.3. Definición de ApS

No existe una definición única y consensuada de lo que es el Aprendizaje y Servicio. Las definiciones fluctúan entre aquellas que dan más peso al aprendizaje y aquellas que dan más importancia al servicio. Una de las más conocidas y usadas es la que aporta la página web de *Learn and Serve America*, un programa de la Corporation for National and Community Service, que lo define como “a teaching and learning strategy that integrates meaningful community service with instruction and reflection to enrich the learning experience, teach civic responsibility, and strengthen communities” (ctd. en Ryan 4).

En dicha definición se entiende el ApS como una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que se integra el servicio. Otros van un poco más allá y lo definen como un “enfoque pedagógico” que aspira a animar a los alumnos a aplicar las teorías académicas a los problemas que hay fuera del aula, pero no de cualquier manera, sino de un modo que genere valor social (Eyler y Giles 1999).

En el otro extremo están los que consideran el Aprendizaje-Servicio como una filosofía, entre los que se encuentra el especialista Jeremy Rifkin, quien ha llegado a definirlo como

un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su ordenador. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad les ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo y sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía. (33)

En este sentido, Kielsmeier (ctd. en Tapia 15) ve el ApS como un conjunto de tres elementos: una filosofía (en tanto en cuanto considera a los jóvenes como un valioso recurso de la comunidad), un modelo de desarrollo comunitario (ya que enfrenta problemas reales y produce cambios sociales positivos) y un método de enseñanza-aprendizaje (que valora el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas).

Para intentar dotar de sentido a este término, Karlberg (17) especifica que, al referirse al servicio, el ApS se ha de referir al servicio a los demás “i.e., service to those in need, service to one’s community and, more broadly, service to humanity as a whole”, debido a que, en ocasiones, el ApS se ha utilizado como una manera de desarrollar los currículums pero no para contribuir a la mejora de la sociedad sino porque se ha

constatado que el aprendizaje es más completo cuando se lleva a la práctica. En ese caso, aunque se trate de un servicio, está más enfocado en el propio estudiante (el servicio a uno mismo) que en la comunidad. Para contrarrestar esta visión, Karlberg propone definir el ApS como “an experiential pedagogy that cultivates a *service ethic* in students. Or, stated another way, service-learning can cultivate an orientation toward the welfare of others characterized by a sense of mutualistic interdependence rather than competitive individualism”.

Dado el marco conceptual que vamos a utilizar en esta tesis (como veremos más adelante) esta última definición es la que más se ajusta a esa visión de la comunidad como un todo en el que cada parte desempeña un papel que no puede desvincularse del resto.

En España, la experta en ApS, Roser Batlle nos recomienda la definición que propone el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei: “El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. (*Aprendizaje-Servicio*, párr. 7). Para arrojar más luz a esta definición, Batlle nos aclara que

el aprendizaje-servicio es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás. Es sencillo... y es poderoso, porque aunque es una **metodología** de aprendizaje, no es sólo eso. También es una **filosofía** que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una **pedagogía** que reconcilia calidad educativa e inclusión social y una estrategia de **desarrollo comunitario** porque fomenta el capital social de las poblaciones. (párr. 8)

5.3.1. Evolución de ApS

Como se mencionó anteriormente, diversos estudios coinciden en atribuir a Dewey la paternidad de los conceptos manejados por el ApS (Carter 2). No obstante, la acuñación del término, a la luz de los movimientos imperantes en Norteamérica durante los años sesenta (Movimiento de Derechos Civiles, la formación del Peace Corps o de los Volunteers in Service to America), surge en 1967 de la mano de Sigmon y William Ramsey en el Southern Regional Education Board (Giles y Eyller 78).

A los pocos años, en 1969, la Oficina de Oportunidades Económicas estableció el Programa Nacional de Voluntariado Estudiantil, que poco después se convirtió en el Centro Nacional de Aprendizaje Servicio. Pese a dicho apoyo, los comienzos de la

disciplina no fueron fáciles ya que, como señala el Centro Virtual de Técnicas Didácticas: “estas dificultades estuvieron asociadas principalmente a que estos programas no estaban integrados a la misión y objetivos de las escuelas en que estaban siendo operados. Otro problema es que las actividades derivaron en situaciones de paternalismo, de relaciones inequitativas entre las partes involucradas y una tendencia a enfocar solamente la caridad más que apoyar a otros a enfrentar sus propias necesidades” (párr. 4).

Más adelante, en 1979 Robert Sigmon, no sólo define lo que representa: “the coming together of many hearts and minds seeking to express compassion for others and to enable a learning style to grow out of service”, sino que establece tres principios básicos que regirán el método: (a) que aquellos que son servidos controlen los servicios, (b) que aquellos que son servidos mejoren a la hora de servirse a sí mismos y a los demás, y (c) que aquellos que sirven aprendan y tengan cierto control sobre lo aprendido (Sigmon 10). Estos principios se establecen para evitar que el aprendizaje asuma un protagonismo demasiado grande y olvide o deje de lado el aspecto del servicio. Sigmon llega a indicar que “learning objectives are formed in the context of what needs to be done to serve others” (10), y se lamenta de la forma en que los objetivos de aprendizaje se imponen por encima de las tareas de servicio incluso en los programas que quieren adoptar un enfoque de Aprendizaje y Servicio. Para evitar esto, facilita una serie de herramientas que se analizarán más adelante con el fin de comprobar si el caso práctico realizado consigue un equilibrio entre los dos elementos del ApS.

El Aprendizaje y Servicio consigue un espaldarazo en 1985, año en que se fundó el Campus Compact, una coalición nacional que actualmente agrupa a más de 1.000 universidades comprometidas con los propósitos públicos de la educación superior y que ha sido líder, desde entonces, en el fomento del movimiento de ApS en Estados Unidos.

Las reformas educativas de los años 80 así como las leyes en favor del servicio comunitario en los 90 (Lauren 19), impulsaron la difusión y aplicación de las iniciativas de ApS a todos los niveles sin que la educación superior estadounidense se haya quedado atrás, ya que, según informa el último informe anual de Campus Compact (2016 Annual Member Survey) “more than one-half of respondents (58%) report that a portion of their graduates took at least one community-based learning course before graduating” (4).

Hoy en día el ApS se ha extendido por todas partes del mundo, tal como puede verse en la web de la Red Española de Aprendizaje-Servicio, en la que se destacan algunas de las organizaciones más importantes de Latinoamérica, Europa y EEUU. En cuanto a España, Roser Batlle nos informa de que el ApS es relativamente reciente, puesto que se

empieza a hablar de ello en 2003-2004, aunque nos dice que las prácticas solidarias de los centros son mucho más antiguas (*Panorama ApS-España-julio 2018*). Según el informe que ella misma facilita, más de cuarenta universidades forman parte de la Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio ApS (U), un grupo de profesores universitarios que incorporan la perspectiva del Aprendizaje-Servicio en su docencia e investigación.

Por su parte, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) lleva unos años trabajando para impulsar el Aprendizaje-Servicio en sus titulaciones, respondiendo así a la Declaración de la Comisión de Sostenibilidad de la CRUE-Universidades Españolas sobre “Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad” (2015). En este sentido, se han promovido cursos de formación para el profesorado de la universidad y se han promovido proyectos que fueron presentados en el X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario, celebrado en julio de 2021.

5.3.2. Características del Aprendizaje-Servicio

Aunque son numerosas las clasificaciones que se hacen de los requisitos esenciales del ApS, Tapia (21-26) identifica tres que resumen las características necesarias para identificar un proyecto como de Aprendizaje-Servicio.

En primer lugar, está, sin duda, el **protagonismo de los estudiantes**, sin el cual un proyecto puede ser muy interesante pero no podrá considerarse ApS. Esto es así, puesto que una de las características distintivas de este tipo de proyectos es la de poner al estudiante en el centro de la actividad. Como veremos, son ellos los que deben informarse de las necesidades de la comunidad, los que (con ayuda del docente y con la participación de los destinatarios) diseñarán el proyecto en sí y los que durante y tras la ejecución, reflexionarán, evaluarán y celebrarán los resultados. La consecuencia de este protagonismo es la generación de un tipo de liderazgo moral que desarrolla en los alumnos potencialidades que, de no haber participado, no habrían salido a la luz.

Tapia (22) dice: “En la raíz del aprendizaje-servicio hay una convicción: nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre como para no tener algo que ofrecer a su comunidad”. En esta frase se esconde la filosofía de estos proyectos: que, cada uno, al buscar lo que puede ofrecer está, a su vez, empoderándose y que todos pueden hacerlo si

se les da la oportunidad. Este enfoque permite evitar las actitudes caritativas, asistencialistas o paternalistas que han caracterizado a la acción social durante gran parte de su historia, ya que deja de fomentar en los estudiantes la actitud pasiva y les enseña la capacidad de iniciativa a todos por igual y, sobre todo, a aquellos que más la necesitan.

En segundo lugar, el ApS se caracteriza por tener una **intencionalidad solidaria**, entendida la solidaridad como una forma de atender a las necesidades reales de la comunidad desde la propia comunidad. Por eso los proyectos de ApS se centran en ofrecer servicios concretos que atiendan a las demandas prioritarias que la comunidad siente que se deben atender (y que no siempre coinciden con la visión de los que vienen de fuera de la comunidad). Además, una vez comprendidas las necesidades de los beneficiarios del proyecto, los estudiantes (y sus acompañantes) se plantean qué aspectos pueden atender de forma realista, ya que en muchos casos no van a poder solucionar el problema en su totalidad, pero sí van a ser capaces de facilitar ciertas herramientas que van a contribuir a su solución. Y por eso es importante también empezar con algo sencillo y luego ir escalando en complejidad a medida que todos van adquiriendo las destrezas necesarias; no se puede olvidar que estas iniciativas siempre empiezan desde abajo y van subiendo, si es necesario, hasta alcanzar los niveles institucionales.

En tercer y último lugar, no podemos olvidar la **intencionalidad pedagógica**, puesto que el servicio realizado contribuirá (si ha sido planificado adecuadamente) a desarrollar conocimientos de manera activa. El aprendizaje en acción genera más aprendizaje debido a que la puesta en práctica del curriculum permite que se fijen mejor y que se apliquen con mayor conocimiento de causa. Al combinar el aprendizaje y el servicio, se consigue el doble propósito de formar ciudadanos comprometidos mientras se desarrolla “una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula y para el desarrollo de nuevos conocimientos y competencias” (Tapia 25). Al tener que aplicar lo aprendido en el aula, el aprendizaje se vuelve significativo, adquiere un valor y, por tanto, el alumno lo aprecia, lo retiene y lo usará en el futuro.

Cualquier proyecto de ApS tiene una serie de requisitos y de aspectos a tener en cuenta que abarcaremos en el análisis del caso práctico para, de esa manera, predicar con el ejemplo y ver la teoría al mismo tiempo que analizamos la experiencia.

5.3.3. Impacto educativo del Aprendizaje-Servicio

Tal y como hemos podido comprobar mediante el caso práctico, el ApS produce un impacto educativo significativo tanto en los estudiantes como en los grupos sociales con los que interactúa a la hora de realizar el servicio.

Nuestra experiencia nos ha conducido a comprobar ese “impacto formativo y transformador” (Rovira et al. 52) que ya se perfila como uno de los rasgos característicos del ApS. Una investigación exhaustiva sobre este tema ha llevado a Furco (*Is service learning* 26) a encontrar impacto educativo de proyectos ApS en el nivel académico y cognitivo, en la formación cívica, vocacional y profesional, a nivel ético y moral, así como a nivel personal y social. Rovira también destaca que, aparte de todos estos niveles, el Aprendizaje-Servicio también consigue optimizar a las propias instituciones educativas (desde el profesorado hasta el centro en su conjunto). En este sentido, destaca el cambio de actitudes de los profesores hacia la enseñanza, dado que el ApS mejora su motivación y acrecienta su sensibilidad hacia las necesidades sociales, que dejan de ser algo ajeno para convertirse en algo en lo que pueden incidir a través de su profesión. De este modo, la experiencia no sólo es significativa para los alumnos sino también para los profesores. Esto suele producir una apertura del centro educativo a su entorno, con el que se establecen vínculos que, por lo general, se mantienen y potencian después del proyecto de ApS.

Pero el Aprendizaje-Servicio también es beneficioso para las entidades sociales con las que se colabora, dado que las ayuda a establecer vínculos con las instituciones del entorno, les aporta visibilidad, consiguen que se atiendan sus necesidades y establece nuevas alianzas en la lucha por alcanzar sus objetivos.

Por supuesto, las personas más transformadas por el ApS son los propios voluntarios que se prestan a llevar a cabo la iniciativa (ya sean niños, jóvenes o adultos) y que, al poner en marcha este doble proceso de aprendizaje personal y social, toman conciencia de su papel como agentes educativos y de transformación social, lo que genera un compromiso a largo plazo que marcará su actitud ante sí mismos y ante los demás para el resto de sus vidas.

Otro sector de la sociedad que se ve afectado por la experiencia de Aprendizaje-Servicio es la comunidad en sí, dado que, si el proyecto se realiza correctamente y se implican a los agentes del entorno, el impacto incidirá en el proceso de construcción de comunidad, cuyos miembros habrán sido involucrados para desarrollar sus capacidades y

que el proyecto no se quede en una iniciativa aislada, sino en la semilla de un desarrollo mayor potenciado por la propia comunidad.

5.4. El Aprendizaje-Servicio y la innovación educativa

La Fundación Zerbikas, especializada en Aprendizaje-Servicio, lo plantea como una metodología educativa innovadora que puede aportar beneficios a otras innovaciones educativas surgidas durante los últimos años, a saber (Mendía, párr. 20-54):

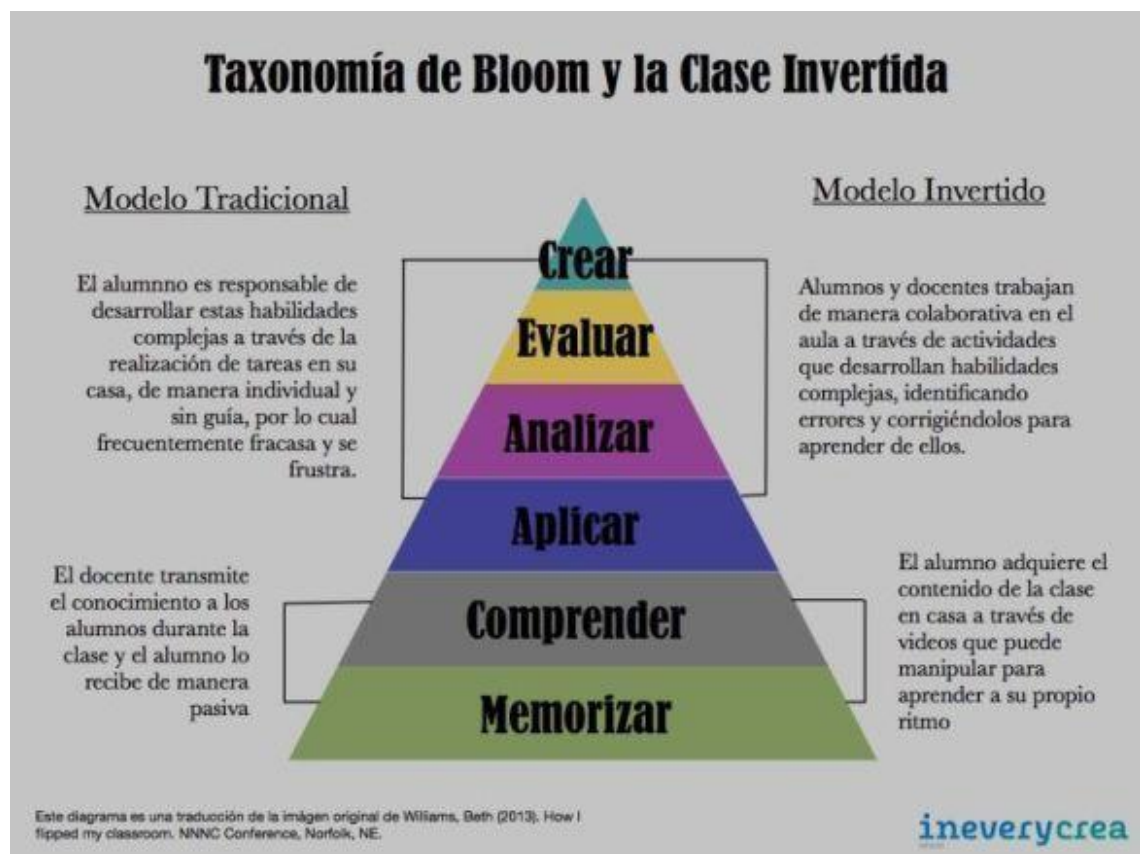
- Educación basada en competencias: al ofrecer la oportunidad de desarrollar el pensamiento estratégico (en un contexto real), el ApS facilita una serie de contextos en los que se puede desarrollar el aprendizaje de competencias. Esto empodera al alumno que deja de verse como un sujeto pasivo y se empodera al tomar las riendas de su propio proceso educativo.
- Aprendizaje por proyectos, retos, problemas: al ser el ApS un proyecto en sí que engloba diferentes pasos, con sus respectivos retos y problemas a solucionar, éste constituye una base firme para aprender en base a un proyecto global que desarrolla diferentes capacidades individuales y sociales, al tiempo que ofrece un servicio a la comunidad y suple una necesidad detectada.
- Aprendizaje colaborativo y cooperativo: esta modalidad de aprendizaje (basado en un proceso de equipo) es un modo de trabajo que va calando cada vez más en las aulas y que consiste en el *modus operandi* de los proyectos de ApS.
- Aprender a emprender: Dado que los proyectos de Aprendizaje-Servicio surgen del propio alumnado y son ellos los responsables (con la guía del profesorado) de detectar las necesidades y de buscar modos de satisfacerlas, las capacidades de emprendimiento —tan necesarias hoy en día— se ven muy desarrolladas.
- Convivencia positiva: este elemento es fundamental para la buena implementación de un proyecto de ApS, dado que, aunque el servicio que se presta es importante, todavía adquiere más relevancia el ambiente que se genere entre los propios alumnos, que tienen que conseguir (con la ayuda del profesorado) llegar a un entendimiento y propiciar una consulta que permita que todos aporten sus potencialidades al proyecto. Además, en los contextos educativos de primaria y secundaria, los proyectos ApS intentan abrir una vía de comunicación con las familias así como con el entorno social en el que se mueven los chicos, por lo que la convivencia positiva se fomenta, buscando soluciones en aquellos casos en los que pueda haber conflictos.

- Gamificación: que tan en boga está y que usa los principios y mecánicas de los juegos para enriquecer la experiencia de aprendizaje, es un recurso perfectamente adaptable a los proyectos de ApS. La propia filosofía ApS que ve la educación como un proceso en el que el alumno tiene un papel activo, defiende este tipo de enfoque hacia la enseñanza. De nada serviría tener una actividad de servicio muy dinámica si la teoría se enseña a la manera “tradicional”, es decir, “llenando” de conocimientos a los alumnos que, supuestamente, están vacíos. Por ello la gamificación es un ingrediente que suma a esta metodología y que se puede nutrir, a su vez, de ella.
- Ciudades educadoras: consiste en un movimiento cuyo propósito es hacer que toda la ciudad llegue a ser un agente educativo de manera que se abran las puertas de los centros y la educación se convierta en tarea de todos. Los proyectos ApS pueden aportar mucho en este sentido (como ya lo vienen haciendo) dado que ofrecen la oportunidad de desarrollar iniciativas en las que los niños, jóvenes y adultos se puedan unir para alcanzar fines comunes dentro del entorno de su ciudad.
- Flipped classroom. Aprendizaje invertido: lo define Raúl Santiago Campión (párr. 1), de la Universidad de la Rioja, como “un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje que habitualmente se producen en el aula; los sacamos fuera del aula y utilizamos el tiempo de clase para explotar al máximo el proceso de aprendizaje del alumno”. Al tratarse de un modelo pedagógico que utiliza el tiempo de clase para todo lo que no se pueda enseñar de forma teórica (habilidades de pensamiento), se puede desarrollar aplicando diferentes metodologías, entre ellas, el Aprendizaje-Servicio, cuyos proyectos se realizan, en muchos casos, fuera del tiempo y del espacio de la escuela y cuyo aprendizaje siempre busca ser el producto del análisis, la reflexión y la creación del alumno.

La base teórica sobre la que se sustenta este modelo pedagógico es interesante también para la enseñanza de la escritura creativa. Según la taxonomía de Bloom realizada por Anderson y Krathwohl (2001), el aprendizaje se da en seis niveles que van del más básico (recordar datos) al más complejo (crear algo nuevo en base a lo aprendido). Como vemos en la siguiente gráfica, el modelo tradicional acompaña al estudiante en clase durante los tres primeros niveles (que son los más sencillos) y lo deja solo frente a los tres últimos niveles más complejos. Según el modelo *flipped classroom*, la enseñanza se haría de forma invertida, es decir, se dejaría para casa lo sencillo: recordar, entender y aplicar, y en clase se ayudaría a los alumnos a analizar, evaluar y crear.

Esto es perfectamente aplicable a los proyectos de ApS en los que se dan todos los niveles de aprendizaje, pero se presta especial atención a los tres últimos (que son en los que incide el servicio, su diseño y su posterior evaluación).

Para una clase de escritura creativa en la que se ponga en marcha un proyecto de ApS este modelo resulta de gran utilidad, ya que el objetivo último es crear, por lo que la posibilidad de hacerlo dando relevancia a los procesos más complejos en el marco de un proyecto, hará que los resultados sean más interesantes, como se comprobará en el caso práctico.



Gráfica 1 – Taxonomía de Bloom

- **Escuela inclusiva:** se trata de un modelo de escuela cuyo objetivo es que todos los alumnos (independientemente de su situación social, económica, cultural, religiosa o familiar) puedan llegar a aprender a aprender, de manera que su motivación principal sea el aprendizaje mismo, un aprendizaje continuo que se extienda más allá de la escuela y que continúe a lo largo de toda su vida. Para ello se utiliza el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), un modelo que “pretende fomentar unos procesos pedagógicos accesibles a todos a través de la flexibilización del currículo para que se ajuste a las necesidades y los ritmos de todos, de tal manera que no existan desventajas para los más vulnerables y las barreras se puedan superar fácilmente” (Figuroa et al. 2019). La forma

de trabajar del ApS se presta totalmente a contribuir al alcance de los objetivos de una escuela inclusiva, ya que, si el coordinador del proyecto tiene un enfoque holístico, sabrá aprovechar las ocasiones que brinda el proyecto para desarrollar los aspectos en los que el alumnado tiene mayor necesidad de trabajo de manera que todos aporten sus capacidades y nadie se quede atrás.

- **Actoría Social Juvenil:** en las últimas décadas se ha venido haciendo cada vez más palpable la importancia de que los jóvenes asuman un rol protagonista en la transformación de la sociedad. Desde el propio Foro Social Mundial y en Naciones Unidas, se les ha estado facilitando un espacio para que promuevan su participación activa y creen “nuevos espacios de relación transnacional”. Otras organizaciones internacionales como la Comunidad Mundial Bahá’í están apostando por liberar el potencial de los jóvenes y prejóvenes a través de un programa de educación en valores que pone el Aprendizaje y Servicio en el centro del proceso, con resultados más que positivos en todo el mundo, lo que evidencia que este grupo de edad se puede galvanizar si se utiliza este tipo de estrategias educativas.

En definitiva, el ApS constituye una metodología, así como una filosofía educativa, que puede adaptarse muy bien a otras innovaciones en el campo de la enseñanza para generar sinergias y poder alcanzar resultados muy positivos en todos los campos del saber, entre ellos, como se verá más adelante, la escritura creativa.

5.5. Definición de ecocrítica

El primer volumen publicado en español sobre la temática define la ecocrítica como una “nueva escuela de crítica literaria que surgió hacia principios de la década de los años 1990” (Junquera et al., 15) en Estados Unidos para estudiar las relaciones entre literatura y medio ambiente, fruto del interés creciente por el modo en que la naturaleza se reflejaba en los textos que analizaban. Además, otro de los propósitos de este grupo de investigadores ecologistas era el de unir el aspecto literario que nos ofrecen los textos de ficción con la visión científica y ecológica.

De ese modo, en 1992 surgió la Asociación para el Estudio de la Literatura y el Medio Ambiente (ASLE por sus siglas en inglés), fundada por un grupo de investigadores y escritores a los que les interesaba explorar acerca del medio ambiente y las relaciones de los humanos entre sí y, como dicen en su página web, con el “more-than-human world” (párr. 8), además de llevar el impacto de estas investigaciones más allá del aula. Hoy en

día la asociación cuenta con 1450 miembros de más de treinta países que colaboran en todo tipo de iniciativas para facilitar el intercambio intelectual y la colaboración a nivel mundial. Asimismo, organizan una conferencia bienal desde 1993 y publican la revista trimestral *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment* (ISLE). que incluye poesía, ficción y no ficción creativa además de artículos académicos. Uno de los puntos fuertes que la asociación destaca de sí misma es el apoyo incondicional que ha prestado siempre a los artistas a la par que a los investigadores y, de hecho, entre sus objetivos se encuentra: “to promote the finest environmental writing” (párr. 3). Otra de sus características fundamentales (que, en general, define el campo de la ecocrítica) es la transdisciplinariedad, puesto que sus miembros representan a una gran variedad de disciplinas, desde la literatura hasta la historia pasando por la filosofía, los estudios medioambientales, la geografía, el cine, los estudios culturales y de género, etc.

Un punto a destacar que entronca directamente con la filosofía de este trabajo es el mensaje que la asociación pone en primer lugar en su página web: “ASLE is where slow thinking (scholarly and artistic research and writing) meets swift action (we cannot truly be environmental humanists unless we are willing to become environmental activists”).

“No podemos ser verdaderos humanistas medioambientales si no estamos dispuestos a convertirnos en activistas medioambientales”. Traduzco la frase para recalcar su importancia. Una vez más, la acción ligada a la reflexión es el hilo conductor que guía a las disciplinas emergentes. No se trata de obligar a nadie a ser activista, se trata de entender la relación y la responsabilidad que tenemos ante la Tierra que nos han legado y ser capaces de legarla, a su vez, en un estado similar o a ser posible mejor del que nos la dejaron. Si, como humanistas, entendemos eso, como escritores se reflejará inevitablemente en nuestra escritura. Del análisis de ese grado de concienciación y de cómo se refleja en los textos literarios se ocupa la ecocrítica.

En España su influencia es relativamente reciente debido a que el primer grupo de investigación (GIECO) se creó en 2006 con el fin de abordar “las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente desde el ámbito de las humanidades” (GIECO) y está formado por investigadores y profesores de diversas disciplinas y universidades dentro del ámbito de las humanidades. Su investigación no solo se basa en el análisis de “valores, representaciones y comportamientos éticos con respecto a la naturaleza en las literaturas en lenguas europeas” sino también en el cine, arte u otros medios de expresión cultural ya que, como ellos mismos indican, la ecocrítica ha ido desarrollándose (como veremos a continuación) y actualmente abarca el campo más amplio de las Humanidades

Ambientales. Este grupo de investigación, junto con la European Association for the Study of Literature, Culture and Environment (EASLCE), publican la revista de ecocrítica *Ecozon@*, *European Journal of Literature, Culture and Environment*, cuyo objetivo principal es promover el estudio y la concienciación sobre las relaciones entre literatura, cultura y el medioambiente.

La coordinadora del grupo GIECO, Montserrat López Mújica, en su blog sobre ecocrítica, destaca el papel de la literatura en la preservación del medio ambiente:

El papel de las humanidades en la crisis ambiental resulta pues indispensable hoy en día: son una oportunidad para ir más allá de las disciplinas y de sus intrínsecas limitaciones a la hora de entender la crisis socioecológica actual. Por ello la literatura se presenta como una valiosa herramienta de concienciación ecológica y de transformación social, en definitiva, un medio más para preservar nuestro planeta. Buscamos nuevas formas de percibir y sentir el medio ambiente, que contribuyan mediante la emoción, al cambio de actitudes.

5.5.1. Evolución histórica de la ecocrítica

El término “ecocriticism” (en español, ecocrítica) fue acuñado a finales de la década de 1970 (Rueckert, 105-123) pero sus orígenes se remontan a mucho más atrás. Aunque existe cierta controversia sobre el punto de partida, Buell (13) establece dos libros que han ejercido gran influencia en la crítica medioambiental literaria anglo-americana, *The Machine in the Garden: Technology and the Pastoral Ideal in American Culture* (1964) de Leo Marx, y *The Country and the City* (1973) de Raymond Williams. No obstante, el texto que hoy en día se considera como el punto de partida de la ecocrítica norteamericana es *The Comedy of Survival*, de Joseph Meeker (1972), puesto que ya propone una ética ecológica que sus antecesores no habían llegado a delinear.

De esta manera comenzó la ecocrítica, no como movimiento estructurado, sino como grupo de personas interesadas en los mismos temas que empezó a debatir sobre ellos. Así, Buell (17) distingue dos oleadas (que prefiere llamar palimpsestos por el carácter acumulativo de las contribuciones): la primera se centraba más en el estudio de obras de no ficción y ensayo para rescatar el género de la *Nature Writing*, entendido como “a writing that honours the connection between the natural world and human experience,

that undertands them as parts of a whole, that reckons with the complex forces of place and landscape in human lives” (Prentiss y Wilkins 8).

Estos primeros trabajos de ecocrítica se centraban más en el aspecto idílico o bucólico de la naturaleza y su representación literaria a lo largo de distintos períodos históricos, pero con el tiempo ha evolucionado para centrarse en las complejas relaciones que se establecen entre la literatura y la cultura. La influencia de otros movimientos como el eco-feminismo, las teorías *queer*, los estudios sobre racismo, o la justicia medioambiental han llevado a la ecocrítica a su segunda oleada, en la que el concepto de naturaleza se amplía para incluir el paisaje urbano y las relaciones sociales con el entorno desde la interdisciplinariedad.

En cualquier caso, se utilice uno u otro enfoque, “cualquier análisis ecocrítico deberá abordar la relación (o falta de relación) entre el mundo textual y el mundo actual” (Flys, Marrero, Barella, 20) debido a que las consideraciones y decisiones estéticas afectan al modo en que se transmite el mensaje.

Otro aspecto importante en los estudios de ecocrítica es el relacionado con lo que se conoce como “sentimiento de arraigo” o “sense of place” que se refiere a las características sociales, culturales, físicas y biológicas de los lugares que se representan en las obras literarias. Con la irrupción de la globalización, el sentimiento de arraigo ha variado mucho, aunque sigue existiendo, pero de manera diferente. El estudio de estas nuevas formas de representar el espacio y la naturaleza constituiría una tercera ola (Slovic, 4-8) en la que, además, los estudiosos están sentando unas bases metodológicas más firmes para esta disciplina que no deja de ser emergente. Asimismo, en la actualidad, empieza a estudiarse la relación entre el medio ambiente y otras manifestaciones culturales como el cine o el arte. De hecho, la naturaleza, el medio ambiente (incluyendo el medio urbano) y la cultura ya no se ven como ámbitos independientes sino como elementos que se influyen y que tienen una relación de interdependencia.

5.5.2. La ecocrítica y la justicia medioambiental

Esa comprensión de que el medio ambiente no es solo el medio rural y/o natural sino también el urbano y, en general, todo medio de vida, se fue alcanzando con la segunda oleada de la ecocrítica en la que diferentes críticos, en el congreso de la asociación celebrado en 1999, “apostaron por la ampliación de los parámetros de la ecocrítica para que incluyera aspectos sociales y humanos que habían sido hasta entonces

excluidos” (Flys, 86). Este grupo de críticos se fue consolidando y en 2002 publican la primera antología dedicada a la literatura y la justicia medioambiental, en el que vinculan la política, la poética y la pedagogía con la justicia medioambiental de forma inseparable. Desde entonces se han publicado numerosos artículos y publicaciones referentes al tema. ¿Pero a qué se refiere la justicia medioambiental y cuál es su relación con el objeto de estudio de esta tesis?

En realidad, el movimiento de justicia medioambiental no se refiere a un grupo concreto sino a una serie de grupos de activistas que se unen para trabajar ciertos temas y conseguir mayor visibilidad, por eso resulta complicado definirlo. Una de las características es que son movimientos dinámicos que están en constante crecimiento dentro del activismo ecologista que se vio galvanizado, en 1962, por la publicación del libro *Primavera silenciosa* de Rachel Carson en el que, con un lenguaje ameno y cercano, denuncia la utilización de pesticidas y aboga por el derecho de los ciudadanos a opinar y decidir. Se alega que los efectos de la concienciación producida crearon, a su vez, un éxodo de las clases altas desde los centros a los suburbios para buscar zonas no contaminadas y para impedir vertidos o industrias contaminantes en sus vecindades, lo que, por otra parte, provocó que las clases más pobres fueran las más expuestas a la contaminación. De hecho, *Primavera silenciosa* es uno de los más claros exponentes de la influencia que puede llegar a ejercer un libro, puesto que la controversia que desató en Estados Unidos provocó un despertar en el debate público acerca de los pesticidas que tuvo importantes consecuencias legales (Coit Murphy, I), como la prohibición de los DDT o la creación de una Agencia de Protección Medioambiental en Estados Unidos.

Las catástrofes ambientales posteriores no han hecho más que agravar la situación y fortalecer el movimiento que, desde la década de 1980, cuenta con asociaciones más consolidadas y de mayor influencia. Es entonces cuando se cobra conciencia de la relación entre los temas raciales (así como los étnicos y los relacionados con la clase social) y la injusticia medioambiental. La publicación de *Toxic Wastes and Race* (Benjamín Chavis) hizo que los grupos minoritarios se dieran cuenta de que tenían los vertidos tóxicos en sus barrios y urbanizaciones. Ello les hizo levantarse y protestar en 1991 en la *First National People of Color Environmental Leadership Summit*, donde se redactaron diecisiete principios que luego se han considerado como el manifiesto de la justicia medioambiental. En este manifiesto se reconoce “nuestra dependencia espiritual, unida a la santidad de nuestra madre tierra; nos reunimos para respetar y celebrar cada una de nuestras culturas, idiomas y creencias acerca de nuestro mundo natural y nuestro

rol en el proceso de nuestra propia sanidad” (ctd. en Flys 94). Los puntos recogidos en el manifiesto se han discutido posteriormente en numerosas cumbres internacionales y siguen vigentes. Entre ellos, se defienden no sólo los derechos medioambientales, sino otro tipo de derechos sociales, económicos, políticos, culturales e identitarios que están estrechamente ligados.

La justicia medioambiental no se puede desligar de la justicia social y el papel que desempeña el ser humano, sobre todo en lo concerniente a la distribución de los recursos de la Tierra. De hecho, el término justicia medioambiental se refiere a la distribución de los recursos entre los seres humanos mientras que la justicia ecológica o la ecojusticia atañe a unas relaciones justas entre los seres humanos y el resto del mundo natural, según lo explican Low y Gleeson (2). La primera está más centrada en el ser humano mientras que la segunda tiene una visión más inclusiva, menos antropocéntrica.

Flys (97) opina que “uno de los argumentos que ha perjudicado los intereses de la justicia ecológica es el individualismo de nuestra sociedad, un concepto claramente antropocéntrico”. Recuérdese aquí el concepto de justicia social establecido en el Marco Conceptual para la Acción Social en el que, en esa nueva narrativa, la justicia se considera la expresión práctica de la idea de que el progreso de la persona y el de la sociedad van de la mano. Por ello, la difusión, mediante historias que conformen narrativas alternativas, de este concepto en el que los humanos y los no-humanos o también llamados más que humanos estén todos ligados en una red en la que todos dependemos de todos y el bienestar de uno es el bienestar de todos, resulta de tanta importancia.

Schlosberg (29-41) también defiende otro aspecto de la justicia comprendido en el Marco de Acción Social y en la concepción de la educación de las pedagogías progresistas analizadas, que es el desarrollo de capacidades. Él defiende que la justicia social no puede materializarse sin el reconocimiento del derecho individual a desarrollar las capacidades, independientemente de que su origen racial, étnico o cultural.

No obstante, así como los grupos marginados pueden empoderarse y encontrar una voz para denunciar las injusticias y proponer alternativas, la naturaleza no tiene manera de comunicarse salvo por las consecuencias que se generan de los actos humanos. Es por ello que necesita de abogados, no solo a nivel legal, sino defensores de sus intereses que la protejan, tanto a nivel de activismo como a nivel de concienciación de la sociedad, voces que nos permitan oír sus reivindicaciones y las soluciones que siempre han estado ahí, como ejemplo de sus ecosistemas. Esa es la razón por la que uno de los casos prácticos de esta tesis se ha centrado en realizar su servicio en una asociación

medioambiental para luego redactar un relato que traslade a la sociedad (mediante su difusión) las necesidades de la naturaleza.

Una de las críticas que se le hace al movimiento de justicia medioambiental es su atomización. Es cierto que disponer de un gran número de grupos con intereses diversos en distintas partes del mundo asegura la diversidad, pero si esos grupos no están conectados y responden a amenazas concretas sin disponer de un sistema de coordinación global, su fuerza se ve muy mermada. Con la globalización, además, la mayor parte de los problemas no se pueden resolver a escala local, regional o nacional porque su alcance es mundial. Flys lo expresa de esta manera: “el reto está en cómo hacer que todo el mundo, gobernantes, científicos, empresarios y la gente se preocupe y se movilice por temas que no les afectan directamente” (101).

En este sentido cabe recordar la relación que se establece, en nuestro Marco Conceptual de Acción Social, entre la justicia y la unidad mundial. Vemos ahora más claro cómo una es inalcanzable sin la otra. La creación de narrativas en las que nos veamos como habitantes de una sola aldea global (en la que seres humanos y no humanos tienen la misma importancia) será de gran ayuda y la escritura creativa tiene, por tanto, un papel fundamental que desempeñar, como se verá más adelante. De nuevo Flys coincide con esta visión:

aquí puede estar el papel de la literatura y de las humanidades: el de concienciar a las personas, cambiar el discurso y las actitudes culturales. Si se cambia el discurso, se podrá ‘escuchar’ la voz de la naturaleza (...). A través de las humanidades quizá se pueda conseguir esa concienciación que permita que los seres humanos, que son los que tienen la mayor capacidad de efectuar cambios, estén dispuestos a reconocer las injusticias, tanto hacia otros seres humanos como a los seres no-humanos (103).

Cabe añadir que no solo se trata de reconocer las injusticias sino de encontrar, entre todos, mecanismos alternativos, nuevas recetas que tengan en cuenta el bienestar del conjunto de todos los reinos (mineral, natural, animal, humano y espiritual) y, desde luego, sin discriminación de ningún tipo por causa de raza, sexo, religión, origen cultural, social, etc., como también se defiende desde el ecofeminismo.

El papel de la literatura resulta esencial porque contribuye a analizar los discursos existentes y a generar otros nuevos. El lector, además, al entrar en el terreno de la ficción, está más abierto a colocarse en el lugar del otro y ser capaz de visualizar alternativas al orden establecido. Según Cheney las deliberaciones éticas se contextualizan a través de

la creación de narraciones. “La conclusión que encaja con la narración es la solución al dilema ético” (144), por lo que las narraciones o textos literarios contribuyen a entender los dilemas éticos, como ha sido el caso de obras tan conocidas como *Matar a un ruiseñor* de Harper Lee, *La Cabaña del Tío Tom* de Beecher Stowe o *La jungla* de Upton Sinclair, todas las cuales ejercieron una importante repercusión en la transformación de las injusticias sociales que denunciaban. Esto demuestra, como afirma Buell, que las teorías son más efectivas “cuando se comunican en una novela que cuando lo hacen en un texto filosófico” (ctd. en Flys 107).

Por su parte, Julie Sze defiende la literatura como medio de transmitir temas ecológicos de manera más palpable y atractiva, a través de imágenes visuales y metáforas que son capaces de transformar la mentalidad mucho más que los números y las estadísticas. La literatura, la novela, en concreto, permite reflejar el proceso de cambio del protagonista gracias a una estructura que plantea una problemática y su modo de resolverla, lo que permite comprender procesos complejos y dilatados en el tiempo. El uso de las tramas y subtramas (con personajes principales y secundarios) añade riqueza y profundidad a la comprensión de todos los actores y aspectos involucrados. El proceso de identificación que realizamos, además, con el protagonista y la transformación que el lector sufre a la par que éste hace que la novela sea la gran aliada de la justicia medioambiental y ecológica. La poesía, no obstante, tampoco se queda atrás por la fuerza del uso de las metáforas y otros recursos literarios que facilitan la transición emocional, como puede observarse en los versos de autores como Jorge Riechmann o Julio Llamazares. No en vano se celebra desde 2008 el Festival Mundial de Ecopoesía.

Por otra parte, otras formas literarias como el relato corto, debido a la fuerza de su mensaje, pueden ejercer una influencia para la que otros medios necesitarían muchísimo más tiempo, si es que pueden emular ese carácter transformador. En este sentido el teatro también es un arma potente de transformación analizada ampliamente por los ecocríticos quienes se ocupan, de hecho, de revelar “las relaciones recíprocas entre el análisis textual, los principios y valores, la subjetividad y la acción concreta en sus contextos culturales y medioambientales” (Glotfelty 232). Este autor sugiere, además, que al analizar en clase textos literarios con valores ecológicos, los alumnos se pueden llegar a concienciar.

Aunque, como se ha señalado, no se trata solo de reaccionar ante la narrativa imperante del capitalismo globalizado, confrontándola, sino de ser capaces de generar

nuevos discursos que ayuden a visualizar alternativas y que éstas se creen desde las bases, con los propios actores que quieren protagonizar el cambio.

Así vemos cómo los escritores de literatura de justicia ambiental o medioambiental (*environmental justice writing*) provienen de los ámbitos donde se producen las propias injusticias medioambientales mientras que los autores blancos euroamericanos tienden a escribir *nature writing* (literatura de la naturaleza), más centrada en la recreación de los paisajes naturales. Esto se debe, nuevamente, a que el escritor/a escribe sobre lo que conoce, sobre aquello que ha vivido y que le ha conmovido y de ahí extrae el material necesario para sus ficciones. Si los estudiantes de escritura creativa provienen, en gran parte, de un entorno privilegiado que no tiene contacto con la realidad de las injusticias sociales y medioambientales, ¿cómo va a reflejarse eso en sus historias? ¿No harán falta proyectos que les ayuden a entrar en contacto, a entender, a sentir y a vincularse con esas realidades para que ello se vea luego reflejado en la literatura que produzcan?

Además, hay que añadir el factor del control editorial. Según informa Flys (109), los textos que reflejan el tema de la justicia medioambiental los suelen escribir las personas que pertenecen a las minorías étnicas, sexuales o culturales. Estos grupos no suelen tener acceso a los principales canales de edición y distribución de obras literarias por lo que su voz vuelve a ser silenciada.

Para contrarrestar estos efectos, es necesario hacer un esfuerzo de escala mundial que lleva décadas desarrollándose en las bases y vinculándose a escalas cada vez mayores hasta alcanzar compromisos internacionales como el Protocolo de Kyoto sobre cambio climático (Marrero Henríquez 214), o como la labor de numerosas organizaciones internacionales que forman parte de Naciones Unidas. En dicho esfuerzo, la literatura y las artes, en general, habrán de ocupar su lugar: así se estarán sentando las bases para el cambio social: el cambio de los marcos conceptuales.

5.5.3. El futuro de la ecocrítica

Buell destaca tres retos a los que se enfrenta esta disciplina. Por una parte, la organización ASLE ha crecido tanto en número y en complejidad que resulta complicado mantenerla, pero su beneficio es obvio dados los frutos que ofrece su web, la revista, los congresos, reuniones, grupos de discusión, apoyo a estudiantes, etc. Además, las asociaciones nacidas de ahí en los distintos continentes (como es el ejemplo de EASLCE

en Europa) promueven enlaces internacionales que pueden fraguar en proyectos de investigación conjuntos.

Por otra parte, el segundo de los retos que señala Buell se refiere a la dificultad que ha tenido la profesión para legitimarse, dado que su influencia es todavía escasa y son pocos los programas de posgrado especializados.

En tercer lugar, la ecocrítica tiene el desafío de establecer más enlaces con artistas y activistas para llegar más allá del ámbito académico y, de esta manera, conseguir que sus postulados no se queden en meras teorizaciones de crítica literaria. En este sentido, Buell afirma que

a la larga, para que el revisionismo de la ecojusticia se convierta en una fuerza transformadora en lugar de ser solamente una fuerza disidente dentro de la crítica medioambiental, se necesitará, con toda probabilidad, un compromiso más completo de afinidades, así como de diferencias entre los archivos de la imaginación medioambiental de los blancos y de las minorías (119).

Los “archivos de la imaginación” no dejan de ser las narrativas que hemos ido construyendo para entender y justificar nuestros comportamientos, “son un conjunto de historias que han sido construidas y compartidas entre personas a lo largo del tiempo, y que ayudan a entender nuestros roles y posiciones ante un determinado tema. Estas historias incorporan valores y emociones que refuerzan nuestro posicionamiento ante la temática que estamos tratando, dando lugar a una creencia o ideología extendida al respecto.” (Segovia 4) Estas historias conocidas por la gran mayoría provocan una serie de sentimientos que, a su vez, construyen ideas en el imaginario colectivo, lo que hace que se conviertan en lo normativo.

Marrero Henríquez reflexiona sobre el papel de la ecocrítica y su relación con la sociedad:

Si la creación literaria es una característica importante de la especie humana, como afirmaba Joseph Meeker en 1974, entonces “debería ser examinada con cuidado y honestidad para descubrir su influencia sobre la conducta humana y el medio natural, para determinar qué papel juega, si juega alguno, en el bienestar y la supervivencia de la humanidad y qué revelaciones ofrece sobre las relaciones humanas con otras especies y con el mundo que nos rodea” (4-5). El lugar del lector ecológico es el lugar de la vida, un punto intermedio entre la realidad que la necesidad impone y la realidad posible (27).

La ecocrítica estudia esas representaciones acerca de la naturaleza en la literatura (y recientemente en otras artes) pero la creación de nuevas narrativas que planteen una relación más justa y respetuosa entre el ser humano y su medio natural corresponde a los

escritores. ¿Cómo enseñar, pues, a los futuros escritores a escribir sobre medio ambiente y sobre su entorno? Ahí entra en juego la escritura creativa y su relación con la ecocrítica, que estudiaremos en el siguiente punto.

6. Fundamentación teórica y estado de la cuestión

6.1. La relación entre la didáctica de la escritura creativa, la acción social y el ApS

Roser Batlle define en su web el Aprendizaje-Servicio como “un método para unir el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (*Aprendizaje-Servicio*, párr.. 8) por lo que la relación entre el Aprendizaje-Servicio y la acción social, que se materializa a través del compromiso social, es más que evidente desde su propia definición.

Por su parte, el ApS es una metodología que se puede aplicar a cualquier campo del saber, ya que es un “tipo de educación experimental en la que los estudiantes se comprometen en actividades que abordan necesidades humanas y comunitarias junto a oportunidades estructuradas diseñadas intencionalmente para promover el aprendizaje y el desarrollo del estudiante” (Jacoby 2). Por lo tanto, a medida que el ApS ha ido generalizándose y aplicándose a las diferentes ramas del saber (tanto de educación primaria como secundaria y universitaria), ha llegado el momento en el que los profesores de escritura creativa se planteen si esta metodología puede ser útil para resolver los problemas que aquejan a su campo. Veamos, pues, a qué problemas se enfrentan estos docentes:

the problems students encounter in creative writing courses turn out to be virtually the same as those involved with all academic writing: insufficient meaningful detail, unclear purpose or central idea, undeveloped parts or incoherent whole, and lots of difficulty with punctuation. Any creative writing course worth its enrollment needs to teach reading, critical thinking, and awareness of historical context, as well as the particulars of form and evocative expression. (Radavich 111)

Según Radavich, por tanto, los programas de escritura creativa adolecen de los mismos problemas que cualquier curso de escritura académica y se enfrentan a las mismas dificultades que tienen en España los alumnos de filología, periodismo o cualquiera de las Humanidades, es decir, faltan ideas centrales, propósitos claros, coherencia y hasta errores de puntuación. Para suplir todo esto, Radavich sugiere que se enseñe pensamiento

crítico y que se les ayude a los alumnos a ser conscientes de sus contextos históricos así como a sentar las bases de la expresión evocativa. Pero no se queda ahí, sino que sugiere que se les enseñe a los alumnos otras asignaturas como sociología, política y religión comparada para que los alumnos estén preparados para afrontar este mundo en constante cambio:

The legacy of the confessional writers of the 1960s and 1970s —Sylvia Plath, Anne Sexton, Robert Lowell— appears to have run its course, although Gregory Orr points out the continued dominance of the "postconfessional lyric" (qtd. in Conte 27). In response to recent developments, academic writing programs need to direct students outward toward other subject áreas —sociology, politics, comparative religion— and toward a broad range of people in a rapidly changing world. (Radavich 111-112).

Y aún va más allá a la hora de proponer soluciones para las deficiencias de los estudiantes: que todas sus habilidades se centren en concienciar sobre las preocupaciones públicas y la responsabilidad social, ya que la verdadera erudición se basa en el compromiso social con un mundo atribulado:

Courses that teach poetry, fiction, and drama writing can offer students valuable insights and experience on today's college campuses, but only if creative writing classes are brought into deeper and wider relation with other courses in the curriculum; only if such programs maintain a pedagogy not geared toward packaging for the marketplace but instead emphasizing reading skills, critical thinking, language awareness, and historical consciousness, qualities and abilities that will prove useful in many walks of life; and only if such programs can be made to foster more understanding of public concerns and social responsibility. In short, if creative writing is to have meaning in the academy of the future, it needs to partake of those very qualities and purposes best representative of true scholarship, namely, broad, informed, intensive reading, thinking, and writing and a commitment to social betterment of a troubled world. (Radavich 112)

Como vemos, Radavich es un erudito que comparte la visión planteada en esta tesis de que la educación (y en consecuencia la investigación) ha de tener una orientación social, un compromiso con la mejora de la situación en la que se encuentra la humanidad, en concordancia también con la responsabilidad social universitaria. No obstante, ¿puede ampliarse esta visión al arte y, en concreto, a la literatura? Porque no hemos de olvidar que el objeto de la enseñanza de la escritura creativa es la creación de obras literarias y, ¿han de tener éstas, por fuerza, una vocación de transformación social?

Para responder a esta pregunta, Rubén Abella nos pone el ejemplo de Ernesto Sábato, un escritor argentino que defendió a las víctimas de la dictadura argentina:

Durante muchos años él estuvo escribiendo ensayos y documentos sobre las atrocidades que se cometían y estaba harto porque nadie le hacía caso. Con los datos en la mano, los hechos, como decía Philip Roth, nadie le hacía caso y él decía que escribía "ficción" para que le tomaran en serio.

Uno tiene que mentir para contar la verdad, que es la esencia de lo que hacemos los escritores. [...] Llegar a la verdad a través de la mentira, me parece esencial a la hora de escribir. [...] Si un escritor es político, obviamente en su escritura eso va a salir a la luz. Si un escritor es socialmente comprometido eso va a salir a la luz. El único compromiso que tiene el escritor es con la obra (min. 41:32).

Aquí Abella pone de manifiesto una de las ideas clave sobre la que se sustenta el aparato teórico de esta tesis, como ya se ha venido argumentando: el arte en sí no tiene un propósito determinado, es el artista el que lo dirige hacia uno u otro fin. Es cierto que ha habido épocas en las que la situación social de un país ha exigido que toda su intelectualidad se volcara hacia el cambio para poder avanzar hacia una transformación de su sociedad, pero también es cierto que esos bandazos han producido el efecto contrario y han hecho que se defiendan el arte como mero pasatiempo. Pero el arte, al final, es un modo de expresar la creatividad que sólo puede reflejar las inquietudes del artista. No podemos defender que el arte tiene que ser social si luego las personas no tienen esos intereses. Es, precisamente, esa falta de conciencia social de las generaciones actuales la que hace que muchas obras artísticas estén vacías de contenido. Y si eso ocurre con los profesionales, ¿cómo enseñarles a los que están empezando a aprender a crear? ¿No habrá que trabajar antes esa conciencia para que, de forma natural, se refleje en sus trabajos como parte de su inquietud vital? Ana Merino, directora de 2009 a 2018 del Master of Fine Arts (MFA) in Spanish Creative Writing de la Universidad de Iowa, lo explica de la siguiente manera:

Cuando me ofrecieron la posibilidad de desarrollar el MFA de Iowa, pensé que era fundamental que aquel proyecto de escritura creativa tuviera un componente de activismo social. Que la creatividad y los talleres tocaran a la comunidad que los rodeaba, y que los escritores compartieran esa pasión por la lectura y la escritura con los niños y los adolescentes de las comunidades hispanas. A la vez que fui creando todo el currículum académico, los talleres técnicos y el plan de estudios, diseñé y fundé el Spanish Creative Literacy Project, donde los niños y los adolescentes han sido la prioridad de los talleres y actividades comunitarias que llevamos haciendo desde 2010. No puedo entender la creatividad como profesión sin esa vertiente del tallerismo social. Ser escritor conlleva aspectos de vida comprometida con el presente.

Esa vertiente de tallerismo social de la que habla Merino es, precisamente, la oportunidad que pueden ofrecer los proyectos de Aprendizaje-Servicio en el seno de los programas de Escritura Creativa que, además de generar una conciencia social importantísima, también facilitan, simplemente, experiencias significativas. Cabe destacar que un escritor sin experiencias de poco puede escribir, como lo constatan las afirmaciones de los propios profesores/escritores.

Otro de los problemas de los que adolecen los estudiantes de escritura creativa en Occidente (sobre todo en Estados Unidos) es que toda su formación ocurre en una burbuja: pasan del instituto al campus de la universidad (normalmente apartado de las urbes) y si deciden dedicarse a la escritura, su mejor baza es convertirse en profesores universitarios de escritura creativa, por lo que no tienen ninguna necesidad de salir del campus; toda su vida transcurre en un entorno que poco o nada tiene que ver con las necesidades actuales de la humanidad. Esto ocurre, además, en un entorno altamente consumista e intelectual donde las experiencias (que serán la base de su escritura) no atañen, precisamente, a su naturaleza más elevada.

Esa es una de las razones por las que, en las últimas décadas, se ha disparado el número de novelas centradas en la autoficción o en la metaliteratura. A fin de cuentas, es normal que un/a autor/a que ha vivido toda su vida entre libros termine hablando de ellos como su realidad. La premio Nobel, Toni Morrison, lo refleja así:

It seems as though so much fiction, particularly that by younger people, is very much about themselves. Love and death and stuff, but my love, my death, my this, my that. Everybody else is a light character in that play. When I taught creative writing at Princeton, [my students] had been told all of their lives to write what they knew. I always began the course by saying, 'Don't pay any attention to that (ctd. en Bausells).

La necesidad de adquirir experiencias relevantes sobre las que escribir llevó a Paul Auster (en su novela *Un hombre en la oscuridad*) a imaginar a un alumno de escritura creativa que se alistaba en el ejército, no por convicciones políticas, sino “literarias”, para tener algo interesante que contar. Por desgracia, en la ficción este personaje no pudo contarle porque le mataron. Aunque este ejemplo pueda parecer excesivo, el hecho es que la mayoría de los detractores se apoyan en este argumento, e incluso los propios profesores de escritura creativa se quejan de la falta de experiencias significativas de los alumnos. En un artículo que provocó una gran controversia en 2015, el profesor Ryan Boudinot (párr. 1) publicó: “The vast majority of my students were hardworking, thoughtful people devoted to improving their craft despite having nothing interesting to express and no interesting way to express it”. ¿Por qué ocurre esto?

Los escritores no son ajenos a la sociedad en la que viven, y un análisis histórico nos hace ver cómo las generaciones actuales han perdido la esperanza en la posibilidad de producir un cambio (pese a que la civilización occidental está en su estadio de desarrollo tecnológico más avanzado) y se han centrado en su propia felicidad personal:

Como resultado de la pérdida de confianza, tanto en la posibilidad de cambiar el mundo, como en la propia capacidad racional de hacer afirmaciones racionales universales, el pensamiento postmoderno allanó el camino para llegar a la conclusión de que la única propuesta viable era olvidar esas aspiraciones y centrarse en tratar de ser feliz viajando, disfrutando de las culturas y, en última instancia, consumiendo. Dada la preponderancia de las depresiones, la ansiedad, la sensación general de insatisfacción y los problemas mentales en las sociedades más consumistas (González, 2010, pág. 3), podría decirse que un vacío existencial parece haber invadido muchos países del mundo. (García y Blanco).

Por tanto, resulta evidente que los estudiantes de escritura creativa necesitan experiencias significativas que no sólo den contenido a sus relatos, sino que proporcionen un sentido de visión y unos valores humanos que puedan dar profundidad a esas narrativas. Tras haber analizado los beneficios y el impacto de la metodología de Aprendizaje-Servicio, resulta fácil deducir que puede ser una innovación pedagógica que supla esta necesidad imperante de esta disciplina artística en la que se juega gran parte del futuro de la creación literaria. Analicemos, por tanto, la bibliografía al respecto para comprobar si ya se ha producido esta relación simbiótica o si sigue siendo una teoría a comprobar.

6.2. Estudios anteriores y comparativa con el presente estudio.

Uno de los primeros estudios que exploraron la relación entre escritura creativa y Aprendizaje-Servicio lo firmó Chris Green en 1999 y lo tituló “Materializing the Sublime Reader: Cultural Studies, Reader Response, and Community Service in the Creative Writing Workshop”. Como primera aproximación a la temática, el artículo se centra más en ciertas características de la clase de escritura creativa y solo menciona al final el Aprendizaje-Servicio. Aun así, su aportación inicial alberga cierto calado al afirmar: “[c]reative writers can play a central role in closing the gap between universities and communities” (170). Green afirma, además, que el Aprendizaje-Servicio se ha venido dando porque siempre ha habido poetas, como los del movimiento *Poetry for the People*, que daban lecturas en centros comunitarios como colegios e iglesias. No obstante, como veremos más adelante, un proyecto ApS tiene una estructura, unos objetivos y una serie de pasos a dar que lo caracterizan, por lo que lo que algunos consideran ApS en realidad no lo es.

Seis años más tarde, en 2005, apareció en la colección de Anna Leahy, *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*, un artículo de Argie Manolis en el que exponía su experiencia como profesor en un proyecto de ApS con

estudiantes de escritura creativa. “Writing the Community: Service Learning in Creative Writing” relata la experiencia de esta profesora de la Universidad de Minnesota que requiere a los alumnos “weekly activities for residents of a nearby nursing home” (144). En esa residencia de ancianos los residentes suelen sufrir demencia y los alumnos se dedican a registrar sus conversaciones que luego transforman en poemas para leerlos a los ancianos y sus familias. El objetivo de Manolis con este proyecto (que no es estrictamente de ApS pero tiene la mayoría de sus componentes) es el de “create writers who are engaged with and feel responsible to their communities” (144). Esto les ayuda, según dicha experiencia, a desarrollar el tan necesitado pensamiento crítico y a “enhance interpersonal skills, consider their civic responsibilities and overcome negative stereotypes” (148). De hecho todos los artículos de esta publicación hablan acerca de cómo, de una manera u otra, la escritura creativa proporciona voz y poder a los que no lo tienen.

En 2009 sale a la luz una antología de “Social action writing” llamada *Fire and Ink* (Payne Adler, Busman y García). En ella nos cuenta que llevan doce años (desde 1996) impartiendo un Programa de Escritura Creativa y Acción Social en California State University Monterey Bay. También nos cuentan que albergaron el Programa en un departamento interdisciplinar de humanidades y comunicación en vez de en un departamento de inglés para que la escritura de los estudiantes se fundamentara en sus contextos culturales, políticos e históricos (xviii). A la hora de buscar un libro que recogiera ejemplos y técnicas de escritura de literatura social, se dieron cuenta de que no existía y por eso crearon dicha antología. Para seleccionar los textos, priorizaron aquellos que rompían el silencio, que daban testimonio y que celebraban la resistencia. Además, incluyeron todo tipo de géneros; poesía, relatos, ensayos y entrevistas que han ejercido influencia en los alumnos de esta universidad y en todos aquellos que han utilizado esta publicación desde entonces.

En el capítulo diez, incluyen un artículo “Talking, Teaching and Imagining: Social Action Writing” (también publicado en la revista *Social Action* en 2002) en el que Frances Payne Adler relata su experiencia como impulsora del programa, donde los estudiantes aprenden a investigar, a conocer las fuerzas culturales y a realizar análisis multiculturales, además de adquirir habilidades de comunicación intercultural. Para todo ello, es clave el Aprendizaje-Servicio que realizan en colaboración con organizaciones de la comunidad, lo que los ayuda a desarrollar una mayor sensibilidad en temas de raza, clase y género. En el artículo se facilitan numerosos ejemplos de trabajos de los alumnos que recuperan

las historias de sus comunidades, entre los cuales está la publicación *Education as Emancipation: Women on Welfare Speak Out*, que surgió como colaboración entre el programa de la Monterrey y un proyecto gubernamental de apoyo universitario para adultos de bajos ingresos (EOPS/CARE Program). El libro se centra en las experiencias de mujeres que se han visto afectadas por la reforma de los servicios sociales en Estados Unidos. La conclusión de esta especialista en la materia es que: “If we, as writers, are asking our creative writing students to ask the tough questions in their poems and in their stories, to critique our worlds, we had better also be providing them with the tools to envision and create new ones” (384).

A partir de 2011, empezó a difundirse un término acuñado por Dinty W. Moore, Ciudadanía Literaria, que, aunque no puede considerarse estrictamente un proyecto ApS, sí que contiene muchos de sus elementos. La iniciativa (que puede asumir cualquiera) consiste en hacer que la gente se interese en los libros, crear una cultura literaria pero también hacer del mundo un lugar mejor para los lectores. En 2013, Cathy Day (párr. 3-8) diseñó un curso en la Universidad de Ball State sobre Ciudadanía Literaria y registró en un blog todos los pasos que fue dando para que cualquiera lo pudiera replicar. Entre las acciones que se pueden realizar se incluye la creación o contribución a una comunidad literaria online, la asistencia u organización de eventos literarios, entrevistas a escritores, reseñas de libros u otras iniciativas relacionadas con la promoción de la lectura y la escritura.

En el artículo “Where Are We Going Next: A Conversation about Creative Writing Pedagogy”, Vanderslice urge a los profesores de escritura creativa a “to connect with the community and form a sense of civic responsibility among the next generation of writers” (párr. 40). Y afirma que este tipo de proyectos de ciudadanía o alfabetización literaria, como el 826 National realizan conexiones que son “mutually beneficial, for the community and for the writer” (párr. 40).

También en 2011 completa su doctorado sobre esta temática Lauren Hodges con la tesis *Write the community: the effects of service-learning on participation on seven university creative writing students*. En ella, Hodges recoge las investigaciones que apuntan hacia la influencia positiva del ApS sobre los resultados académicos (Astin & Sax, 1998; Eyler & Giles, 1999; Eyler, Root, & Giles, 1998; Vogelsegang & Astin, 2000), así como la influencia positiva que ejerce el Aprendizaje-Servicio en las habilidades de estudiantes para aplicar el conocimiento al mundo real (Bacon, 1997; Balazedah, 1996; Eyler & Giles, 1999; Gray, et al., 1998; Zlotkowski, 2000).

No obstante, como hemos comentado en la introducción, tras un análisis exhaustivo, Hodges no encuentra ningún estudio que analice con rigor la relación positiva que puede establecerse entre Escritura Creativa y ApS. Por ello, analiza la bibliografía del campo académico más próximo, los llamados “composition and writing” en el sistema académico norteamericano, el equivalente a nuestra “lengua española”, que incluye gramática y redacción. En este sentido sí encuentra bibliografía que refleja una relación positiva entre el ApS y este ámbito académico (Cooper & Juliet, 1995; Deans, 2000; Deans & Meyer-Goncalves, 1998; Ogburn & Wallace, 1998).

Al no encontrar ninguna evidencia de la relación que puede crearse entre el ApS y la Escritura Creativa, se propone investigar acerca de cómo “seven creative writing students experienced the process of creative writing differently after engaging in service-learning in a creative writing course at a large, urban university in the southeastern United States and to determine if students experienced a transformative learning experience as indicated by Mezirow’s (2000) transformational learning theory” (Hodges ii).

Los resultados del estudio concluyeron que sí se daba dicha experiencia transformadora en los siete estudiantes (cada uno a su manera): “some in their writing processes and writing content, some in how they reflected upon themselves and their writing in relation to the ‘outside world’, and some in their sense of civic duty” (Hodges ii), aunque no analiza (como pretende el presente estudio) los resultados del proyecto ApS sobre el rendimiento de los estudiantes.

Para fundamentar su estudio, Hodges basa su marco conceptual en las teorías de Dewey (1897; 1935) acerca del origen de las ideas: la acción; y lo complementa con la teoría educativa que guía todo el estudio, la teoría de la transformación de Mezirow (2000), que aboga por experiencias de aprendizaje significativas sobre las que los alumnos puedan reflexionar y redefinir su propia visión del mundo.

El tipo de servicio que realizaron en sus proyectos los siete estudiantes de la Universidad de Florida Central consistió en ofrecer clases y técnicas de escritura creativa a los usuarios de distintas entidades sociales de la comunidad, como un centro para pacientes con pérdida de memoria, otro para adolescentes en riesgo de exclusión social o colegios de primaria.

De hecho, la impartición de talleres de escritura creativa a colectivos con necesidades especiales es la modalidad de Aprendizaje-Servicio más practicada en Estados Unidos en relación con la escritura creativa. Esto lo recoge una publicación coordinada por Terry Ann Thaxton, *Creative Writing in the Community*, publicada en

2014. Se trata de una guía para alumnos y profesores de escritura creativa que quieran vincular sus clases a un servicio comunitario, “expanding your own story by providing opportunities for others to tell theirs” (1). El libro contiene, además, una recopilación de artículos sobre la materia y una serie de recursos con propuestas de ejercicios de escritura para aquellos alumnos y profesores que pretendan impartir un taller en distintas entidades, desde colegios hasta psiquiátricos, pasando por cárceles o centros para personas sin hogar. Asimismo, podemos encontrar preguntas para la reflexión estructurada que, como bien apunta esta guía, es un elemento vital del proceso de Aprendizaje-Servicio.

Por otra parte, la aparición de esta guía surge como respuesta a una necesidad creada por un nuevo tipo de cursos que se vienen impartiendo en las universidades norteamericanas desde la década del 2000, denominados “Writer in the community”, “Creative Writing in the Community”, “Creative Writing and Social Change”, y similares. Observamos, por tanto, una línea de trabajo en la que se está indagando y que necesita de mayor investigación de calidad para apoyar su trabajo. Julia Spicher Kasdor, quien desarrolló uno de esos cursos en el Departamento de Inglés de la Penn State University, llegó a la conclusión de que

Involvement in the local community makes it impossible for graduate students to maintain a distanced relationship with everyday life. For some, the work actually bridges back to home. Students write about the ways that working with the elders at Centre Crest cause them to reconsider relationships with their own grandparents, deceased or living [...]. By physically leaving campus and entering other contexts, students sometimes confront parts of themselves that schooling practices have asked that they minimize or omit [...]. Work in the community exposes values implicit in the academy and creative writing education, and sometimes calls them into question” (40-41).

Cabe destacar que esta profesora adaptó el currículum de su asignatura de un proyecto del mismo nombre (Writer in the Community) que crearon Nicholas Coles y Catherine Gannon en la Universidad de Pittsburgh a finales de los años noventa, por lo que podemos ver que, aunque en España no sean conocidos, la antigüedad de este tipo de proyectos es considerable. Las citas extraídas son solo un ejemplo de las conclusiones (tan en línea con la presente investigación) que veinticuatro profesores y escritores de escritura creativa han extraído como fruto de su experiencia y reflejado en la publicación mencionada.

En 2015, *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century* (Peary & Hunley) abordan diferentes enfoques desde los cuales la enseñanza de la escritura creativa ha venido enriqueciéndose, como el feminismo, las tecnologías, o la ecología. Entre ellos,

el capítulo de Webb y Melrose habla de la necesidad de sacar a los alumnos de su actitud individualista y enseñarles a trabajar en grupo mediante una pedagogía colaborativa. Por colaboración, los autores entienden “to signify its embeddedness in a community of practice, and connectedness of writers to others in their social world” (111). Según los investigadores y su experiencia, el valor de este enfoque es la capacidad que tiene de hacer que los alumnos piensen y actúen de forma creativa. Según Tait y Young, el enfoque colaborativo enfatiza “critical thinking, problem solving, personal transformation and the social construction of knowledge” (193). Aunque el artículo está centrado en técnicas de trabajo en equipo (dentro de un aula de escritura creativa), no cabe duda de que las dinámicas que generan los proyectos de Aprendizaje-Servicio propician un elevado nivel de colaboración que produciría, por tanto, todos los beneficios detallados en el artículo.

Pero más concretamente, en esta publicación hay un estudio (Smitherman y Vanderslice) que analiza la relación entre la clase de escritura creativa, el Aprendizaje-Servicio y la Ciudadanía Literaria. En él los autores defienden la misma tesis que este trabajo: “While a disconnect often exists between the writing projects students are assigned in college and the actual writing students most likely do postgraduation, we believe that experience through service-learning projects can provide authentic writing situations for students” (154).

Para apoyar su tesis, los autores citan a Lombardi, quien afirma que: “Students say they are motivated by solving real-world problems” and that “they often express an interest in doing rather than listening” (155). Por ello, según Smitherman y Vanderslice, cada vez son más los profesores de escritura creativa que ponen en marcha proyectos de Aprendizaje-Servicio, ya que ayudan a que los alumnos encuentren y desarrollen sus verdaderos intereses. Además, como se verá más adelante, los proyectos ApS tienen una fase de investigación sobre las necesidades a satisfacer y problemáticas que se quieren atajar, por lo que se promueve el pensamiento crítico (del que tanto adolecen los alumnos, como se puso de manifiesto en el apartado anterior).

Asimismo, escribir sobre algo en lo que has investigado, te has implicado y has trabajado supone generar autenticidad y tener “cosas interesantes que decir”, es decir, eso que tanto echan en falta los profesores de escritura creativa. Posteriormente, y dado que los proyectos ApS suelen incluir el compartir los resultados de la escritura, esto facilita una posibilidad de salir de los límites de la clase y llegar a una audiencia que no se habría alcanzado sin ese proyecto.

No obstante, los autores nos avisan de que no todo es tan sencillo y que el aprendizaje a este nivel profundo no está garantizado si los profesores no se esfuerzan por establecer una conexión entre el servicio y el proceso de aprendizaje, de manera que las iniciativas no sean simples añadidos sino elementos significativos del curso. De conseguirlo, los beneficios que se han identificado son, cuanto menos, notables:

An increased connection and enthusiasm between student and course material, better student social skills and self-esteem, and recognition for both students and faculty throughout the academic institution and community are only a few of the added rewards (Wade 1997).

Otro beneficio indirecto del Aprendizaje-Servicio suele ser la implicación de los alumnos con la acción social y el voluntariado. El ApS le abre un mundo de posibilidades y sensaciones que se suele continuar tras la propia experiencia y se puede llegar a convertir en una implicación social activa de por vida, como ha ocurrido en el caso práctico realizado para esta tesis. Además, este tipo de proyectos pueden suponer la nota diferenciadora en un currículum que brinde más oportunidades laborales o pueden incluso facilitar contactos que supongan el inicio de una carrera profesional.

En cuanto a los tipos de proyectos ApS de escritura creativa a realizar, Smitherman y Vanderslice (158) distinguen entre dos: los directos y los indirectos. Los primeros se refieren al trabajo directo con socios de la comunidad, como aquel que se realiza con los miembros de una organización o con sus usuarios, por ejemplo, servir comida, hacer entrevistas, aconsejar a los usuarios de una biblioteca, etc. Por otro lado, los servicios indirectos piden a los alumnos que se centren en proyectos que ayudarán a los socios de la comunidad a alcanzar sus metas, como presentación de solicitudes, trabajo en redes sociales o relaciones públicas, entre otros. Dependiendo de los objetivos de cada curso, se diseñará un tipo u otro de servicio.

6.3. La relación entre la enseñanza de la escritura creativa y la eco-crítica

Como hemos visto anteriormente, la ecocrítica trata de las relaciones entre la naturaleza, el medio ambiente y la literatura, en todo lo que se refiere a los seres humanos y más que humanos (plantas, árboles, piedras, animales, ecosistemas).

Por su parte, la enseñanza o didáctica de la escritura creativa se refiere a los talleres y programas de estudio que enseñan a escribir ficción y no ficción creativa (poesía, relato, novela, teatro, ensayo, etc.).

¿Qué pueden tener que ver estas dos disciplinas? Ambas tienen el mismo objeto de estudio: la literatura. Los programas de escritura creativa enseñan a escribir literatura mientras que la ecocrítica analiza cómo la literatura refleja nuestra relación con la naturaleza y el medio ambiente.

Cabe pensar, por tanto, que si existe un interés cada vez más creciente por los asuntos ecológicos, dicho interés se verá reflejado también en la forma en que se enseña escritura creativa, y en los textos literarios que se estudian como modelo de referencia. Ello, a su vez hará que los estudiantes de escritura creativa (futuros escritores) también reflejen ese interés ecologista en sus textos, por lo que los ecocríticos cada vez tendrán un *corpus* de estudio mayor y más influyente.

Que todo esto es así queda reflejado en los numerosos programas de escritura creativa y naturaleza y/o medio ambiente (*nature and/or environmental writing*) que han venido creándose, sobre todo en las universidades del mundo anglosajón. Existen, además, numerosas guías y manuales para aprender a escribir con conciencia ecológica.

Como veíamos en el apartado de ecocrítica y justicia ecológica, existe una diferencia entre *nature writing* y *environmental writing*. La poeta Juliana Spahr lo explica así: “Even when (nature writing) got the birds and the plants and the animals right, it tended to show the beautiful bird but not so often the bulldozer off to the side that was destroying the bird’s hábitat. (ctd. en Prentiss y Wilkins, 23)

Es decir, la escritura de naturaleza se centra más en recrear la belleza del paisaje y los seres que lo habitan mientras que la escritura medioambiental se preocupa por cómo los humanos se relacionan con la naturaleza y cómo afecta esa relación (lo que tiene su correlación con la primera y segunda olas de la ecocrítica que analiza dichos textos). Dentro del género de la escritura medioambiental, Prentiss y Wilkins distinguen otros más específicos, como las narrativas de preservación de lo salvaje (*wilderness and preservation narratives*); las narrativas agrarias (*agrarian narratives*), narrativas científicas y de naturaleza (*science and nature narratives*), narrativas sobre cambio climático (*climate change narratives*), narrativas postcoloniales en las que se incluyen narrativas de distintas razas y etnias (*postcolonial narratives*) o narrativas de justicia medioambiental (*environmental justice narratives*). Véase cómo esta última entronca con el capítulo sobre ecocrítica de justicia medioambiental, que consiste, precisamente, en estudiar este tipo de narrativas.

Un elemento fundamental tanto para la literatura de naturaleza como para la medioambiental es el sentido de espacio (*sense of place*) también traducido como

sentimiento de arraigo. Esta técnica literaria se refiere a la forma en la que el escritor/a es capaz de hacer que el espacio o el lugar en el que ocurre la historia sea un elemento tan importante como los personajes que la habitan. Prentiss y Wilkins defienden que: “place is one of the thresholds for how we enter the world. We work with and against it, and are deeply affected by the places where we work, live, travel, play and adventure. We interact with our landscapes, with the weather that transforms those landscapes, and with the cultures that grow from those landscapes” (54). Como vemos, el concepto de lugar es amplio, incluye varios elementos además del sitio físico, y todo ello debe tenerse en cuenta a la hora de introducirlo en la historia, de manera que el lugar evolucione con ella y acompañe a la evolución del protagonista.

El escritor de naturaleza y/o medioambiente (así como el estudiante y el ecocrítico que luego analiza los textos publicados) tiene que tener en cuenta la complejidad del espacio, cómo se va modificando, cómo afecta a las comunidades y cómo ejerce influencia en los seres humanos y viceversa.

Sin embargo, a cada ser humano le afecta el espacio de una manera diferente según su cultura, su origen, sus problemáticas e incluso su estado de humor. Por ello, al crear personajes, no podremos establecer una relación objetiva entre ellos y el mundo que los rodea. Al contrario, a la hora de trabajar la representación de lugar, el aprendiz de escritor tendrá que entender que los lugares reflejan, en realidad, la psicología del personaje y que más que paisajes exteriores, lo que tenemos en la buena literatura son paisajes interiores. Estos paisajes evocan reacciones emocionales profundas a través del uso de metáforas, aliteraciones, anáforas y otro tipo de recursos literarios que están al servicio de lo que el escritor quiere, en última instancia, transmitir al lector. Los elementos del espacio se convierten en símbolos poderosos que ayudan a que el mensaje llegue a un nivel muchas veces subconsciente pero muy poderoso (de ahí su carácter transformador).

La forma en que los personajes perciben su entorno también revela su forma de ser y hacen patente sus conflictos, por lo tanto, cuando el profesor de escritura creativa enseñe las distintas técnicas narrativas (punto de vista, voz, tono, etc), la creación de espacios puede no solo ser una clase o una sesión dedicada a ello (como suele ocurrir), sino que se puede abordar de forma transversal y hacer especial hincapié en la relación entre los personajes y su medio.

Engelhardt y Schraffenberger abogan por aplicar la sensibilidad ecológica la escritura creativa, en vez de aplicarlo solamente a las técnicas literarias. Esta ampliación supone hacer preguntas más profundas a los textos como

What are the ecological implications of our human-centered metaphors? How does point of view overlook or incorporate environment? Does the plot ignore, glorify, or otherwise approve of ecological destruction? Are the characters or narrator oblivious to the physical world around them? Are ecological interconnections written into the text? Asking such questions signals to students that the creative writing class is a place where they can expect to do the hard work of critical thinking (275).

Resulta también importante hacer consciente al alumnado de que, como afirman Prentiss y Joe (107), toda escritura medioambiental es, de algún modo, política, en el sentido de que supone asumir una postura ideológica y defenderla, de forma que este tipo de escritura es, en cierto sentido, activismo o, tal como se conoce en inglés *activist writing*, es decir, un tipo de escritura que despierta y remueve conciencias y que, en última instancia, contribuye al cambio social. Pero no desde la culpabilidad que intenta generar la provisión de cifras acerca de la crisis medioambiental a nuestros alumnos, sino desde la atención al ambiente que rodea al estudiante para que “the local is embraced, not at the expense of being aware of global crises but as a means to develop an ecological consciousness that might then turn to such crises later” (Engelhardt y Schraffenberger 282)

Por ello tiene mucha lógica que la enseñanza de la escritura de naturaleza y sobre todo la medioambiental se vincule a proyectos de Aprendizaje-Servicio que ayuden a alcanzar sus elevados objetivos. No obstante, las iniciativas en este sentido son todavía escasas, aunque prometedoras. Un ejemplo de ello es el proyecto “Pesticides and Beyond: The Partnership of Creative Writing and Service Learning in Engendering and Perpetuating Social Activism” (Tuff), un proyecto de ApS llevado a cabo en la Universidad de California en el que los estudiantes analizan la situación de los agricultores (en especial su exposición a los pesticidas) y realizan un servicio a la comunidad en entidades que apoyan a estos agricultores. Tras la experiencia, los estudiantes escribieron una serie de relatos y poemas titulada *From Our Backs to Your Tables: Fruits of Injustice*, que se publicaría en forma de antología en 2002. Los resultados de este proyecto demuestran que “the partnering of service learning with creative writing produces and perpetuates social activism in connection with the issues of farmworkers” (Tuff, 2), como también demuestra que “social action writing promotes social justice by naming and confronting social injustices, and by persuading others to become politicized and engaged in the struggle for a peaceful and egalitarian world for us all” (García, Diana ctd. en Tuff, 3).

Los programas que enseñan a escribir sobre naturaleza o medioambiente se centran en leer y analizar textos literarios de la materia para extraer las claves y luego ser capaces de emularlos o inspirarse en ellos para que los alumnos escriban sus propios escritos. En su programación didáctica no se recoge la visita a un enclave natural para escribir o tener una experiencia relacionada con la naturaleza, mucho menos un proyecto de ApS en el que puedan contribuir, con su servicio, a la mejora del medioambiente. Por eso es pertinente e innovador el proyecto analizado en esta tesis, ya que uno de los servicios consiste en la participación de una alumna en tareas de reforestación y en la difusión del relato surgido de la experiencia. En cuanto a los demás proyectos, están todos relacionados con la justicia medioambiental en tanto en cuanto las personas con las que se ha colaborado sufren mayores riesgos precisamente por su condición de vulnerados (jóvenes en riesgo de exclusión social que viven en barrios desfavorecidos, Asperger a los que no se les facilita la conexión con el entorno e inmigrantes que arriesgan su vida e intentan integrarse en otras sociedades debido, en muchos casos, a desastres sociales y medioambientales ocurridos en sus países de origen).

7. Aplicación a la didáctica de lengua y literatura española y extranjera

7.1. Perspectivas innovadoras en la didáctica de lengua y literatura española

No olvidemos que la disciplina de la escritura creativa surgió como método para enseñar lengua y literatura inglesa en Estados Unidos. Esto se debió a que había una crisis en la enseñanza de esta asignatura porque se solía anteponer “la enseñanza de la literatura a la formación y afinamiento de la sensibilidad artística, o de la educación estética” (Landeró, 28), es decir, se daba (y en muchas universidades todavía se da) más importancia a los datos bibliográficos, a los contextos literarios y al análisis de texto que a la experiencia literaria que tiene lugar cuando un texto conmueve al lector. Ello dio lugar a que numerosos escritores le dieran prioridad al contagio de la emoción por la lectura que a la didáctica de informaciones relacionadas con la literatura o la crítica literaria (Altamirano 157).

Pero ¿cómo afinar la sensibilidad artística o la educación estética?, ¿es algo que se puede enseñar a la manera tradicional, es decir, transmitiendo datos e información al alumnado? La respuesta solo puede ser negativa porque la sensibilidad no es un conocimiento que se adquiere, sino una capacidad que se desarrolla mediante un proceso

vivencial. Rosenblatt afirmaba que “no debemos enseñar sobre la literatura, debemos en cambio hacer vivir la literatura a nuestros estudiantes” (22).

Por eso los padres de la escritura creativa decidieron hacer escribir a los alumnos, de manera que pudieran vivir el acto literario de crear, comprenderlo desde la experiencia y desarrollar, con la práctica, esa sensibilidad literaria y ese amor por los libros que no les vacunara contra la literatura.

Por otra parte, tal como afirma Mollis: “One of the most arduous challenges many instructors face when teaching literature is how to effectively convey its social significance to undergraduates” (46). El ambiente académico en el que se estudian las obras literarias y los requisitos que se exigen a los alumnos, en cuanto a retención de datos para los exámenes, no ayudan a fomentar ese espíritu crítico que gran parte de las obras literarias aspiran a promover. La separación entre el mundo académico y el “mundo real” (Sims Bartel 87) es otra de las dificultades a las que se enfrentan profesores y alumnos a la hora de entender la relación entre la literatura y el origen del que proviene.

De hecho, la crítica literaria y, por ende, la enseñanza de su corpus, ha ido especializándose tanto que la literatura se ha ido separando de la sociedad hasta el punto de haberse convertido en una disciplina que no se considera útil a nivel socioeconómico y que, por tanto, recibe poco o ningún apoyo gubernamental.

Una forma de superar esa brecha es la metodología del Aprendizaje-Servicio, que ha ido adquiriendo cada vez más popularidad debido, precisamente, a la capacidad que tiene de aumentar “a sense of community and ethical relationships to others” (Rocheleau 14)

Como ya hemos visto, esta metodología se ha aplicado a todo tipo de asignaturas y materias en todos los niveles educativos, pero la enseñanza de la literatura es uno de los campos en los que menos se ha experimentado.

Cathy Comstock, profesora del Departamento de Humanidades de la Universidad de Colorado-Boulder escribió en su artículo “Literature and Service Learning: Not Strage Bedfellows”, publicado en 1994:

In my eight years of teaching classes with a service dimension, I was struck by its absence in any literature department I had encountered. One might expect literary study to be an especially apt partner to service learning. Service brings the social context of the text -a major emphasis of contemporary literary criticism- into the classroom with gripping immediacy. (83)

En dicho artículo describe dos cursos de análisis del discurso y teoría crítica en los que utilizó con éxito experiencias de Aprendizaje-Servicio. Un año más tarde, recibió uno de los premios más prestigiosos de Estados Unidos en el ámbito del Aps, el Campus Compact's annual Thomas Ehrlich Faculty Award for Service-Learning.

Pero habría que esperar hasta el año 2006 en el que una recopilación recogiera las experiencias principales que habían puesto en relación el Aprendizaje-Servicio con la asignatura denominada *Composition*, el equivalente más cercano a lo conocido en España como “lengua”, aunque con un enfoque más centrado en la redacción. En dicha compilación, llamada *Writing the Community: Concepts and Models for Service-Learning in Composition*, Adler-Kassner et al. ponían de relieve la “microrevolución” que había acontecido en los departamentos de *Composition* en Estados Unidos gracias a la aplicación del Aprendizaje-Servicio, desde 2000 a 2005. Y lo denominan “revolución” debido a que “in the growing number of schools where service-learning has been implemented [...], both faculty and student participants report radical transformations of the experiences and understanding of education and its relation to communities outside the campus” (1). No obstante, contienen sus ánimos al denominarla, también, “micro” revolución, debido a que aún había numerosos departamentos que no conocían esta pedagogía e incluso la Modern Language Association reconocía no haber oído hablar de ella.

Dicho volumen aspiró, por tanto, a superar muchas de las barreras a las que se enfrenta el ApS, no sólo el desconocimiento, sino también la reticencia de cierto profesorado a implantar proyectos que suponen salir del campus, las trabas administrativas y burocráticas que acarrearán y los aspectos logísticos que suponen y que velan los grandes beneficios académicos y sociales que conllevan.

En la introducción al volumen, afirman que el programa oficial establecido por la Arizona State University es bastante representativo del tipo de programas de Aprendizaje-Servicio que se llevan a cabo en Estados Unidos, en los que los estudiantes de lengua pasan una media de entre seis y ocho horas trabajando con niños de alguna de las instituciones colaboradoras. Aunque el trabajo con niños es muy común, en muchas universidades se puede hacer servicio comunitario con otros colectivos como con jóvenes o mujeres en riesgo de exclusión social, asociaciones de drogadicción, grupos de teatro social, etc. Los alumnos también tienen que leer, escribir y colaborar con otros estudiantes, ya sea de forma presencial y/u online. Asimismo, tienen que llevar un diario en el que se les invita a hacer reflexiones activas sobre su propio proceso de aprendizaje.

Aunque ese es el modelo más representativo, también hay otros (la publicación citada recoge información sobre veinticinco universidades norteamericanas que proporcionan proyectos de este tipo), como los programas de estudio en el extranjero que ofrece el International Partnership for Service Learning, en el que se ofrece a los estudiantes la posibilidad de servir en distintos países. Los proyectos que pueden llevar a cabo implican, por ejemplo, ser tutor/a de niños en reservas norteamericanas de Dakota del Sur, o servir comida a niños indigentes en uno de los hogares de la Madre Teresa, en Calcuta.

Todos estos proyectos han ido haciendo evolucionar la visión de los propios profesores que han vivido la experiencia de combinar la enseñanza de la lengua con el Aprendizaje-Servicio. Adler-Kassner y Collins (25) detectaron la existencia de dos paradigmas que caracterizaban a los proyectos de ApS de los años noventa: (1) un enfoque centrado en la ética del servicio o en la responsabilidad ciudadana y (2) otro enfoque dirigido a servir de impulso para la carrera del alumno. Ninguno de los dos enfoques casaba con la auténtica filosofía del Aprendizaje-Servicio ya que, mientras que el primero veía a los otros como los pobres, los desfavorecidos e ignorantes a los que hay que ayudar, el segundo enfoque los veía como recursos para hacer prácticas e impulsar la carrera profesional del alumno. Por tanto, la evolución de los objetivos de estos programas consistió en desarrollar “more sophisticated analysis of society and their roles as educated citizens within it” (Bridwell-Bowels 25).

Desde entonces, este tipo de programas ha evolucionado mucho en Estados Unidos y en otros países, no sin razón, ya que la enseñanza de la lengua adolece del mismo problema que la enseñanza de la escritura creativa: esa conexión con el mundo exterior que haga del aprendizaje lingüístico y literario una experiencia significativa que motive al alumno y le dé una razón de ser a su aprendizaje. A medida que los programas de lengua han ido adquiriendo un giro hacia lo social, los programas de Aprendizaje-Servicio se han abierto camino y han evolucionado.

Dicha evolución la podemos apreciar en el volumen de reflexiones y experiencias compilado por Danielson y Fallon, *Community-Based Learning and the Work of Literature*, en el que presentan con detalle numerosas experiencias más centradas, en esta ocasión, en la enseñanza de la literatura a través del Aprendizaje-Servicio.

Una de las iniciativas presentadas es la llevada a cabo por Kara L. Mollis en su asignatura *American Women's Novels (46-62)* perteneciente al English Department de

Duquesne University (Pittsburg, Pensilvania), que nos disponemos a resumir aquí para conocer un modelo de aplicación del ApS a la enseñanza literaria.

En dicha asignatura se facilitaba a los alumnos la oportunidad de leer una selección de novelas norteamericanas escritas por mujeres desde el siglo dieciocho al veintiuno. Uno de los objetivos principales de la asignatura consistía en permitir a los alumnos pensar de forma crítica sobre las tradiciones (a nivel temático y formal) de la ficción norteamericana escrita por mujeres y el modo en que esas tradiciones podían haber comprometido las nociones de lo que se entiende por novela “norteamericana”. Para ello, primero se analizó el paradigma de novela norteamericana mediante la lectura de algunos clásicos escritos por hombres. Posteriormente se debatieron ocho novelas escritas por mujeres norteamericanas, centrando la discusión en los aspectos sociopolíticos y en el modo de poner en cuestión la visión tradicional.

En eso consistía el primer bloque del curso, que se completaba con una serie de ensayos a escribir por parte de los alumnos. Éstos tenían que seleccionar un aspecto social y escribir sobre él, teniendo en cuenta el modo en que dicho tema se trataba en tres novelas de tres períodos históricos diferentes. Al final del trimestre, los alumnos escribían otro trabajo de mayor longitud en el que sacaban sus conclusiones sobre el modo en que las escritoras de ficción habían desarrollado el tema escogido y qué factores sociohistóricos les habían influido.

Asimismo, durante el final del trimestre, las alumnas debían involucrarse en un proyecto de servicio comunitario elegido por ellas mismas en base al tema social que habían estado analizando, para ver el modo en el que las ideas adquiridas en las novelas —y su análisis— podía llegar a tener un efecto social.

Cabe destacar que los alumnos idearon proyectos muy innovadores que requirieron una gran dedicación de tiempo y que demostraron estar muy bien relacionados con el análisis textual, según Mollis (54). Por ejemplo, una de las alumnas que había estudiado el tema de las “tensiones confesionales” [*confessional strains* en inglés] en la ficción de las escritoras norteamericanas, sugería que las mujeres deben “negotiate cultural constructions of ideal womanhood to achieve a healthy sense of selfhood”. Por ello, ideó un proyecto que consistió en ofrecer un programa para mujeres en el campus, al que denominó “Sex, Lies and Videotape” y en el que lideró un debate sobre el modo en que las mujeres se ven sometidas a un bombardeo constante de imágenes sobre el cuerpo femenino ideal. Para reforzar la interiorización de los conceptos, pasó un cuestionario y distribuyó un dossier informativo sobre la imagen corporal y la salud.

Otros alumnos realizaron otro tipo de proyectos en los que utilizaban lo aprendido en las novelas para plasmarlo en un proyecto social. Por ejemplo, una estudiante que había estudiado el tema de la amistad entre mujeres en las novelas de escritoras norteamericanas, decidió hacer de coordinadora de un grupo local de chicas *scout*. Al reunirse con el grupo, la estudiante les presentó poemas y relatos para generar un debate sobre temas como el cambio de roles y las contribuciones de las mujeres a la sociedad norteamericana. Además, les ayudó a crear una serie de *collages* en los que representaban sus experiencias pasadas y sus metas futuras. En dicho proceso, además de coordinar, pudo transmitir a las chicas la importancia de trabajar juntas para ayudar a otros y les ayudó a reunir productos de puericultura para donarlos a un centro local para madres jóvenes.

Gracias a este proyecto, según Mollis (56-57), los alumnos desarrollaron el pensamiento analítico, ya que tenían que identificar patrones y sacar conclusiones, tanto de las representaciones de las novelas sobre temas sociales como de las relaciones entre las novelas y sus contextos sociohistóricos. Esto contribuyó, a su vez, a desarrollar habilidades cognitivas y a mejorar el sentimiento de comunidad dentro de clase, lo que propició un ambiente de aprendizaje muy enriquecedor.

Este es sólo un ejemplo de una forma creativa de aplicar el ApS a la enseñanza de la literatura, pero podemos encontrar más. Otros proyectos incluyen, por ejemplo, una asignatura de introducción a Shakespeare en la que los alumnos visitan un programa de apoyo escolar para adolescentes de familias desestructuradas para promover su participación en obras de teatro (Daigre et al. 127-128). O, como ya vimos en la vinculación entre ApS y escritura creativa, el aprendizaje de literatura a través de las narraciones orales de las personas mayores es otro de los proyectos de Aprendizaje-Servicio con los que se ha experimentado (Ruzycki 195-206).

Asimismo, hay experiencias con proyectos que vinculan el estudio de literatura con el trabajo con indígenas o grupos étnicos minoritarios, como el desarrollado por Kelsey (207-218) que, a través del trabajo con un museo local de Dakota, pudo introducir a sus alumnos en la literatura de esa región de una manera que permitió establecer una relación y, por tanto, más duradera.

Todas estas experiencias pueden verse como la materialización de una actitud hacia el placer estético que produce el texto literario y la forma de vivirlo:

El placer estético es una forma de experimentarse uno mismo en esa capacidad de ser otro a partir de la recepción de la experiencia ajena. Por ello, los sentimientos producidos por la literatura se experimentan en lo íntimo y constituyen la respuesta afectiva que mueve al lector internamente. (Altamirano 158)

Esta transformación del lector es la que busca también la perspectiva ecocrítica, que se abre paso entre las metodologías innovadoras de enseñanza de la literatura en combinación con el Aprendizaje-Servicio. Así lo demuestra Strickler (242-254) quien, en su artículo *The Rhetoric of Healing: Community-Based Learning From an Ecocritical Perspective* nos explica cómo introdujo el ApS en su asignatura “The Rhetoric of Healing”, impartida en el Rockford College del norte de Illinois. La lectura de relatos sobre enfermedades acompañada por el proyecto de servicio comunitario y la lectura de algunos teóricos, proporcionó a este docente un camino “more direct [...] into discussions about rhetoric than I have experienced in traditional rhetoric classrooms. Furthermore, the literature and rhetoric classroom became a center for civic engagement and alumni engagement” (242).

Uno de los resultados de este enfoque es que el profesor pudo incluir mucha más teoría literaria debido a que los alumnos estaban dispuestos a aprender porque sabían que lo iban a aplicar en la práctica. En este sentido, dado que Strickler se reconoce como ecocrítico activo, colocó el espacio (*place*) y la formación de la identidad en el centro del trabajo comunitario, lo que permitió a los estudiantes reflexionar sobre cómo las personas se relacionan con el espacio, lo que les llevaría a comprometerse y buscar la justicia social.

La asignatura en la que se introdujo este proyecto trata la relación entre literatura y medicina pero centrándose en los patrones retóricos y en las implicaciones de la medicina y la sanación en nuestra cultura. Como en todo proyecto de ApS, los estudiantes, junto con el departamento y la universidad, dedicaron un tiempo a analizar las necesidades de la comunidad y a encontrar el modo de colaborar. Finalmente, se perfilaron varios servicios en los que podían contribuir a satisfacer las necesidades y, a su vez, desarrollar sus capacidades. Por ejemplo, un estudiante de inglés hizo una estancia en una clínica en la que escribió y presentó una subvención para conseguir que la clínica cumpliera con los requisitos de alfabetización médica. Otros estudiantes de educación aprendieron a documentarse mediante la filmación de pequeños documentales sobre asma y otras enfermedades infantiles. Otro alumno que hablaba bien español tradujo folletos sobre varios tipos de enfermedades para la comunidad hispana de la zona y otro grupo creó juegos que podían ser usados en la clínica.

La relación con la ecocrítica se puede entender si se mira desde la perspectiva más amplia que ofrece Rosendale que plantea el estudio de la naturaleza más allá del estudio de la naturaleza salvaje, e incluye

how economic classes experience the environmental damages consequent to production, how natural forces [including disease] express themselves in class society, and finally, how the notion of uncorrupted nature itself might be reclaimed as a liberatory idea in a class society. (65)

Este proyecto, en el que se vinculaban el estudio de obras literarias, ensayos sobre ecocrítica, artículos e historias sobre salud y el servicio a la comunidad y en donde se hacía especial hincapié en la forma en la que el entorno afectaba a la realidad de las personas, permitió a los alumnos darse cuenta de cómo estaba dividida su propia ciudad entre la parte rica oriental y la parte pobre occidental, donde se encontraban las comunidades inmigrantes, y les dio la posibilidad de construir puentes entre estas dos realidades.

Es un ejemplo de cómo la interdisciplinariedad (literatura, ensayo, escritura, video-creación, servicio comunitario) y el compromiso social pueden hacer de la universidad un actor clave en la transformación de nuestras sociedades. Todos los profesores que han vivido la experiencia (incluida yo) concluyen que los alumnos les han sorprendido con sus ideas y su compromiso y que el proyecto ha ido más allá de los objetivos iniciales.

En el caso de España, son numerosas las publicaciones que defienden el uso de la escritura creativa en las clases de lengua y literatura, para conseguir la motivación e implicación del alumno, tanto en la educación superior como en primaria y secundaria. Morote, entre muchas de las recomendaciones recopiladas tras un estudio de las principales fuentes relacionadas con la didáctica de esta disciplina, recoge la necesidad de “que se utilicen en clase textos producidos por los alumnos, que se lean y se comenten”, así como “que haya un cauce donde se ofrezca a todos la posibilidad de escribir y publicar: el libro blanco de la literatura, el periódico escolar, revistas que inserten las publicaciones de los alumno” (18). Cabe destacar que, aunque su experiencia es fruto de la enseñanza de la materia Didáctica de la Literatura para maestros, ella considera que sus reflexiones “pueden aprovecharse para profesores de español como lengua extranjera, siempre que la selección de lecturas de los estudiantes esté de acuerdo con su nivel real de dominio del idioma” (1).

En el seno de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, una entrevista con el profesor de didáctica de la literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación, José Luís Correa (07/01/2018), me permitió conocer el modo en que se aborda la enseñanza de esta disciplina a los futuros profesores de lengua y literatura de primaria. En efecto, también en este caso, se hace un uso generalizado de la escritura creativa como modo de implicar primero a los futuros maestros y, después, a sus alumnos. Tomando como base las estrategias de Rodari y Casani, se enseña a los alumnos a disfrutar y a enseñar a disfrutar con el acto de escribir, entendido como juego a través del cual se producen los hallazgos literarios.

Asimismo, en el Grado de Lengua Española y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se viene impartiendo desde 2010 la asignatura “Técnicas de Creación e Interpretación Literaria”. El profesor José Manuel Marrero Henríquez diseñó esta asignatura y la introdujo en los nuevos planes de estudios surgidos a raíz del plan Bolonia. El objetivo fue doble; por un lado, paliar la pérdida de docencia del área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada en el nuevo Grado de Lenguas Modernas y, por otro, enriquecer el carácter eminentemente teórico de las asignaturas de este área con una asignatura centrada en el desarrollo práctico de la creatividad a partir del manejo de una serie de técnicas de escritura de índole poética, retórica, narratológica y estructural. Sin duda la formación del profesor Marrero Henríquez en Washington University (1986-1990) y Trinity College (1990-1992), su contacto con los programas estadounidenses de *creative writing* y su propia carrera como escritor, fundamentalmente como narrador y poeta, jugaron un papel decisivo en la incorporación al currículum del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas de una asignatura creada para el conocimiento de la literatura “desde dentro”, es decir, desde la práctica misma de la escritura literaria.

7.2. Aplicación a la didáctica de la lengua extranjera

Pese a la dificultad que supone enseñar a unos alumnos que no dominan la lengua que se les está enseñando, la introducción de la escritura creativa y el Aprendizaje-Servicio (sin perder de vista el entorno) en el aula de lengua extranjera también ha demostrado ser un acierto. Para entender cómo se ha llevado a cabo esta intersección, vamos a analizar algunos casos de éxito.

Empezamos por un proyecto llevado a cabo por la Universidad de San Diego en la frontera entre San Diego y Tijuana, en una asignatura de lengua y literatura hispanas para estudiantes estadounidenses (Guerrieri 154-179). El curso se denomina “Leer y escribir la frontera: A Model for Reading and Writing the Border” y su objetivo es

Transforming students’ assumptions about literature and helping them bridge the language-literature divide in the foreign language program, while simultaneously developing a critical consciousness and heightening their awareness of important social issues in the borderlands and in the world in general.

Para alcanzar estos objetivos, el proyecto se vertebró en cinco fases. La primera experiencia tuvo lugar en 2003 y se fue repitiendo y mejorando a lo largo de los dos años siguientes. En la primera fase del proyecto, los alumnos realizan una reflexión sobre su propia identidad a través de la escritura de un ensayo en el que describen su vida, orígenes y experiencias relevantes. La segunda fase consiste en la lectura de dos relatos cortos sobre trabajadores inmigrantes hispanos. En la tercera fase se realiza el servicio comunitario, que consiste en pasar el día en la Casa del Migrante, de Tijuana, o en Migrant Outreach, una asociación a las afueras de San Diego. Ambas entidades proporcionan alojamiento y manutención a los migrantes que están a punto de cruzar la frontera hacia Estados Unidos, en el primer caso; y para aquellos que ya han entrado al país y viven en zonas marginales, en el segundo caso. Los estudiantes preparan una comida para el grupo y, al compartirla con los inmigrantes, tienen la posibilidad de hablar con ellos y escuchar sus historias. Para algunos estudiantes ésta es la primera ocasión que tienen de hablar español fuera del ambiente de clase.

Durante la cuarta fase, los alumnos tienen que compartir de forma oral y escrita cómo fue su experiencia durante el servicio en la asociación de inmigrantes y analizar su propia interpretación de lo vivido. Este debate es guiado mediante las preguntas que lanza el profesor acerca del punto de vista y la perspectiva, en lo que se refiere al enfoque desde el cual cada uno habla y se relaciona con la comunidad.

La última fase consiste en lo que Guerrieri denomina “rewriting the world” (169). Aquí los alumnos, en base a su experiencia y el conocimiento adquirido, escriben relatos cortos sobre algún aspecto relacionado con la inmigración y la frontera. Para ello se les pide que tengan en cuenta la intertextualidad de sus lecturas anteriores, sus propias experiencias en la comunidad y cualquier otro conocimiento personal que pueda aportar.

Además, se les anima a ser innovadores, sobre todo en lo que se refiere a la selección del punto de vista y a la voz narrativa.

Como aprendizajes del proyecto, Guerrieri (176) hace hincapié en la importancia de promover un diálogo y reflexión continua en clase para evitar los estereotipos y prejuicios que surgen. En este sentido, comparte con Camacho (31-42) (y así coinciden también los resultados de nuestro estudio) en que los proyectos de Aprendizaje-Servicio sostenidos en el tiempo son preferibles a encuentros de un día, ya que la continuidad permite a los alumnos sentirse más cómodos en el entorno de servicio y eso les ayuda a reflexionar más y a comprometerse mejor con la experiencia. En cualquier caso, afirma Guerrieri (como también he podido comprobar junto a las alumnas) que, “cuando el alumno es capaz de realizar las conexiones entre sus vidas, sus estudios y el mundo en el que vive, aprende a reconceptualizar la comunidad y su propia posición, así como sus responsabilidades sociales” (170).

La ecocrítica, la escritura creativa y la enseñanza de lenguas extranjeras también se dan la mano en otros proyectos, como los mencionados en el número especial de la revista *Ecozon@*: “Going Green in the English as a Foreign Language Classroom”. En la introducción, Deetjen y Ludwig (2) nos explican cómo ha ido evolucionando la perspectiva pedagógica de los estudios ecocríticos. Uno de los primeros trabajos, editado por Waage en 1985, *Teaching Environmental Literature: Materials, Methods, Resources*, presentaba una pedagogía en la que combinaba el estudio de textos literarios con la escritura creativa y la experiencia real en entornos naturales. Los estudios ecopedagógicos más recientes se alejan de esta perspectiva tan centrada en el entorno y se preocupan por aspectos relacionados con el ecofeminismo, el medio ambiente a nivel global o el modo en que los medios de comunicación reflejan las tensiones entre el medio ambiente y el ser humano.

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua extranjera, las perspectivas ecocríticas sugieren utilizar diferentes recursos textuales, visuales o auditivos que traten el tema medioambiental o que inviten al alumno a reflexionar sobre esos asuntos mientras desarrolla sus competencias en la lengua extranjera. En concreto, el artículo de Turner-Hill et al. (83-106) recalca, como se viene haciendo a lo largo de esta tesis, las posibilidades de los proyectos universitarios en los que los alumnos contribuyen a su comunidad. En concreto, la asignatura “Teaching in the Garden” facilita a los alumnos la oportunidad de participar en proyectos de pequeña escala en huertos escolares en los que

desarrollan sus habilidades lingüísticas y su competencia medioambiental. La experiencia relatada tuvo lugar en la Universidad Karlsruhe, de Alemania.

En 2004, se llevó a cabo otra iniciativa, en la que, de nuevo, una residencia de la tercera edad sirvió de escenario (como otros proyectos analizados aquí) esta vez para un proyecto de Aprendizaje-Servicio realizado con alumnos que estudiaban alemán como lengua extranjera en la Universidad de Minnesota. Gracias a este servicio, los alumnos podían interactuar con residentes de habla alemana. Este servicio les dio la oportunidad “to both to use their German outside the classroom and to develop their intercultural competence” (Mueller 180). Para complementar el servicio realizado, los alumnos estudiaban textos literarios relacionados con la sociedad y la construcción de la identidad propia y escribían diarios en los que reflexionaban sobre las conexiones entre la literatura y la experiencia de servicio. Esto hizo que, al poner los textos en contexto, adquirieran mayor interés y relevancia, dado que a los alumnos les resonaban por su propia experiencia. Los textos literarios, por su parte, les proporcionaron un marco de comprensión para el servicio. De esta manera, al igual que ocurrió en el caso práctico analizado en esta tesis, el ApS y, en este caso, la enseñanza de la lengua extranjera (unida a la escritura) dieron lugar a una relación simbiótica muy beneficiosa tanto para el alumno como para el profesor y la comunidad.

En España, aunque no son tantas las iniciativas que interrelacionan el ApS con el aprendizaje de la lengua extranjera, sí existen, como así lo refleja el trabajo de fin de grado de Marta Añorbe de Frutos, en el que se recoge la experiencia llevada a cabo en la asignatura *Inmersión sociocultural en Pamplona: aprendizaje servicio y comunicación en español*, impartida en el primer semestre del curso 2019-2020 por una profesora de la Universidad de Navarra. En dicho proyecto, los alumnos de español, procedentes de diversos países, realizaron un servicio en un centro al que acudían menores inmigrantes con dificultades escolares. El trabajo consistía en proporcionar apoyo a los menores durante la primera hora y dedicar la última media hora al acompañamiento en la lectura y al juego. Cabe destacar los resultados de dicho proyecto de ApS y de investigación:

Los resultados de la encuesta documentan que las oportunidades que ofrece el aprendizaje servicio para la adquisición de una lengua en un contexto de inmersión son beneficiosas. A través de las diferentes sesiones, todos los estudiantes han aprendido cuestiones que no hubieran surgido si no hubiera sido por esta experiencia. Los participantes han cambiado su percepción sobre la inmigración, subrayado la importancia de la educación y destacado el trabajo de los profesores (19).

En dicho proyecto, los alumnos tenían que reflejar por escrito sus impresiones y aprendizajes tras el servicio comunitario, con el fin de desarrollar tanto sus competencias lingüísticas como el pensamiento crítico. Volvemos a ver cómo la escritura proporciona un apoyo indiscutible al aprendizaje interdisciplinar llevado a cabo al aunar ApS y estudio de lengua, en este caso, extranjera. Así lo afirma también Salas Díaz (47-58) en su *Elogio de la escritura creativa en la clase de E/LE*, en el que explica las ventajas de la escritura creativa y facilita ejemplos de actividades para poner en marcha con los alumnos que aprenden español como lengua extranjera.

No es de extrañar, siendo esto así, que en el Posgrado de Enseñanza de la Escritura Creativa impartido por la Universidad de Alcalá, una de las asignaturas sea Escritura Creativa en clases de Español como Lengua Extranjera, donde se facilitan herramientas y metodologías para usar la escritura creativa en la clase de ELE, tal como pudo comprobar la autora, que estudió dicho posgrado.

8. Descripción metodológica

En base a las recomendaciones y a los resultados satisfactorios obtenidos en otros proyectos de investigación en ApS, se optó por utilizar un método de investigación mixto que consiste (Bryman, 97) en aplicar métodos cuantitativos y cualitativos de manera combinada. Se trata, por tanto, de un proceso en el que “se recolectan, analizan y vinculan datos cuantitativos y cualitativos pertenecientes a un único estudio, de forma sistemática y rigurosa, con el objetivo de poder dar solución a las hipótesis o preguntas de investigación planteadas en un inicio” (Salvador García et al., 110).

Hay numerosas formas de combinar ambos métodos (cuantitativo y cualitativo) para dar lugar a una metodología mixta y se pueden clasificar de diferentes maneras según dónde se ponga mayor peso, si en el método cuantitativo, en el cualitativo, o si se busca un equilibrio entre ambos. En cualquier caso, el enfoque adoptado responderá a los objetivos de la investigación.

Johnson y Christensen definen cinco tipos de métodos mixtos según el propósito adoptado por cada uno de ellos. Por una parte, están los métodos que buscan una *triangulación*, es decir, hacer converger los datos para corroborar los resultados obtenidos mediante ambas perspectivas, la cualitativa y la cuantitativa. En segundo lugar, tendríamos los métodos que aspiran a conseguir la *complementariedad*, de manera que los resultados obtenidos a través de una perspectiva se elaboran y clarifican gracias a la

otra. En tercer lugar, hay métodos mixtos que persiguen un *desarrollo* que permita usar los resultados de una perspectiva para aumentar la validez de aquellos obtenidos mediante el otro método. En cuarto lugar, tendríamos los métodos de *iniciación* que pretenden descubrir paradojas y contradicciones a través de un método y poder darle respuestas mediante el otro. Por último, tenemos los métodos de *expansión*, que quieren entender el rango del objeto de estudio a través de perspectivas diferentes para responder a diferentes hipótesis y preguntas.

Dado que la presente tesis tiene dos objetivos claros (vinculados cada uno a una pregunta de investigación), cada uno de ellos ha llevado aparejado la utilización de métodos cuantitativos y cualitativos, es decir, de un enfoque mixto, que nos ha permitido evaluar su cumplimiento. De este modo, hemos aplicado una metodología basada en la *triangulación* y en la *complementariedad* de los datos obtenidos, buscando así no sólo la convergencia de los resultados, sino también su elaboración y clarificación teniendo en cuenta tanto lo cualitativo como lo cuantitativo, si bien es verdad que el mayor peso de la investigación ha recaído en los resultados obtenidos a través de métodos cualitativos

He optado por este método mixto debido a las ventajas que ofrece. De esta manera he podido comprobar asertos como los de Greene et al. (275-274), que defienden que el uso combinado de ambas metodologías puede fortalecer los resultados de una investigación, dado que, si se usan por separado, ambas tienen sus limitaciones, pero al unir las, dichas debilidades pueden ser neutralizadas o incluso anuladas. Así ha sido, como se verá posteriormente, en esta tesis, puesto que ambas visiones han ayudado a comprender mejor el fenómeno producido al vincular la escritura creativa con el Aprendizaje-Servicio.

Veremos, por tanto, los métodos utilizados para cada pregunta de investigación y luego entraremos en detalle en cada uno de ellos.

Por una parte, el objetivo de comprobar si el Aprendizaje-Servicio afecta positivamente al desempeño de los alumnos de Escritura Creativa, se llevó a cabo mediante un análisis mixto que permitió comparar la puntuación obtenida en dos escritos, uno realizado por las alumnas al finalizar la fase teórica y otro escrito tras finalizar la fase práctica de servicio comunitario del proyecto ApS. El objetivo era comparar ambos escritos y, a través de los parámetros establecidos en la didáctica de la escritura creativa (mediante la creación de una rúbrica adaptada a tal efecto), evaluar si los parámetros de calidad de los escritos aumentaban y, por tanto, si el ApS había influido en su desarrollo

como escritores. Para ello también se tendrían en cuenta los cuestionarios cualitativos pasados a los alumnos al inicio y al final del curso.

Por otra parte, en lo que respecta al objetivo de comprobar si la escritura creativa contribuía de algún modo al cambio social mediante el proyecto ApS, también aquí se realizó una combinación de metodología cualitativa y cuantitativa. Cabe destacar que la evaluación cuantitativa del grado de sensibilización obtenido en la población tras la lectura de los relatos realizados por las alumnas se sale del objeto de estudio de la presente tesis, puesto que abarcaría valorar un gran número de parámetros a lo largo de un período de tiempo largo en un segmento de la población diverso con un número de casos suficiente que se sale del objeto de estudio. No obstante, sí se han podido valorar cuantitativamente los resultados obtenidos tras ejecutar la fase de difusión de los relatos en relación al número de personas alcanzadas de manera directa, aunque suponemos que el alcance indirecto es mucho mayor pero no medible. Asimismo, se ha realizado un análisis cualitativo de las percepciones de los alumnos mediante cuestionarios realizados al iniciar el proyecto, durante su ejecución y al finalizarlo, así como a través de dos entrevistas y de cuestionarios cumplimentados por los alumnos del Instituto de Secundaria IES Guía donde se presentaron los relatos. Todo ello ha sido complementado por el diario de campo de la investigadora y los grupos de discusión celebrados a lo largo de todo el proyecto.

Veamos, ahora, con más detalle, los instrumentos de análisis utilizados para cada pregunta de investigación:

8.1. Instrumentos para el análisis de la pregunta de investigación: ¿puede el Aprendizaje-Servicio mejorar el desempeño literario de las alumnas de escritura creativa?

Para la comparación de los textos producidos por las alumnas se utilizó una rúbrica de elaboración propia que tuvo en cuenta los parámetros establecidos por otras rúbricas elaboradas y contrastadas para la corrección de textos narrativo-literarios como las de Rasool y Bajalani (2020), Mozaffari (2013) y Vaezi y Rezaei (2018). Como define Brookhart (4), la rúbrica es el conjunto coherente de criterios utilizados para evaluar el trabajo de los estudiantes e incluye ilustraciones sobre los niveles de rendimiento en esos criterios.

Estos autores sostienen que la producción de los cursos de escritura creativa puede ser evaluada, para lo cual los profesores deben “endeavour to set standard criteria for

evaluating creative Works. Rubrics or grading grids are the best ways to ensure objectivity in creativity assessment”. (Blomer, ctd. en Mozaffari 2214). Es por ello por lo que estos investigadores han desarrollado una serie de parámetros para elaborar sus rúbricas, tras estudiar detalladamente la bibliografía disponible, recolectar datos de universidades donde se imparte escritura creativa, recabar opinión experta, rediseñar y ratificar los resultados por parte de una muestra significativa de docentes e investigadores, así como por medio de la propia práctica y aplicación de la rúbrica por parte de diferentes profesores de la materia. De todas ellas, una de las rúbricas más completas y contrastadas hasta el momento es la de Vaezi y Rezaei, que recoge los siguientes parámetros de análisis: voz narrativa (*narrative voice*), caracterización de personajes (*characterisation*), estado de ánimo y atmósfera (*mood and atmosphere*), lenguaje y mecánica escritora (*language and writing mechanics*), diálogos (*dialogue*), historia (y su conflicto) (*story*), escenario (*setting*), imagería (*image*) y trama (*plot*)³.

Uno de los aspectos que destacan Rasool y Al Bajalani es que

the analytical rubric brings a number of advantages to the assessment of creative writing in particular and other subjects in general. For instance, if the students are introduced to the criteria within the rubric, they would know about the expectations of the course and they are unlikely resort to litigation when they do not do well in a subject. The rubric can provide the students with areas of strengths and weaknesses. Teachers, on the other hand, will have a less time-consuming and a more systematic method to follow which proves consistency and accuracy (2407).

Por otra parte, como afirma Vega Rodríguez

lo más eficaz es el diseño específico de la rúbrica en función de los objetivos del programa, de la materia y del tipo de estudiantes. Por otra parte, ha de tenerse en cuenta que, dependiendo de los géneros literarios practicados, el tipo de público al que se aspira o el tema incluso, variará el modo de redacción y de aplicación de la rúbrica (6).

Por ello, además de tener en cuenta las rúbricas ya contrastadas, era importante que las alumnas conocieran los aspectos por los que se les iba a evaluar, que los hubieran estudiado antes por formar parte del currículum del curso. Por esa razón fue necesario adaptar las rúbricas ya contrastadas al contexto del Curso de Escritura Creativa y Acción

³ Traducción realizada por mí, se facilitan los términos en inglés por los matices que aportan, dado que cada uno supone toda una serie de conceptos ya sistematizados en la enseñanza de la escritura creativa en la tradición anglosajona.

Social que tuvo doce sesiones y donde se pudieron impartir los conceptos básicos relativos a las técnicas narrativas y literarias. Tras esta adaptación, la rúbrica elaborada para el presente estudio contempló los siguientes parámetros:

TABLA 1 – RÚBRICA EVALUACIÓN TEXTOS NARRATIVOS

	1 punto. Necesita mejorar	2 puntos. Regular	3 puntos. Muy bien
Tratamiento del tema	No hay un tema claro o se explicita de forma artificial, impuesto por el narrador, no surge como resultado de la historia.	Hay un tema esbozado pero no está claro del todo o no se deduce completamente de la narración de la historia	El tema está claro y surge como resultado de la historia narrada.
Estructura narrativa	No hay estructura y/o no se produce transformación en el personaje.	Hay cierta estructura, pero falta alguno de los elementos y/o la transformación del personaje es poco notable o difícil de identificar.	Hay una estructura clara con planteamiento, nudo, desenlace y dos puntos de giro que provocan una transformación en el personaje. Hay, además, una trama bien montada.
Conflicto	Ausencia o debilidad de conflicto.	Hay cierto conflicto, pero la tensión narrativa no está dosificada y/o no contribuye a que el protagonista se enfrente y progrese (positiva o negativamente).	El conflicto está bien planteado, va <i>in crescendo</i> y añade la tensión narrativa necesaria para provocar un proceso evolutivo en el protagonista.
Verosimilitud	El texto tiene problemas de verosimilitud por falta de coherencia o de detalles que den vida a la historia.	El texto tiene algunos problemas de verosimilitud, pero no saca completamente al lector del sueño de la ficción.	El texto es verosímil porque tiene coherencia interna y profusión de detalles relacionados con los cinco sentidos y con los elementos de la trama.
Narrador y tono narrativo	El narrador está mal escogido, es incoherente y no contribuye a la verosimilitud del texto. El tono del narrador no coincide con el punto de vista escogido.	El narrador no se mantiene a lo largo del texto o podría mejorarse su manejo para contribuir a la verosimilitud. El tono del narrador es adecuado para el punto de vista	El narrador está bien planteado, se mantiene a lo largo del texto y contribuye a su verosimilitud. El tono del narrador es coherente para el punto de vista escogido.

		escogido, pero hay momentos en los que no es coherente.	
Personajes	El personaje principal no está definido, es plano y/o no hay personajes secundarios, están poco trabajados o sus historias no complementan a la historia principal.	El personaje principal no está definido del todo, le falta complejidad y no hay suficientes personajes secundarios que lo complementen, o no están bien esbozados.	El personaje principal está bien definido, tiene complejidad y hay algunos personajes secundarios que lo complementan.
Tiempo	El manejo del tiempo es incoherente, se hace confusa la lectura y los tiempos verbales no ayudan a entender cuándo ocurre cada cosa. No se saben usar los saltos temporales y demás técnicas de relaciones de orden temporal.	Hay ciertos problemas en el manejo del tiempo, existen momentos en los que el lector se pierde, pero luego vuelve a retomar el hilo. Hay alguna pericia en el uso de los saltos temporales, pero, en ocasiones, existe confusión.	El manejo del tiempo es adecuado, en todo momento sabemos en qué punto estamos de la historia y no se narra todo de forma lineal, sino que se saben plantear los saltos en el tiempo, los resúmenes o las elipsis.
Diálogos	Los diálogos suenan artificiales, no cumplen con ninguna de las funciones del diálogo, hablan de cosas insustanciales y/o irrelevantes y se cae a menudo en convencionalismos, estructuras manidas y/o clichés.	Los diálogos alternan entre la fluidez y la monotonía, no se manejan del todo las técnicas de diálogo, no cumplen siempre con sus funciones y se cae, a veces, en convencionalismos, estructuras manidas y/o clichés.	Los diálogos fluyen con naturalidad, evitan la conversación vacía, cumplen con alguna/s de la/s función/es del diálogo, se responden con ingenio y no caen en lo evidente y/o el cliché y/o las frases hechas o convencionales.
Espacio	Se olvida prácticamente incluir elementos del espacio o se introducen de manera artificial, deteniendo la acción y no aportando nada o casi nada al desarrollo psicológico de los personajes.	Forma parte de la narración, pero se detiene la historia algunas de las veces para introducir descripciones largas ajenas al relato que no siempre contribuyen a mostrar el desarrollo psicológico de los personajes.	Es uno de los elementos esenciales de la narración, forma un todo con ella, su descripción está bien imbricada con la historia y sus elementos contribuyen a mostrar el desarrollo psicológico de los personajes.

El ejercicio de síntesis realizado para abarcar los aspectos principales de la escritura creativa en el curso se puede visualizar al comprobar cómo, de una manera u otra, todas menos una categoría de la rúbrica de elaboración propia, se corresponden con las proporcionadas por la rúbrica de Vaezi-Rezaei. En la siguiente tabla establecemos la correspondencia:

TABLA 2 – COMPARATIVA ENTRE RÚBRICA PROPIA Y RÚBRICA VAEZI-REZAEI

Rúbrica elaboración propia	Rúbrica Vaezi-Rezaei	Comentarios
Estructura narrativa	Plot (trama)	La trama obedece a la estructura narrativa, es el modo en que los hechos se ordenan en la línea de tiempo, el concepto es el mismo.
Conflicto	Story (historia y su conflicto)	Por un buen manejo del “story”, Vaezi-Rezaei se refieren a “A preliminary account of the characters and settings, dialogue, brief summary, a reference or a detail is always presented before the introduction of any sort of conflict” (13). Es decir, el concepto evalúa el manejo en la introducción del conflicto.
Verosimilitud	Imagery (imagería)	Ambos conceptos hacen referencia al uso de detalles que aporten credibilidad y viveza a la historia.
Narrador y tono narrativo	Voz narrativa (narrative voice)	Aquí Vaezi-Rezaei se refieren a varios aspectos, eminentemente el punto de vista, la originalidad de la voz narrativa (como conjunto de recursos que dan una textura a la sensación que transmite el narrador) y los detalles que contribuyen a la creación de un mundo propio. Esos mismos conceptos son los que se plantean en la rúbrica de elaboración propia al valorar el punto de vista del narrador, su tono y la coherencia entre ambos.
Personajes	Characterisation (caracterización)	Aunque la rúbrica de elaboración propia diferencia entre personaje principal y secundarios y ahonda en la complejidad, mientras que la de Vaezi-Rezaei pone más énfasis en la forma de mostrar a los personajes y su evolución, ambas categorías tratan la técnica de creación de personajes. En el caso de la rúbrica de elaboración propia, la evolución del personaje se asocia y se evalúa en el apartado del conflicto.

Tiempo	Story (historia)	El manejo del tiempo narrativo se incluye, en la rúbrica de Vaezi-Refaei, en el apartado de Story.
Diálogos	Dialogues (diálogos)	Ambas categorías valoran el cumplimiento de la función de los diálogos
Espacio	Setting (escenario)	Ambas categorías valoran la contribución del espacio al propósito de la historia y a la profundidad psicológica de los personajes.
-	Mood and atmosphere (estado de ánimo y atmósfera)	Este apartado no está contemplado en la rúbrica de elaboración propia pero las categorías que valora están muy relacionadas con el tono y la voz narrativas, que sí son evaluadas en el apartado “narrador y tono”.
-	Language and writing mechanics (lenguaje y mecánica escritora)	Este apartado se refiere a la corrección de la gramática y la puntuación, que no hemos valorado en la rúbrica de elaboración propia porque no lo consideramos un aspecto de técnica narrativa sino de manejo del lenguaje escrito que se desarrolla con la práctica (y que no tiene por qué ir de la mano de la creatividad y la técnica literaria).
Tema	-	Este aspecto no es contemplado en la rúbrica de Vaezi-Refaei, aunque sí en rúbricas anteriores y nosotros consideramos importante incluirlo dada la naturaleza de los relatos que íbamos a evaluar en los que la historia tuviera un trasfondo que hiciera reflexionar de manera implícita sobre el tema a tratar.

En definitiva, vemos cómo todos los aspectos que incluye la rúbrica de Vaezi-Refaei (elaborada tras un trabajo de investigación y consenso profesional) coinciden (aunque con un nivel de detalle mucho menor, dada la limitación del tiempo del curso) con la rúbrica de elaboración propia que valora el desempeño en la práctica de los contenidos impartidos en la fase teórica.

En lo que se refiere a la puntuación, la rúbrica de Vaezi-Rezaei establece cuatro niveles de desempeño (*excellent, above average, developing and needs improvement*) mientras que la rúbrica de elaboración propia no establece un sistema de puntuación puesto que, al ser un curso externo incluido en el programa cultural de la FCEDU, no conllevaba la asignación de ninguna calificación. No obstante, para poder comprobar el nivel de avance de las alumnas de unas fases de aprendizaje a otras, sí se contemplaron tres niveles a los que se les daba una numeración, a saber: muy bien (3 puntos), regular (2 puntos) y necesita mejorar (1 punto), pese a que ello no se vio reflejado en el certificado final, que tan solo reflejaba el aprovechamiento.

Con el fin de que las alumnas valoraran su propio avance, ellas también completaron la rúbrica y se autoevaluaron antes de conocer la evaluación de la profesora. Esto se hizo, dado que, como apunta Vega Rodríguez: “la autoevaluación es el otro gran procedimiento formativo que logra, principalmente, involucrar al estudiante en la responsabilidad de su propio aprendizaje” (5). En el apartado de Resultados se comentarán con detalle los datos obtenidos al pasar estas rúbricas y comparar el primer escrito con el segundo.

8.2. Instrumentos para el análisis de la pregunta de investigación: ¿puede la escritura creativa contribuir al cambio social a través del Aprendizaje-Servicio?

En relación al segundo objetivo ligado a la comprobación de si la enseñanza de la escritura creativa puede contribuir de alguna forma al cambio social, al tratarse de un proyecto ApS, hay una serie de requisitos que se deben cumplir y uno de ellos, el más importante, es que el servicio realizado responda a una necesidad de la población a la que se dirige y que se implique a una serie de actores en la atención a esa necesidad. Para la evaluación del cumplimiento de los requisitos del proyecto ApS, utilizamos la rúbrica elaborada por la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y publicada por el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña que persigue tres finalidades

(Puig Rovira et. al., 125): la primera es proveer de un modo de autoevaluación de los proyectos de Aprendizaje-Servicio que han demostrado funcionar, la segunda consiste en favorecer la optimización de todo el proyecto o una parte de éste con el fin de que se pueda replicar, o mejorar y la tercera se refiere a la promoción de este tipo de actividades en centros o entidades que no conocen este enfoque educativo.

Asimismo, con el fin de reforzar el cumplimiento de los dos objetivos marcados y así responder a sus correspondientes preguntas de investigación, se ha llevado a cabo una aproximación teórica acerca de la metodología basada en el aprendizaje y servicio para descubrir y conocer el significado de la concepción de esta metodología, su estado actual en la educación universitaria en España y en la ULPGC, sus objetivos, fundamentos, bases o métodos de evaluación.

En preparación para la investigación, antes de invertir tiempo y dinero en la realización de un caso práctico nunca antes realizado, necesitaba comprobar si existía alguna experiencia similar que me pudiera servir de modelo y acicate. Para ello, visité en Honduras el Sistema de Aprendizaje Tutorial, puesto en marcha por la Asociación Bayán, en el que, pese a tratarse de alumnos de educación secundaria (mientras que mi ámbito de estudio es el universitario), realizaban proyectos de Aprendizaje-Servicio en los que incluían todas las materias estudiadas, incluida la lengua y literatura. Fruto de este análisis es el artículo inédito “Creative Writing and Social Change in the light of the contributions made by the Tutorial Learning System in Honduras”.

Cabe decir que los aprendizajes obtenidos en Honduras me animaron a seguir en este camino de investigación, lo cual fue el germen del proyecto de Escritura Creativa y Acción Social.

Para el análisis cualitativo de los materiales reunidos (cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, diario de campo), se utilizó un análisis inductivo en el que los temas emergen de los datos en vez de ser impuestos sobre ellos antes de la recolección y análisis de datos (Patton 306).

Para complementar la metodología del ApS (más centrada en el proyecto en sí) con un método de investigación que permitiera recabar y analizar los datos, utilizamos asimismo los parámetros de la investigación-acción.

8.3. La investigación-acción y su aplicación al proyecto de investigación

La investigación-acción y el Aprendizaje-Servicio beben de las mismas fuentes teóricas, es decir, de la pedagogía progresista de Dewey, Lewin y Freire, entre otros. Ambos métodos dan importancia a la acción, en el primer caso para sustentar a la investigación y en el segundo para propiciar el aprendizaje. Asimismo, los dos métodos se basan en una retroalimentación de la acción y la reflexión a través de la evaluación de las actividades realizadas, la consulta con todos los participantes y el rediseño de futuras actividades o proyectos. También ambas distribuyen sus proyectos en tres fases de planificación, ejecución y evaluación, pero la investigación-acción incluye una fase más que es transversal a todo el proyecto: la observación, con sus correspondientes métodos cualitativos de análisis. Es por ello por lo que, como proyecto de investigación (además de ApS), he querido indagar en este tipo de metodología de investigación-acción, que supone una opción metodológica cualitativa cuyo origen se atribuye al psicólogo norteamericano Kurt Lewin en la década de los 40.

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. (Restrepo 2005:159)

Desde su surgimiento, esta metodología de investigación ha pasado por diversas etapas y ha sido influida por autores de distintas disciplinas como la sociología o la pedagogía de Freire (1974), Stenhouse (1988) o Elliott (1993). Estos avances han ido dando lugar a tres modalidades bien definidas de investigación-acción:

Modalidad técnica: centrada en la mejora de habilidades profesionales y la resolución de problemas, donde los agentes externos son los responsables de la investigación, quienes establecen las pautas a seguir, aunque incorporando a los participantes como coinvestigadores. Su objetivo es lograr neutralidad y objetividad en la investigación.

Modalidad práctica: busca desarrollar el pensamiento práctico mediante el uso de la reflexión y el diálogo, con el fin de transformar ideas y conseguir ampliar la comprensión. En esta modalidad los agentes externos son asesores y se implican en la investigación, eliminando la separación entre el investigador y lo investigado.

Modalidad crítica o emancipatoria: a los objetivos de las otras dos modalidades le une “la emancipación de los participantes a través de una transformación profunda de las organizaciones sociales” (Colmenares y Piñero 9). Para ello se intentan eliminar las barreras entre todos los participantes de un proyecto de investigación y se concede a todos el mismo nivel de importancia y la responsabilidad de sus propios actos y de las transformaciones que genere la propia investigación-acción.

Desde la perspectiva educativa, Suarez Pazos refiere que la investigación acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como ‘indagadores’ los implicados en la realidad investigada” (42). La investigación-acción, en este contexto, no se trata solamente de un método de investigación, sino de una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo.

En este último sentido hemos concebido el presente proyecto de investigación-acción, bajo la modalidad crítica o emancipatoria, ya que nuestro objetivo último era una transformación profunda de las organizaciones sociales. No obstante, dado el alcance del proyecto y las dificultades encontradas, la realidad, como veremos en los resultados, es que el proyecto ha terminado por suscribirse en el ámbito de la modalidad práctica.

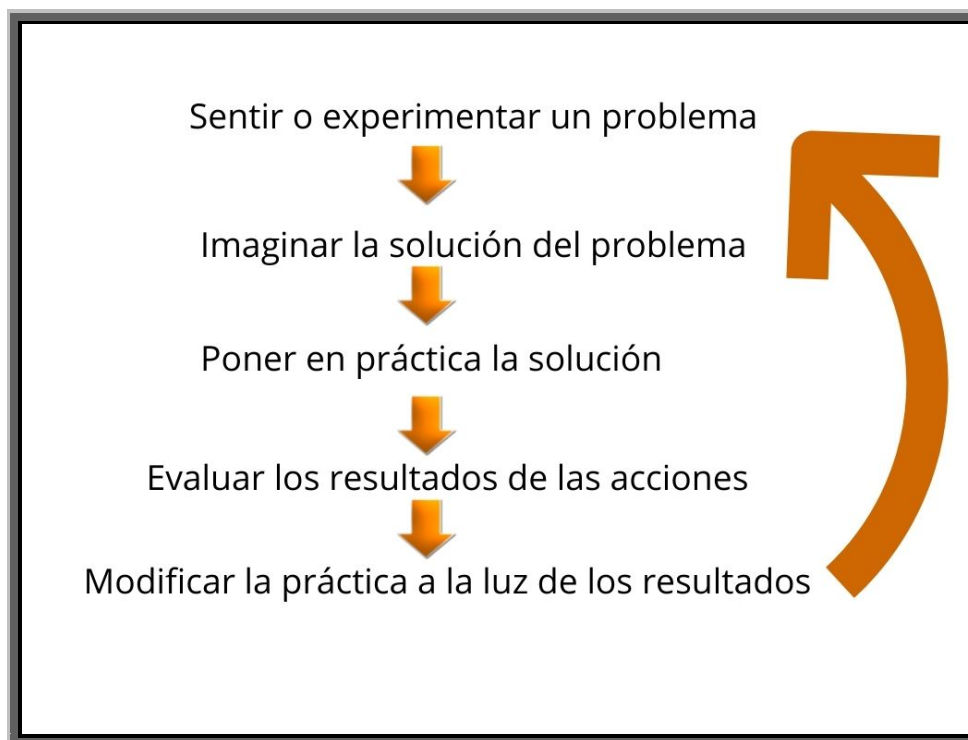
Pero veamos las características de este tipo de investigación (Kemmis y McTaggart, ctd. en Latorre 25) y el modo en que el proyecto de investigación (y el correspondiente proyecto ApS) las han aplicado:

- Es participativa.
- Sigue una espiral introspectiva.
- Es colaborativa
- Crea comunidades autocríticas
- Es un proceso sistemático de aprendizaje
- Realiza análisis críticos
- Induce a teorizar sobre la práctica
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.
- Es un proceso político.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura

El propósito de la investigación-acción es el de cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos y así reconstruirlos. Aunque el proyecto surgió como resultado de un interés investigador personal, intrínseco, según la denominación de Stake (2007), pronto la necesidad de comprensión general se vio compartida por el grupo de alumnas que se comprometió con la investigación-acción. Cada alumna se iba a convertir en sujeto de estudio particular y el estudio colectivo de los sujetos nos daría la respuesta a nuestras preguntas de investigación. La búsqueda de una necesidad social y el modo de contribuir a su mejora fue la clave para el compromiso y la participación del estudiantado. La inclusión del servicio en el proyecto hizo que se cumpliera con uno de los rasgos específicos de la investigación-acción, que es el imperativo de entender la realidad a través de la acción social y buscar el modo de mejorarla (a través de una acción informada, comprometida e intencionada).

Para la puesta en marcha de la investigación-acción se cumplieron con los principios éticos de esta modalidad de investigación cualitativa, dado que todas las personas e instancias relevantes para el caso fueron consultadas y se obtuvieron los consentimientos precisos solicitados por cada una de las organizaciones colaboradoras.

El ciclo de la investigación-acción conlleva una serie de pasos que se retroalimentan unos a otros en una espiral de mejora constante. Whitehead lo esquematiza así (Torrecilla 18):



Gráfica 2 - ciclo de investigación-acción de Whitehead

8.4. El proceso de investigación-acción

El proceso de investigación-acción conlleva, por tanto, una serie de pasos que analizo aquí desde la perspectiva de la investigación mixta llevada a cabo.

8.4.1. Planificación

Kemmis plantea tres preguntas: ¿Qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer al respecto? Como ya hemos planteado, nuestra investigación es doble puesto que hay dos problemáticas que pretende abordar:

a) Problemática 1

La enseñanza de la escritura creativa está demasiado centrada en el individuo y necesita, previsiblemente, a la luz de los estudios y casos preliminares, salir al encuentro de la sociedad para enriquecerse. Podemos plantear un proyecto de Aprendizaje-Servicio que nos muestre si este planteamiento es correcto y el modo en que la implicación social nos ayuda a enriquecer nuestra práctica literaria creativa.

b) Problemática 2

Existen grupos sociales cuya voz no es escuchada o es alterada para crear ciertos prejuicios sociales que favorecen a algunos grupos o que perpetúan el estado de cosas pese a amenazar la estabilidad de la raza humana. Los datos e informaciones objetivos no están calando en la sociedad y no producen cambios. Dado que se ha comprobado científicamente el poder de la ficción en la asunción del papel del otro (Bergland párr. 2), podemos escribir relatos que propongan nuevas narrativas alternativas al discurso predominante y que contribuyan al desmonte de los prejuicios.

8.4.2. Acción

Dado que en la investigación-acción el foco se pone en la acción como elemento informante y el objetivo de la investigación es servir a la acción (deliberada y controlada), el proyecto de Escritura Creativa y Acción Social tuvo, desde el principio, un enfoque muy práctico. La teoría era puesta en marcha de una clase para otra con ejercicios facilitados para que las alumnas practicasen las técnicas literarias aprendidas y todo el curso estaba enfocado en la práctica de servicio que íbamos a realizar para luego

plasmarla en relatos que pudieran contribuir a modificar el imaginario colectivo sobre los grupos vulnerados con los que se trabajó.

8.4.3. Observación

Este paso transversal a todo el proceso implica recoger y analizar los datos relacionados con la problemática a abordar. La observación permite reflexionar para rediseñar la acción y volver a actuar en base a los aprendizajes. Para ello, se contemplan tres pasos.

8.4.3.1. Cómo se supervisa la acción

No se trata solo de recoger datos sino de buscar aquellos que ayuden a reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido. Se buscarán datos que aporten evidencias de la calidad del proyecto y que pongan de manifiesto los efectos derivados de la acción, tanto los buscados como los imprevistos.

8.4.3.2. Acciones que pueden supervisarse para generar información

a) **Autoobservar la propia acción:** para identificar intenciones y motivaciones del propio investigador antes y durante la investigación. Para ello, en la redacción de la presente tesis doctoral se incluye el marco conceptual para la acción social que la investigadora comparte con una comunidad dialógica de instituciones y que suponen el sustrato ideológico del propio proyecto y puede ser responsable de las posibles desviaciones. Asimismo, durante la ejecución del proyecto, la investigadora se autoevaluó pasando el mismo cuestionario que cumplimentaron las alumnas y experimentando ella misma el proyecto ApS como una participante más, con todos sus ejercicios evaluativos y de consulta. Por otra parte, la investigadora llevó un diario de campo digital mediante la recogida de notas realizadas a lo largo de toda la vida del proyecto en un documento que luego ha servido de base para la elaboración de la tesis (entendida como informe de investigación). Finalmente, la investigadora participó en las evaluaciones intermedia y final del proyecto junto con las alumnas, puesto que también llevó a cabo el servicio como si fuera una alumna más (y la redacción del relato anterior

y posterior al servicio) con el fin de experimentar el proceso y poder tener datos de primera mano para contribuir al análisis.

b) Supervisar la acción de otras personas: aunque al principio el proyecto tenía un carácter más lineal, en el que la profesora/investigadora impartía unos conocimientos a unas alumnas, aunque intentando hacerlo a través de dinámicas de clase participativas, a medida que la acción se fue haciendo más patente en el proyecto, la participación de las alumnas fue pasando de un carácter más pasivo a una involucración personal que las llevó a hacerse voluntarias de las asociaciones en las que hicieron el servicio y que incluso condujo a varias a permanecer en las asociaciones más allá de la finalización del proyecto (tres de las seis que finalizaron su servicio).

c) Supervisar conversaciones críticas sobre la investigación: a lo largo de todo el proyecto se facilitaron reuniones para realizar grupos de discusión o conversaciones críticas con el fin de evaluar la ejecución del proyecto e ir mejorándolo durante su ejecución.

8.4.3.3. Cómo recoger la información

La investigación-acción plantea tres vías de indagación sobre lo ocurrido que he resuelto de la siguiente manera:

d) Observar lo que las personas dicen o hacen: mediante el acompañamiento de la investigadora a los distintos servicios que las alumnas realizaron en las asociaciones.

e) Preguntar sobre lo ocurrido: Esto se ha hecho a través de cuestionarios realizados a las alumnas: a) al iniciar el curso, b) al terminarlo (antes de empezar el servicio en las asociaciones, tras escribir el primer relato), c) al finalizar el servicio y el segundo escrito, d) y al hacer la evaluación final.

Asimismo, durante toda la ejecución y evaluación del proyecto, se mantuvieron grupos de discusión (que, en base al marco conceptual preferimos llamar grupos de consulta) en los que se iba compartiendo lo ocurrido durante el servicio (cada una compartía la experiencia en sus asociaciones), reflexionando sobre ello y adaptando las acciones necesarias para mejorar la experiencia.

f) Analizar los materiales o huellas que se han dejado: Además del análisis de los cuestionarios y de los grupos de consulta, se hizo una

entrevista previa al servicio y otra posterior, en la que primero se registraban las expectativas y luego se les preguntaba por su grado de satisfacción.

8.4.3.4. Reflexión

Esta fase cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe (en este caso en el apartado de Evaluación y Resultados de la presente tesis doctoral) del que se extraen conclusiones que sirven para reconfigurar el problema y así iniciar un nuevo ciclo de planificación-acción-observación-reflexión. Como se verá más adelante, la reflexión continua nos ha permitido indagar en la realidad estudiada y teorizar sobre la misma para extraer unas conclusiones de los datos, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.

9. Diseño, ejecución y evaluación de un proyecto innovador de aprendizaje y servicio con las alumnas

Dado el resultado del análisis bibliográfico, y ante la ausencia de casos prácticos que investiguen si el Aprendizaje-Servicio ejerce una influencia positiva en el rendimiento de las alumnas de escritura creativa y viceversa (si los resultados de la escritura creativa en el marco del ApS pueden ejercer una influencia en la sociedad), me propuse llevar a cabo un proyecto específico para comprobar dichas tesis.

Para ello, tuve en cuenta las fases de un proyecto de ApS (Puig; Batlle) y las fui implementando a medida que las circunstancias lo iban permitiendo. Para describir el proyecto voy a ir analizando dichas fases y lo que se hizo en cada una de ellas.

9.1. Fases del proyecto ApS

Todo proyecto de Aprendizaje-Servicio bien diseñado sigue una serie de etapas que le sirven para establecer unos objetivos (tanto de aprendizaje como de servicio), implicar a las alumnas, entidades y actores sociales, producir un impacto y luego poder evaluar de cara a aprender y mejorar.

Tal como veíamos en la descripción metodológica del ApS, existen tres elementos que se consideran elementales desde su surgimiento para poder considerar que un proyecto es de Aprendizaje-Servicio: (a) que aquellos que son servidos controlen los servicios, (b) que aquellos que son servidos mejoren a la hora de servirse a sí mismos y a

los demás, y (c) que aquellos que sirven aprendan y tengan cierto control sobre lo aprendido (Sigmon 10).

Para explicar cómo se atendió a los tres elementos, es preciso conocer la planificación del proyecto y las fases en las que se dividió para una correcta ejecución

Con ese fin se utilizó la *Guía práctica de Aprendizaje-Servicio* de Roser Batlle, una de las mayores especialistas en España.

Las etapas descritas en dicho documento son las siguientes:

TABLA 3- FASES DEL PROYECTO APS

ETAPA	FASES
1. Preparación del educador	1. Esbozo de la idea
	2. Establecimiento de alianzas
	3. Planificación del proyecto
2. Realización	4. Preparación del proyecto con el grupo
	5. Ejecución del proyecto
	6. Cierre del proyecto con el grupo
3. Evaluación	7. Evaluación multifocal

A su vez, cada una de estas etapas se divide en fases que tienen una serie de pasos a seguir. Estos pasos se han estudiado y pueden variar algo de unos proyectos a otros pero, para que un proyecto de ApS sea tal, debe tener la esencia de estos elementos, dado que se busca implicar a todos los actores en un proceso donde el aprendizaje y el servicio encuentren un equilibrio. Se verán, por tanto, las distintas fases, con sus pasos, y analizaré cómo se han ido cumpliendo cada una de ellas en la preparación, ejecución y evaluación del presente proyecto.

9.1.1. Etapa 1. Preparación del educador. Esbozo de la idea

TABLA 4 – FASE 1: ESBOZO DE LA IDEA

FASE	PASOS
I. Esbozo de la idea	a) Definir por dónde empezar
	b) Determinar cuál sería la necesidad social que podrían atender las alumnas

	c) Identificar cuál sería el servicio concreto que podrían realizar
	d) Especificar qué aprendizajes les aportaría el servicio

En esta etapa Batlle define cuatro pasos:

- a) Definir por dónde empezar: ¿dónde vamos a ubicar este proyecto?, ¿en qué materia?, ¿con quién podríamos hacerlo?**

Por lo general, los proyectos ApS se plantean en el seno de una institución (la universidad, en el caso que nos ocupa) y una asignatura concreta cuyo profesor/a quiere aplicar la metodología del ApS por distintos motivos (para mejorar el rendimiento académico, para aumentar la motivación de las alumnas, para salir de la monotonía, para aportar algo como grupo, etc.). Sin embargo, el presente caso práctico es distinto porque la asignatura en la que se quería implantar el ApS no existía ni existe en el seno de la ULPGC (donde se ha realizado el estudio). Como es sabido, en España la escritura creativa no se imparte de manera reglada en la educación primaria, secundaria o universitaria. Esta realidad ha empezado a cambiar desde que algunas universidades españolas empezaron a ofrecer másteres en escritura creativa (como la Universidad de Sevilla, la Complutense de Madrid, la de Salamanca, la de Valencia o la Autónoma de Barcelona), así como asignaturas optativas como la ofrecida por la Universidad de Alcalá de Henares. El único grado ofrecido hasta la fecha en Literatura y Escritura Creativa lo oferta la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra (institución privada). El resto de cursos y talleres de escritura creativa del país los ofrecen centros privados como la Escuela de Escritores, la escuela Fuentetaja u otras academias.

Por tanto, para poder instaurar un proyecto de ApS y escritura creativa había primero que crear dicha asignatura, aunque fuera temporalmente. Ello fue posible gracias a la colaboración del Vicedecanato de Cultura de la Facultad de Ciencias de la Educación de Las Palmas de Gran Canaria quien, en el marco de la actividad los Martes Culturales, me facilitó la posibilidad de ofrecer un Curso de Escritura Creativa y Acción Social (en adelante Curso EC&AS) en el que se impartieran doce clases (de dos horas cada una) al alumnado que quisiera inscribirse (de forma gratuita).

Para su ejecución, se contó con la financiación del Cabildo de Gran Canaria a través del proyecto Eco-Aprendemos liderado por el CICEI (Centro de Innovación para la Sociedad de la Innovación) de la ULPGC.

Con el fin de lograr el objetivo de impartir el curso y para realizarlo en cumplimiento con los objetivos del ApS, tuve dos entrevistas, una con una especialista de la ULPGC en la materia, la Dra. Ana Cano, y otra con la Dra. María Enríquez Betancort, de la misma universidad, que ha impartido algunos cursos de extensión universitaria relacionados con la escritura creativa, a uno de los cuales asistí en 2019. Ambas expertas recalcaron la importancia de tener en cuenta las necesidades y el punto de vista de los usuarios de las asociaciones en las que se realiza el servicio para que no se convierta en un proyecto asistencialista, sino que se implique a los propios actores y, de esa forma, se produzca una transformación que deje huella y no en una simple actividad aislada.

b) Determinar cuál sería la necesidad social que podrían atender a las alumnas

Antes de establecer la necesidad social que podrían atender las alumnas, corresponde conocer su perfil. El Curso EC&AS fue ofertado en septiembre de 2019 a través de la web y las redes sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCDEU) de la ULPGC y estaba abierto a cualquier tipo de persona que estuviera interesada en esas materias, sin requerimientos de titulaciones previas o conocimiento anterior de ningún tipo.

En el anexo 3, dedicado a la difusión en medios de comunicación, se pueden ver los documentos de promoción que se elaboraron desde la FCDEU.

Al curso se inscribieron once estudiantes, de los cuales ocho comenzaron a asistir con regularidad. A continuación, presentamos algunos datos sobre ellos para conocer su origen social y familiar, recogidos mediante un primer cuestionario pasado el primer día del curso:

Cuestionario 1

TABLA 5 - PERFIL DE LAS ALUMNAS

	Fecha nacimiento	Lugar nacimiento	Lugar de residencia	Estudios	Estudios madre	Profesión madre	Estudios padre	Profesión padre	Experiencia previa voluntariado
Estudiante 1	08/09/1971	Rusia	Las Palmas (Telde)	Interpretación simultánea	Estudios profesionales	Bibliotecaria	Economía, Univ. Kalmykia, Rusia	Economista	Sí, Comunidad Internacional Bahá'í
Estudiante 2	18/05/2000	Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas (Telde)	Grado de educación social	Ciclo de peluquería	Peluquera	Ciclo de electrónica	Profesor de ciclo medio de frío y calor	Cruz Roja Juventud
Estudiante 3	07/10/1975	Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas de Gran Canaria	Licenciada en filología hispánica	-	-	-	-	No
Estudiante 4	20/01/1993	Las Palmas de Gran Canaria	Vecindario (Santa Lucía de Tirajana)	Grado en lengua española y literaturas hispánicas.	Estudios primarios	Ama de casa	Estudios primarios	Cocinero	No

				Master en cultura audiovisual y literaria					
Estudiante 5	01/02/1995	Las Palmas de Gran Canaria	Santa María de Guía	Grado en Medicina	Estudios primarios	Asistencia del hogar	Estudios primarios	Autónomo	No
Estudiante 6	05/02/1970	Lanzarote	Las Palmas de Gran Canaria	Técnico delineante en obras públicas	Estudios primarios	Ama de casa	Estudios primarios	Agricultor	Sí (varias instituciones, hospitales y obra social)
Estudiante 7	09/07/1976	Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas de Gran Canaria	Diplomada en Trabajo Social	Secundaria	Auxiliar enfermería	Administrativo contable	Auxiliar enfermería	Sí, organización eventos deportivos
Estudiante 8	17/03/1991	Las Palmas de Gran Canaria	Las Palmas de Gran Canaria	Graduada en Lengua Española y Literaturas Hispánicas. Máster formación profesorado.	Modista	Ama de casa	Ingeniería industrial	Ingeniero	Sí (no específica)

Como se puede observar, todas las alumnas tenían estudios medios o superiores. Los rangos de edad varían, pero había una mayoría de adultos entre treinta y cuarenta años. La mitad vivía en la capital y la otra mitad se desplazaba hasta allí para realizar sus estudios. Algunos compaginaban su actividad profesional con el estudio y la mayoría venía de un origen socio-económico más humilde.

Una vez conocido el perfil de las alumnas correspondía establecer cuál sería la necesidad social que podrían atender (y que luego ellas tendrían que refrendar).

Uno de los aspectos a los que más puede contribuir la escritura creativa en lo que se refiere al cambio social es en todo lo que atañe al cambio de narrativas, que consiste en lo siguiente:

El cambio de narrativas es un proceso que pretende afectar a los fundamentos que promueven las narrativas, apelando a determinados valores y emociones para provocar un cambio en las percepciones de las personas acerca de un tema en específico. Consiste en contar nuevas historias acerca del tema sobre el que queremos incidir, que incorporen valores positivos y despierten los sentimientos de la persona que las recibe, incitando a la autoreflexión y afirmando nuevos marcos de referencia que, consecuentemente, provoquen cambios de conducta y comportamiento a nivel macro. Por otro lado, es importante destacar el ciclo virtuoso de las narrativas: por un lado debemos ser capaces de generar una nueva forma de entender una realidad. Esta debe ser refrendada por acciones que confirmen esta nueva visión. Y, al utilizar estos ejemplos como elementos de comunicación, se consigue reforzar la nueva narrativa haciéndola más real y más imaginable. (Segovia, 9)

La idea, por tanto, de diseñar y ejecutar un proyecto que vinculara la creación de nuevas narrativas (mediante el curso de escritura creativa y acción social) con un servicio que supusiera la realización de acciones que, a su vez, dieran lugar a historias que sirvieran de elementos de comunicación, parecía especialmente pertinente para reforzar una nueva narrativa que contrarrestara los discursos negativos difundidos acerca de los grupos con los que se iba a trabajar, aunque restaba comprobar que esos discursos eran realmente así y no fruto, asimismo, de un imaginario exclusivamente personal.

Una vez comenzado el curso y rellenado el primer cuestionario, se contaba con respuestas para las primeras preguntas que hay que plantearse cuando se planifica un proyecto ApS que, de nuevo, son:

¿Dónde vamos a ubicar este proyecto?: en la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC.

¿En qué materia?: en los martes culturales, como experiencia de introducción de la escritura creativa en el currículum de la universidad.

¿Con quién podríamos hacerlo?: con los alumnos que se inscriban y las asociaciones que quieran colaborar.

c) Identificar cuál sería el servicio concreto que podrían realizar

Los proyectos ApS que se han puesto en marcha hasta la fecha en relación con la escritura creativa en otros países han supuesto que los propios alumnos fueran a distintas entidades (colegios, prisiones, hogares de ancianos, etc.) para enseñar a sus usuarios técnicas de escritura creativa que les permitieran contar sus historias.

Este enfoque, sin embargo, no se podía poner en marcha en el proyecto dado que las alumnas (salvo una) no tenían conocimientos previos de escritura creativa y solamente iban a recibir doce clases, es decir, una introducción que no les daría demasiada preparación para, a su vez, enseñar a otros. Era recomendable, por tanto, buscar otro tipo de servicio.

Algunos de los colectivos que respondieron positivamente tras una primera toma de contacto para ver si estarían dispuestos a colaborar en el proyecto (inmigrantes, asociación de Asperger y asociación de medio ambiente) tenían en común la dificultad del idioma o de poder expresarse con la facilidad suficiente como para transmitir sus propias historias. Por eso consideré que podría ser interesante y muy novedoso que el servicio consistiera en una doble tarea. En primer lugar, realizar un voluntariado que permitiera a las alumnas colaborar e integrarse en las asociaciones para conocer bien a los usuarios y sus historias. En segundo lugar, escribir unos relatos que sirvieran para dar voz a esos colectivos a los que no se suele escuchar porque no tienen forma o les cuesta expresarse en su idioma.

El único colectivo con el que se podría haber trabajado en la impartición de un taller de escritura creativa fue el de jóvenes en riesgo de exclusión social, pero dada la dificultad de que la alumna acababa, a su vez, de conocer las técnicas básicas, se planteó que se podría realizar el mismo servicio que en los demás casos, es decir, un voluntariado en el seno de una asociación y luego la escritura de un relato por parte de la alumna, que sirviera para concienciar acerca de la realidad de estos jóvenes.

d) Especificar qué aprendizajes les aportaría el servicio

Tras ser éste un curso teórico-práctico, un servicio y un proyecto de investigación, era importante poder comprobar los aprendizajes que aportaría el servicio. Para ello, antes de que las alumnas realizaran dicho servicio en el seno de las asociaciones elegidas, se

les plantearía la escritura de un relato (sin haber tenido contacto con la asociación). Después de su tiempo de servicio, se les pediría otro relato y se compararían ambos para ver qué aprendizajes habían adquirido, siguiendo los parámetros de la enseñanza de la escritura creativa y a través de una rúbrica elaborada para tal efecto.

Si la teoría estudiada en esta tesis se confirmaba, la experiencia de servicio resultaría de gran relevancia para su escritura y mejoraría todas o una gran parte de las herramientas adquiridas durante el curso teórico. Se desarrollarían, además, otra serie de competencias muy útiles para cualquier escritor (en las distintas fases del proyecto) como las habilidades comunicativas, la empatía, las capacidades de escucha y atención o la autonomía e iniciativa personal. Asimismo, aumentaría la competencia cultural y artística, así como la competencia social y ciudadana. Se reforzarían, además, valores como la solidaridad, el respeto o la sensibilidad.

9.1.2. Etapa 1. Preparación del educador. Establecimiento alianzas

TABLA 6 – FASE 2: ESTABLECIMIENTO DE ALIANZAS

Fase 2	PASOS
Establecimiento de alianzas	a) Identificar socios con los cuales podríamos colaborar en el proyecto planteado
	b) Plantear la demanda y llegar a un acuerdo acerca del servicio que realizarán las alumnas.

Ambos pasos se realizaron de forma paralela, ya que, al contactar con los posibles socios, se les planteó la demanda y llegamos al acuerdo de que las alumnas se involucrarían en el día a día de las asociaciones para tener un contacto más directo y natural con sus usuarios. Tal como dice Batlle: “el Aprendizaje-Servicio no solo es una metodología educativa, también es una herramienta de desarrollo comunitario, de cohesión de la comunidad. Por ello, el centro educativo debe colaborar activamente con los actores sociales de la comunidad” (*Guía práctica*, 10). La idea, por tanto, era intentar conseguir un abanico amplio que permitiera a las alumnas elegir aquellas entidades que atendieran a una necesidad social, pero con las que se sintieran a gusto trabajando. Para ello se contactó con distintos colectivos, como asociaciones de mujeres maltratadas, Casa África, la asociación Síndrome de Down de Las Palmas, Aspercan (de personas con Síndrome de Asperger), la federación de asociaciones africanas, Cruz Roja, asociaciones de acogida de inmigrantes, Fundación Foresta y otras fundaciones, Mojo de Caña (de jóvenes en riesgo de exclusión social), la Comunidad Internacional Bahá’í (centrada, principalmente, en la educación ética y moral de distintos grupos de edad), etc.

Una vez que varias de las asociaciones manifestaron su voluntad de colaborar, ya podía confirmar la viabilidad del servicio, puesto que las alumnas tendrían diversas opciones donde elegir.

9.1.3. Etapa 1. Preparación del educador. Planificación del proyecto

TABLA 7 – FASE 3: PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO

FASE	PASOS
III. Planificación con el grupo	a) Precisar los aspectos pedagógicos del proyecto
	b) Definir con detalle el servicio que van a realizar las alumnas.
	c) Especificar la gestión y organización de todo el proyecto.

a) Precisar los aspectos pedagógicos del proyecto

Al ser un curso preparado *ex profeso* para la presente investigación y, al no estar incluido en el currículum académico de la universidad, era necesario elaborar las unidades didácticas y todo el material de apoyo que fuera necesario. Al ser, además, una asignatura que vincula dos disciplinas (la escritura creativa y la acción social) y, al impartirse en muy pocas universidades del mundo, no disponía de libros de texto ni de artículos académicos que desarrollaran los aspectos pedagógicos a abordar. Únicamente disponía de la información introductoria que facilitan las páginas webs de las universidades norteamericanas que imparten cursos de “Creative Writing and Social Change”, “Writing for Social Change”, “Social Action Writing Program” y similares.

Por tanto, el primer paso consistió en marcar unos objetivos a conseguir con el curso (tanto en la fase teórica como en el servicio práctico), objetivos que estuvieran alineados con los establecidos en los libros blancos de las carreras de Humanidades de la ULPGC. Finalmente quedaron conformados de la siguiente manera:

Objetivos:

- Fomentar la creatividad y el pensamiento crítico: desarrollar la capacidad de explorar la realidad por uno mismo.
- Relacionar los conocimientos educativos y literarios con el área de la acción social.
- Ahondar en los conocimientos literarios mediante la práctica de la escritura y en los conocimientos sociales mediante el servicio voluntario. Unir estas dos experiencias como parte de un proyecto piloto y desarrollar la capacidad de extraer conclusiones.
- Adquirir una serie de técnicas literarias que faciliten la producción de creaciones originales y sensibles a la realidad social.
- Concienciar sobre nuestro papel en la sociedad y aumentar la capacidad de apreciar el valor de la diversidad.

Para lograr estos objetivos, era importante seleccionar las técnicas de escritura creativa básicas así como los conocimientos y destrezas esenciales para la puesta en marcha de un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Además, y con el fin de que no se entendieran como dos ámbitos aislados, se buscó establecer una relación constante entre ambas disciplinas.

En lo que se refiere al temario de escritura creativa, se hizo una revisión bibliográfica exhaustiva relativa a técnicas literarias, manuales de escritura creativa y documentación relativa a su enseñanza (Páez, Zapata, Gardner, Bradbury, Golberg, Rodari, Cañelles, Gotham Writer's Workshop, Cassany, etc.). Según ello, se escogieron los doce temas fundamentales que, de una u otra manera, se abordan en todos los manuales de técnicas de escritura creativa. Posteriormente, al realizar el Posgrado de Enseñanza de la Escritura Creativa en la Universidad de Alcalá, la autora pudo comprobar que los temas escogidos sustentaban, efectivamente, las bases teóricas de esta disciplina.

En cuanto al material didáctico relativo a la acción social, como comentamos al inicio, el término “acción social” es muy amplio y abarca diversos enfoques (algunos de ellos contradictorios entre sí). Por ello era necesario escoger una perspectiva más específica que, además, proporcionara un marco para la realización de la fase práctica. El marco conceptual para la acción social de las comunidades dialógicas para el desarrollo presentado anteriormente así como la pedagogía del Aprendizaje-Servicio

proporcionaron ese marco teórico-práctico en consonancia con la filosofía del proyecto. Por tanto, era necesario, estudiar sus características y elementos constitutivos.

No obstante, el ApS, aunque está sustentado en una filosofía, es eminentemente una metodología de trabajo. Para poder preparar a las alumnas para un proyecto de servicio, además de querer dejar en ellas una huella que les hiciera ver su vida como un sendero de servicio, era necesario ahondar en conceptos más profundos relativos al marco conceptual de acción social que condiciona las decisiones y actitudes hacia los demás.

Tal como se ha visto en el apartado correspondiente, era esencial saber desde qué postulados subconscientes operábamos para poder traerlos a la conciencia y así ser capaces de conocer nuestras motivaciones más profundas y, en ciertos casos, nuestros prejuicios. Esta toma de conciencia facilitaría, a su vez, la comprensión de nuestras fortalezas y debilidades y, de esta forma, del modo de contribuir mejor a la construcción de una sociedad más justa.

Otro aspecto, implícito en la metodología del ApS, que era importante transmitir a las alumnas era la cultura de aprendizaje, ya que su puesta en marcha modifica tanto la actitud del profesor como la de las alumnas. Desde el inicio era esencial que supieran que la profesora no iba a facilitar conocimientos para que las alumnas los consumieran de manera pasiva, sino que íbamos a estudiar, actuar, reflexionar, evaluar nuestros aprendizajes y volver a actuar (en base a lo aprendido) como grupo. De esta manera, nosotros también construiríamos nuestro propio marco.

Al avanzar en dicho proceso, como tutora (implicando a las alumnas) intentaría que se cumplieran los siguientes objetivos extraídos del programa “Preparación Intelectual para la Acción Social” (FUNDAEC):

- Nuestra percepción de la realidad con la que interactuamos tiene que ser cada vez más aguda y bien fundamentada.
- Nuestra visión de las oportunidades que se nos presentan, de los objetivos y metas que nos trazamos y la forma en que los vamos a alcanzar debe ser cada vez más amplia y perspicaz.
- Nuestro compromiso para alcanzar nuestras metas debe ser más fuerte cada día.
- El marco dentro del cual actuamos tiene que ser más elaborado y consistente.

- La manera en que emprendemos nuestras acciones debe ser más elaborada y realista, y los métodos que empleamos para alcanzar nuestros propósitos deben ser cada vez más efectivos

En cuanto a los elementos fundamentales que conforman el marco conceptual para la acción social, había una serie de conceptos básicos que las alumnas debían manejar para compartir unos parámetros comunes que permitieran una acción unificada. Entre ellos, estaban los conceptos de unidad en diversidad y de justicia social; la igualdad de hombre y mujer; ciertas cualidades necesarias para los proyectos de servicio como la sinceridad, la coherencia, la humildad o el compromiso; una visión sobre los procesos históricos; una comprensión acerca de los parámetros que conforman nuestro imaginario, como la ciencia y la fe; la responsabilidad social; la nobleza del ser humano y la acción social como acción moral.

Tras el estudio concienzudo de todos estos aspectos y el análisis de las relaciones que se podían establecer entre ambas disciplinas el temario (facilitado en el Anexo 1) quedó establecido de este modo:

1. Cómo “mira” un escritor. Nuestro marco de acción invisible.
2. Introducción a los géneros literarios de ficción: poesía, relato corto, micro relato, novela, etc. Puntos en común y diferencias. La importancia de la sugerencia y la coherencia.
3. Todos somos extraños y todos somos iguales. Formas de amar la diversidad a través de la unidad de visión sin perder la originalidad.
4. ¿Desde dónde contamos? La voz auténtica. La noción moderna del yo y el desarrollo del artista. El papel de la sinceridad.
5. El conflicto y el orden de los elementos como factores esenciales en el desarrollo de la trama. La evolución de la humanidad a través de conflictos hacia la etapa de madurez.
6. ¿Por qué un texto es literario? Los cimientos del arte y la esencia humana. El concepto de espiritualidad.
7. La verosimilitud. ¿Todo vale? Ficción y no ficción, ¿ciencia y fe?
8. La creación de un personaje complejo. Las contradicciones del ser y su gestión. Crisis y victoria.

9. La naturaleza del tiempo en la concepción de la historia, fuentes de guía místicas y literarias. Cómo reflejar el correr del calendario y cómo asumir nuestra responsabilidad social.
10. El diálogo como forma de hacer avanzar la trama y como puente hacia la paz y el entendimiento de la nobleza del ser humano.
11. La construcción del entorno y cómo construimos comunidad. El requisito de la justicia.
12. El papel de la literatura en nuestras vidas y en el mundo. La acción social como acción moral universal. Reemplazo de la dominación por la cooperación.

Asimismo, era necesario establecer una metodología que estableciera el modo de trabajo con el que se llevaría a cabo el curso. Dado que el proyecto de ApS debía tener un peso equivalente al estudio teórico, se especificó el funcionamiento de este modo:

Metodología

El curso consta de dos partes:

- Un apartado teórico donde se estudian los contenidos del temario de manera dinámica y participativa. Tras esta formación, las alumnas escribirán un texto (poema, relato, micro-relato, artículo...). 12 sesiones de 2 horas cada una (24 horas).
- Un apartado práctico que implica la participación de los participantes en asociaciones colaboradoras del curso. Finalizada esta parte las alumnas volverán a escribir un texto sobre la misma temática y podremos valorar la influencia de su participación en esta actividad social. 10 sesiones de dos horas cada una (20 horas).
- Asimismo, se contempla la difusión del proyecto mediante una publicación con los trabajos de las alumnas.

b) Definir con detalle el servicio que van a realizar las alumnas

Una vez impartida la fase teórica (por la que la FCDEU les concedió un crédito ECTS), a las alumnas se les dio a elegir entre las distintas asociaciones con las que se había establecido contacto para llevar a cabo el proyecto ApS. De entre todas ellas, eligieron las siguientes:

- Cruz Roja: para trabajar inmigración.

- Fundación Foresta: para trabajar medio ambiente y ecocrítica.
- Mojo de Caña: para trabajar con jóvenes en riesgo de exclusión social.
- Aspercan: para trabajar con personas con Síndrome de Asperger.

Yo misma, como investigadora, me incluí en el grupo de inmigración porque quería vivir la experiencia de primera mano.

c) Especificar la gestión y organización de todo el proyecto

Desde el principio se quiso involucrar a las alumnas en la gestión y organización del proyecto, dado que son personas adultas muy capaces de llevar a cabo las tareas que se requerían, aunque siempre con el acompañamiento de la tutora, que era yo misma. Para ello se concertaron citas con las distintas asociaciones y los propios estudiantes plantearon el proyecto. Cada asociación expuso los campos en los que creían que podíamos colaborar y las alumnas eligieron aquellos para los que se veían más preparadas (como se detalla más adelante).

Asimismo, para la fase de difusión, implicamos a las distintas asociaciones para ver cómo podía colaborar cada una en el trabajo de dar a conocer los relatos escritos y así sensibilizar a la población sobre los distintos temas. Para este fin, también contamos con la colaboración del Grupo de Cooperación del CICEI (Centro de Innovación para la Sociedad de la Innovación) de la ULPGC que, a través de la profesora Susan Cranfield, facilitó la posibilidad de que las alumnas de Traducción e Interpretación tradujeran los relatos para hacer una versión bilingüe.

9.1.4. Etapa 2. Realización.

TABLA 8 – FASE 4: PREPARACIÓN DEL PROYECTO CON EL GRUPO

FASE 4	PASOS
Ejecución con el grupo	a) Motivar al grupo
	b) Diagnosticar la necesidad social
	c) Definir el proyecto
	d) Organizar el trabajo
	e) Reflexionar sobre los aprendizajes de la planificación

a) Motivar al grupo

Puesto que las alumnas se inscribieron a un curso en el que, desde la convocatoria, se especificaba que uno de los requerimientos era un proyecto de Aprendizaje-Servicio, el perfil de las alumnas ya era el de estudiantes motivados con ganas de aprender a través de la teoría y de la práctica. En ese sentido, todas las alumnas estaban concienciados acerca de la importancia de involucrarse y se apuntaron al curso como modo de canalizar esa iniciativa personal. El hecho de que tuviéramos doce sesiones teóricas con dinámicas de clase que nos prepararon para el proyecto también generó una expectativa que motivó al grupo. Además, antes de realizar su servicio, hicimos entrevistas a las alumnas para que expresaran y quedaran registradas sus expectativas previas, en las que manifestaron su deseo de empezar el proyecto y sus ganas de aprender y de integrarse en las distintas asociaciones elegidas por ellas mismas.

El hecho de tener que escribir un relato en el que intentaran anticiparse a lo que se iban a encontrar, en el que volcaran sus ideas preconcebidas y su manera de entender al colectivo con el que iban a trabajar contribuyó, a su vez, a que las alumnas tuvieran la mejor predisposición a comenzar su labor.

b) Diagnosticar la necesidad social

La contribución que el proyecto quería realizar era la sensibilización acerca de una serie de colectivos que, a juicio nuestro, no estaban bien representados en el imaginario colectivo de nuestra sociedad occidental. Sin embargo, esta idea era más una

intuición que un hecho constatado y, por tanto, requirió de una investigación por parte de las alumnas para confirmar si, realmente, existía esa necesidad social.

El punto de partida era el de que existía una narrativa negativa hacia los grupos con los que íbamos a trabajar que fomentaba los discursos de odio.

El grupo de tres alumnas (entre las que se incluye la tutora) dedicado a la inmigración, accedió al Pacto Canario sobre Inmigración (Gobierno de Canarias) en el que se habla del proceso de recepción de inmigrantes que han ido viviendo en las islas Canarias desde la década de los noventa y que

pone sobre la mesa la capacidad de un territorio fragmentado y frágil como el canario para mantener niveles elevados de crecimiento inmigratorio, así como la necesidad de intensificar las actuaciones de integración en un marco de mayor diversidad cultural que favorezca la cohesión social y mitigue las tendencias a la dualización que caracterizan a las sociedades contemporáneas (3).

Por la época en la que las estudiantes realizaron el proyecto ApS (2020-2021) la llegada de inmigrantes a las islas vivió un repunte importante y provocó una crisis que, unida a la desencadenada por la pandemia de Covid-19, supuso el caldo de cultivo para el fomento de actitudes xenófobas hacia los inmigrantes, por lo que la necesidad social de sensibilizar acerca de sus motivaciones se volvió acuciante y más que justificada. En ese sentido, el Foro Canario de la Inmigración publicó un decálogo “por una Comunicación Integradora y no Xenófoba” en el que manifiestan ser conscientes de

la importancia y responsabilidad que los medios de comunicación tienen a la hora de abordar las distintas dimensiones del fenómeno de la inmigración. En este sentido, resulta imprescindible que tanto los profesionales de los medios como sus empresas, en el marco del derecho de la información, se propongan un esfuerzo normalizador a la hora de tratar las informaciones que tienen al colectivo de inmigrantes como protagonista (párr. 4).

Por su parte, la alumna que centró su proyecto en el medio ambiente y, en concreto, en la reforestación, encontró numerosos artículos y referencias a la necesidad de reforestar y recuperar los suelos de la isla de Gran Canaria. Entre ellos, el gerente de la Fundación Foresta, Sergio Armas (donde ella hizo el servicio) afirmaba que “el 90% de Gran Canaria está en riesgo de desertización” y que “más del 50% ya se ha degradado biológicamente” (párr. 1). Al respecto también tuvo acceso a un artículo del presidente del Cabildo, Antonio Morales, quien en 2017 anunció la creación del Fondo Verde Forestal de Gran Canaria, financiado por el Cabildo de Gran Canaria. La inversión anual equivalía a los ingresos que se obtendrían si el Gobierno canario implantara el Céntimo Verde Forestal, una propuesta de 2010 de los Colegios Profesionales Forestales y de

Montes que no se ha podido llevar a término (párr. 2-3), entre otras razones, por la falta de conciencia en algunos sectores relevantes en la toma de decisiones.

Los grandes incendios forestales que tuvieron lugar en Gran Canaria en 2019 no hicieron sino poner de manifiesto y acrecentar la necesidad de concienciación para atajar este problema que afecta a todos. Su impacto en el imaginario colectivo de los canarios dejaría una huella que luego se vería reflejada en el relato de esta alumna.

En cuanto al grupo de tres alumnas que decidió realizar su proyecto con las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en concreto, con **Aspercan (Asociación de Asperger de Gran Canaria)**, ellas mismas eran conscientes de su desconocimiento de este síndrome. Una de las alumnas había conocido a un niño, un amigo de su hijo y las demás querían saber más sobre el tema, pero constataban que ellas no eran una excepción, sino que la ignorancia acerca de las características de estas personas está bastante generalizada. De hecho, si no fuera así, no haría falta, como lo hay, un Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo (el 2 de abril), instaurado en 2007 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, ni el Día Internacional del Síndrome de Asperger, instaurado también en 2007 y celebrado, desde entonces, todos los 18 de febrero. No es baladí, por tanto, que la Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo, aprobada por el Consejo de Ministros el 6 de noviembre de 2015, incluya, entre sus quince líneas estratégicas, una específica (la primera) de concienciación y sensibilización.

En lo que se refiere a la alumna que eligió el proyecto centrado en **jóvenes en riesgo de exclusión social**, a través de la asociación Mojo de Caña, ella misma reconoció albergar varios estereotipos en su mente y no ser capaz de tener una visión clara sobre el tipo de jóvenes con los que se iba a encontrar. Su sensación le llevaba a pensar que esta visión estaba generalizada y así se comprobó al consultar la *Guía de buenas prácticas sobre integración de personas en situación o riesgo de exclusión sociolaboral* elaborada por la Diputación de Granada en la que ponen de manifiesto un “elevado grado de desconfianza en el seno de la sociedad respecto a la integración que pueden llegar a alcanzar estos colectivos” así como “la existencia de hipótesis de partida sobre la menor productividad laboral que determinadas personas pueden alcanzar en comparación con otras” (16). La propia alumna utilizará los prejuicios detectados en esta fase como material literario sobre el que trabajar en la redacción de su relato.

Además de cubrir la necesidad social constatada de sensibilizar acerca de los colectivos en los que íbamos a hacer el servicio y sobre los que íbamos a escribir un relato,

también cubriríamos una necesidad en cada una de las asociaciones donde íbamos a facilitar nuestros servicios, dado que los proyectos en los que íbamos a colaborar ya implicaban la cobertura de alguna necesidad detectada por cada una de las asociaciones, como veremos en el siguiente apartado.

c) Definir el proyecto

Vista la necesidad social y el punto de partida de las alumnas, el proyecto necesitaba dividirse en dos fases conectadas pero independientes. Por un lado, tras la formación teórica (y la escritura de un relato previo), las alumnas necesitaban tomar contacto y conocer de primera mano la realidad de las personas sobre las que querían escribir. La escritura del relato previo, seguramente, pondría de relieve la imposibilidad de implicarse artística y personalmente en un tema que no conoce el escritor. Por eso era importante una primera fase de servicio comunitario. Posteriormente, y tras escribir los relatos que reflejaran su experiencia, se acometería la segunda fase, la de concienciación y sensibilización de la sociedad, mediante la difusión de los escritos de las alumnas, y con la implicación de las asociaciones con las que se trabajó en la primera fase. El proyecto, por tanto, aunque se considera uno solo también puede verse como dos proyectos de Aprendizaje-Servicio unificados, cada una de ellas con sus correspondientes etapas y pasos a desarrollar.

Finalmente, las alumnas se plantearon los siguientes objetivos de aprendizaje y de servicio para la fase teórica (el curso en sí):

TABLA 9 – OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y SERVICIO

Fase teórico/práctica	Objetivos aprendizaje	Objetivos servicio
Curso EC, servicio en asociaciones y escritura de relatos.	Aprender técnicas de escritura creativa	Conocer más el colectivo, su realidad.

d) Organizar el trabajo

Dado que el proyecto constaba de dos etapas, una de servicio comunitario y otra de difusión de los relatos escritos para la sensibilización de la población, ambas etapas se planificaron de forma independiente, aunque sin descuidar la relación entre ellas.

i. Servicio comunitario

Esta primera parte del proyecto, (denominada como voluntariado en las asociaciones y para nosotras servicio comunitario, por su concepto mucho más abarcador, en la concepción del ApS) era esencial para esa toma de contacto y sensibilización de las futuras escritoras de los relatos (las alumnas del curso).

Para ello, se organizaron reuniones con cada una de las asociaciones en las que se definieron las siguientes líneas de actuación:

En Aspercan nos informaron de las distintas actividades que ofrecía la asociación y cada una de las tres alumnas decidió el ámbito en el que prefería colaborar. Todas se inscribieron como voluntarias de la Asociación. Una de las alumnas decidió formar parte del proyecto Patios Dinámicos, un programa de inclusión escolar en el que los facilitadores ayudan al alumnado con TEA a hacerle participe en los juegos del recreo.

Otra de las alumnas quiso participar en distintos talleres para jóvenes y adolescentes (de cocina, teatro, etc.). La tercera alumna se quiso involucrar en los talleres de pintura y en la elaboración de un boletín de la asociación. Todas manifestaron su interés en participar en las Jornadas de Aspercan, que se celebrarían el 22 de febrero de 2019, de manera que durante su voluntariado estarían inmersas en el día a día de la asociación.

Mojo de caña es una asociación que tiene un amplio abanico de actividades sociales, culturales y lúdicas. En concreto, el proyecto en el que estaba interesada la alumna se llama “Embárriate”, un programa destinado a la infancia y adolescencia que busca promover que ellos sean los protagonistas de su desarrollo. Para ello trabajan en la prevención de riesgos de exclusión, integración social y dinamización de la infancia y la juventud. En Gran Canaria lo llevan a cabo en los barrios de La Feria, Tamaraceite, Schamann, Jinámar y el casco de Santa Brígida. Nuestra alumna decidió dedicar todos los lunes por la tarde (durante dos meses) al grupo que se desarrollaba en el Espacio Joven de Jinámar donde, según le informaron, se combinaban actividades de apoyo escolar y dinamización socio-cultural.

En Cruz Roja, tras una consulta previa con uno de los responsables de voluntariado en Cruz Roja, concluimos que la actividad en la que más podíamos aportar eran las clases de español para extranjeros. Esto nos permitiría (a las dos alumnas y a mí, dado que me impliqué más activamente en este campo, aunque tutoricé las demás actividades también) ofrecer un servicio necesario para la comunidad y, además, tener un contacto estrecho con los inmigrantes y poder, tal vez, conocer sus historias de primera mano. Por ello realizamos una reunión con el responsable de los voluntarios, quien nos explicó la dinámica de las clases, los horarios en los que cada una podía ofrecerse, los materiales y la metodología a utilizar. Esto nos llevó a las tres a la firma de un compromiso como voluntarias de Cruz Roja y a establecer las clases en las que cada una iba a enseñar semanalmente (en principio desde febrero hasta abril de 2019 aunque se podría continuar hasta el verano).

En la Fundación Foresta nos dieron a conocer los diversos proyectos de reforestación, voluntariado, empleo, educación, etc., que llevan a cabo. Por el espacio de tiempo que la alumna iba a poder ofrecer y las características de los distintos proyectos (algunos con restricciones de acceso a personas ajenas a la entidad), el proyecto en el que la alumna vio que podía colaborar mejor fue el de las jornadas de reforestación, puesto que se realizaban durante distintos fines de semana del período de voluntariado (febrero-abril de 2019).

ii. Sensibilización

Esta segunda fase del proyecto implicaba una revisión exhaustiva de los relatos para que estuvieran listos para ser difundidos. Una vez conseguido dicho objetivo, el proyecto tendría que conformarse con la colaboración de todos sus actores. Nuestro trabajo consistiría en poner a disposición de todos el material realizado para que lo hicieran suyo y lo utilizaran como herramienta de sensibilización. Ello implicó, a su vez, una serie de reuniones preparatorias en las que los socios del proyecto se involucraron de la siguiente manera:

El Grupo de Cooperación del CICEI, que financió la impartición del curso teórico en la FCEDU a través de una subvención del Cabildo de Gran Canaria para su proyecto EcoAprendemos, se quiso comprometer, a través de la Dra. Susan Cranfield, a colaborar con la traducción de los relatos (mediante un sub-proyecto con las alumnas de la Facultad de Traducción e Interpretación). Asimismo, manifestaron su voluntad de presentar una solicitud de subvención al Cabildo para encontrar la financiación que permitiría la

publicación de los relatos en versión bilingüe e ilustrada. La idea planteada incluía la venta de los libros para poder ofrecer los ingresos a las asociaciones colaboradoras del proyecto. De esta forma la incidencia de la iniciativa sería aún mayor.

Por su parte, Cruz Roja Juventud propuso realizar una jornada de convivencia para compartir los relatos con sus voluntarios, jornada que se organizó mediante una reunión de preparación previa.

La Fundación Foresta desde el principio manifestó su disponibilidad para colaborar en la difusión de los relatos a través de su web y redes sociales, además de plantear su uso en los talleres que imparten en colegios y que se reanudarán en el curso 2021-2022, tras la pandemia de Covid-19, si es posible.

Mojo de Caña también expresó su deseo de colaborar en la difusión de los relatos, sobre todo a través de sus redes sociales y Cruz Roja realizó una consulta a su Comité Nacional para hacer la difusión de los relatos a través de su web, lo que fue aprobado más adelante.

Tras todas estas reuniones de preparación, las reflexiones estructuradas mediante cuestionarios y debates y el aprendizaje que conllevaron, el proyecto quedó establecido de la siguiente manera, teniendo en cuenta todas las etapas de un proyecto de ApS en las dos fases establecidas:

Etapas del proyecto

TABLA 10 – FASE TEÓRICO-PRÁCTICA

Preparación	1	Esbozo de la idea	Consulta con Vicedecana y planteamiento en 12 sesiones para los martes culturales
	2	Establecimiento de alianzas	Búsqueda de asociaciones
	3	Planificación del proyecto	Reunión con las asociaciones
Realización	4	Preparación del proyecto con el grupo	Reunión previa al voluntariado
	5	Ejecución del proyecto	Servicio en asociaciones
	6	Cierre de esta fase con el grupo	Reunión del 24/11/20
Evaluación	7	Evaluación multifocal	A través cuestionario, rúbrica y evaluación intermedia.

TABLA 11 – FASE SENSIBILIZACIÓN

Preparación	1	Esbozo de la idea	Durante curso y a través cuestionario
	2	Establecimiento de alianzas	Reuniones con las asociaciones
	3	Planificación del proyecto	Reunión del 24/11/20
Realización	4	Preparación del proyecto con el grupo	Reuniones con cada alumna y preparatorias antes de cada actividad de difusión.
	5	Ejecución del proyecto	Publicación y presentación del libro, difusión de los relatos en redes sociales y demás actividades conveniadas con las asociaciones.
	6	Cierre del proyecto con el grupo	Reunión final
Evaluación	7	Evaluación multifocal	A través de cuestionario y evaluación final.

e) Reflexionar sobre los aprendizajes de la planificación

La planificación de la fase de servicio comunitario se realizó en las reuniones con las distintas asociaciones y, posteriormente, en una reunión que sirvió de cierre del curso teórico y de preparación para la fase práctica. En dicha reunión, la Vicedecana de Cultura e Igualdad entregó los diplomas de la FCDEU (Anexo 4) que acreditaban el cumplimiento de los requisitos de la fase teórica del Curso de Escritura Creativa y Acción Social. Asimismo, al finalizar la reunión, se recogieron los aprendizajes adquiridos y las expectativas ante el servicio que iban a realizar en una serie de entrevistas grabadas que se realizaron a todas las alumnas.



Pie de foto 1 - Clausura de la fase teórica y planificación de la práctica.

9.1.5. Etapa 2. Realización.

TABLA 12 – FASE 5: EJECUCIÓN DEL PROYECTO

FASE 5	PASOS
Ejecución del proyecto	a) Realizar el servicio
	b) Relacionarse con las personas y entidades del entorno.
	c) Registrar, comunicar y difundir el proyecto.
	d) Reflexionar sobre los aprendizajes de la ejecución.

a) Realizar el servicio

El servicio, como hemos comentado, incluía una preparación teórica previa, que se impartió sin incidentes del 24 de septiembre al 10 de diciembre, con una duración total de 24 horas más una reflexión de cierre (25 horas, 1 ECTS), certificado por la Vicedecana de Cultura y el Secretario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC.



Pie de foto 2 - una de las clases del Curso de Escritura Creativa y Acción Social

La fase práctica de servicio en las distintas asociaciones comenzó con éxito en todas ellas. Se realizaron tres reuniones de reflexión en las que compartimos el avance y la experiencia de cada alumna (el 14/01/20, el 28/0/20 y el 18/02/20). En estas reuniones reflexionamos sobre las conexiones que unen el “hacer” con el “ser” como elementos que dan efectividad al servicio y nos planteamos preguntas sobre cómo podemos contribuir a mejorar el mundo (cada uno, como persona y también como grupo). Asimismo, recalcamos la importancia de promover una cultura de unidad (en preparación para el servicio) y analizamos ejemplos de discursos antagónicos y unificadores (véase el apartado 10.1.f).

Todo ello, unido a las reflexiones sobre el avance del servicio y las dificultades encontradas, sirvió para cohesionar más al grupo y ayudarlo a interiorizar los aprendizajes.

Sin embargo, en marzo de 2019 surgió una dificultad insalvable e impredecible (al menos por nuestra parte): la pandemia mundial de Covid-19 que frenó todos los proyectos.

Una de las alumnas, la que realizó el servicio en la asociación Mojo de Caña, había empezado la primera y tuvo tiempo de completar 10 horas.

La alumna que participó en la Fundación Foresta pudo asistir a tres reforestaciones (de una jornada cada una) por lo que completó 18 horas de servicio y esto le aportó la información y la experiencia suficiente para escribir su relato.

La persona que había elegido Aspercan sólo consiguió asistir a una visita a un museo con los usuarios de la asociación (de unas tres horas) pero, una vez que se levantaron las restricciones, volvió a participar en las actividades de la asociación, tuvo una entrevista personal con una de las usuarias y desde febrero de 2021 está en el grupo de teatro y es una voluntaria activa de la asociación, por lo que su participación en este proyecto ha supuesto una implicación duradera. Las otras dos personas que hicieron su servicio en Aspercan, por motivos de salud y laborales, no pudieron finalizarlo y no escribieron relatos ni completaron la fase de sensibilización del curso.

Una de las voluntarias de las clases de español en **Cruz Roja** pudo dar cuatro sesiones (8 horas en total). Tras la desescalada, comenzó a trabajar en los equipos de detección del Covid y no pudo volver a implicarse en el voluntariado. No obstante, en la última sesión que pudo impartir tuvo la suerte de tener una conversación muy significativa con un inmigrante que le sirvió de base para la redacción de su relato.

Otra de las voluntarias de Cruz Roja sólo pudo dar tres sesiones en las que no logró tener un acercamiento hacia los inmigrantes a los que impartía clase de español, salvo por algunas conversaciones con las alumnas originarias de Rusia, puesto que ella también es de esta nacionalidad. No obstante, ella también es voluntaria de la **Comunidad Internacional Bahá'í** y el año anterior había tenido la oportunidad de viajar a Australia con un proyecto y conocer a un inmigrante iraní que le relató una experiencia de vida muy impactante. Esta historia ya la conocía ella antes de iniciar el proyecto de servicio y, de hecho, se refleja en el relato que escribió antes de iniciar el voluntariado en Cruz Roja. Al no poder indagar en la experiencia con Cruz Roja lo que sí pudo hacer fue retomar contacto con el inmigrante que vivía en Australia y entrevistarle para recabar datos suficientes que le sirvieran de base para la escritura del relato. Al hacerlo, se dio cuenta de que las inquietudes que le habían transmitido las alumnas de las clases de español de Cruz Roja y las que le transmitió el emigrante iraní eran muy similares, por lo que eso (unido a su propia experiencia como emigrante), le dio las claves para su relato.

Por mi parte, sólo tuve ocasión de impartir dos clases de español en Cruz Roja, pero al ser, asimismo, miembro de la Comunidad Internacional Bahá'í, en el verano de 2020 tuve la oportunidad de hacer un servicio para un campamento de adolescentes en la localidad de Telde. Era una formación en principios de liderazgo comunitario y pude colaborar al hacer de intérprete de un chico senegalés que vino a compartir su experiencia con el grupo de adolescentes. El relato de lo vivido fue tan impactante que los veinticinco chicos, normalmente muy alborotadores, permanecieron en absoluto silencio durante los más de noventa minutos que duró su relato. Esto, y mis entrevistas posteriores con el senegalés, conformaron la base para la historia que escribí.

b) Relacionarse con las personas y entidades del entorno

La relación con las personas y entidades del entorno fue fluida en un principio puesto que la puesta en marcha del proyecto no suponía para ellos ningún esfuerzo adicional, dado que las alumnas se iban a involucrar en el día a día de su asociación. Esto se hizo así a propósito porque conocemos la realidad de este tipo de entidades que disponen de poco personal para cubrir un gran abanico de necesidades. Idear un proyecto propio para cada una de las entidades colaboradoras hubiera supuesto una carga de trabajo que muchas no habrían aceptado, no por falta de interés sino por falta de recursos. Además, como se ha comentado, la idea era dar voz a personas o seres vivos (como la propia naturaleza) que normalmente no tienen la oportunidad de expresarse, para lo cual

se vio que lo mejor era implicarse en la vida diaria de la asociación para que las alumnas no fueran consideradas como un elemento ajeno y que les resultara sencillo sentirse como una más y ser aceptadas. Pese a que la longitud del servicio se vio limitada por la aparición de la pandemia de Covid, las alumnas pudieron involucrarse sin problemas en las distintas asociaciones y participar desde el primer día.

No obstante, cabe destacar que el grado de implicación de la alumna pudo ser mayor o menor en cada caso según el técnico que facilitara el contacto con los miembros de la asociación. Esto se vio muy claro en el caso de Aspercan, en el que la técnico encargada de facilitar las actividades estaba tan inmersa en ellas (sobre todo en el proyecto Patios Inclusivos) que el alumno, en nuestras reuniones de reflexión, se quejaba de que no sabía bien cómo contribuir al proyecto. Este alumno, finalmente, no pudo escribir ningún relato tras la experiencia, puesto que no había sido significativa.

Otra de las alumnas que ofreció su voluntariado en Aspercan, aunque escribió un relato, tampoco estaba satisfecha con él y no encontró la motivación suficiente para revisarlo y re-escribirlo, por lo que tampoco pudo participar en la fase de difusión.

La última de las alumnas que realizó el voluntariado en dicha asociación, por motivos laborales, antes del confinamiento sólo había podido acompañar a la asociación en un taller (la visita a un museo). Aunque la experiencia fue significativa para ella, el relato que escribió no disponía de todos los elementos necesarios para ser verosímil, puesto que una sola tarde no le dio las claves para comprender el comportamiento y el modo de pensar de las personas con síndrome de Asperger. Sin embargo, esta alumna, tras el confinamiento, se quiso involucrar más para mejorar su relato. Tuvo una entrevista con una socia de la asociación (diagnosticada con TEA) y acudió a convivencias hasta que pudo re-escribir su relato. Como veremos, cuando lo terminó, lo compartió con los miembros de la asociación, que la ayudaron a mejorarlo y, entre todos, escogieron el título. Su experiencia fue tan enriquecedora, que pese a que ha terminado el proyecto, se ha involucrado en el grupo de teatro y sigue trabajando como voluntaria.

Esto se debe, en gran parte, al cambio en el técnico responsable de la asociación Aspercan. Esta segunda persona (trabajador social) entendió muy bien el proyecto desde el primer minuto, conocía el Aprendizaje-Servicio y supo dar valor a las posibilidades del relato de la alumna. Por ello, lo utilizaron con diversos fines, como veremos en el apartado relativo a la difusión del proyecto.

En los demás casos, la ayuda de los técnicos unido a la actitud proactiva de las alumnas hizo que el resto sí pudiera sacar provecho de la experiencia y supiera luego trasladarla a un relato.

c) Registrar, comunicar y difundir el proyecto

Como se ha mencionado, esta etapa de difusión no era solo un paso dentro del proyecto ApS sino que constituía, en sí, otro subproyecto con sus propios objetivos, vinculado al primero. Recordemos los pasos que se planificaron y veamos cómo se pudieron llevar a cabo:

TABLA 13 – ESQUEMA DE PLANIFICACIÓN DE LA DIFUSIÓN

Preparación	1	Esbozo de la idea	Durante curso y a través cuestionario
	2	Establecimiento de alianzas	Reuniones con las asociaciones
	3	Planificación del proyecto	Reunión del 24/11/20
Realización	4	Preparación del proyecto con el grupo	Reuniones con cada alumna y preparatorias antes de cada actividad de difusión.
	5	Ejecución del proyecto	Publicación y presentación del libro, difusión de los relatos en redes sociales y demás actividades conveniadas con las asociaciones.
	6	Cierre del proyecto con el grupo	Reunión final
Evaluación	7	Evaluación multifocal	A través de cuestionario y evaluación final.

Las entidades que participaron en esta fase de difusión fueron las mismas con las que se colaboró para realizar el servicio, por lo que lo único que hubo que hacer fue retomar el contacto una vez que los relatos estuvieron preparados. Los técnicos de las distintas asociaciones se reunieron, a su vez, con sus jefes y/o responsables de comunicación para analizar la mejor forma de dar difusión a los relatos. Para planificar todo ello, el grupo se reunió y dedicó una sesión a reflexionar sobre las formas en que podíamos dar a conocer los escritos con el fin de alcanzar una mayor concienciación. Las alumnas sugirieron (aparte de colaborar con las asociaciones) ir a centros educativos, publicarlos en ediciones relevantes, páginas webs, ONGs, redes sociales, pequeños

eventos en cafeterías con oferta cultural, o a través de los medios de difusión de la ULPGC.

Asimismo, se planteó la posibilidad de colaborar con la Facultad de Traducción para hacer un libro bilingüe y luego presentarlo y venderlo, con el fin de recaudar el dinero para las propias asociaciones con las que colaboramos. Todas las alumnas estuvieron de acuerdo y apoyaron la idea.

A la hora de planificar la difusión, las alumnas se plantearon los siguientes objetivos de aprendizaje y de servicio:

TABLA 14 – OBJETIVOS APRENDIZAJE Y SERVICIO FASE DIFUSIÓN

Fase difusión	Objetivos aprendizaje	Objetivos servicio
Actividades de sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> ● Cómo generar impacto ● Cómo aprender más sobre el cambio necesario ● A ser creativo ● A trabajar en equipo ● Saber hacia quién queremos dirigirnos (conocer necesidades) 	<p>Aprender a llevar a cabo un proyecto.</p> <p>Mejorar habilidades comunicativas/oratoria.</p> <p>Crear redes de apoyo.</p> <p>Ganar en coherencia.</p>

Finalmente, tras la consulta, la planificación de esta fase quedó de la siguiente forma:

TABLA 15 – PLANIFICACIÓN FASE DIFUSIÓN

Acción	Actividad	Lugar	Responsable	Indicador
Foresta	Por determinar cuando se consulte con ellos	Por determinar	Casandra	Sus voluntarios Sus redes
Cruz Roja	Por determinar cuando se consulte con ellos	Por determinar	Irina	Sus voluntarios Sus redes
Cruz Roja	Lectura de los relatos a los voluntarios	Cruz Roja Juventud Telde	Cristina	Voluntarios
Aspercan	Por determinar cuando se	Por determinar	Cristina	Sus voluntarios Sus redes

	consulte con ellos			
Mojo de caña	Por determinar cuando se consulte con ellos	Por determinar	Fátima	Sus voluntarios Sus redes Familias
ULPGC	Por determinar cuando se consulte con ellos	Por determinar	Miriam	Estudiantes
ULPGC	Clase técnicas narrativas	Ulpge	Amaya	Estudiantes
Creación y actividades libro	Por determinar cuando se consulte con ellos	Por determinar	Grupo	Institutos y medios de comunicación

1) Jornada de convivencia en Cruz Roja Juventud

La primera actividad de sensibilización fue la jornada que se celebró el 16 de enero en la sede de Telde de Cruz Roja Juventud.

Antes de hacer la presentación, me reuní con las alumnas para preparar un pequeño programa, que al final se acordó de la siguiente manera:

1. Presentación del Curso de EC y AS y explicación del proceso de creación de los relatos.
2. Petición a los asistentes de que escriban una frase sobre cada uno de los temas sobre los que vamos a leer (Asperger, inmigración, medioambiente y juventud en riesgo de exclusión social). No decirles de qué va cada cuento, sino que lo adivinen ellos.
3. Pequeña introducción de la persona que va a leer el cuento y lectura del mismo.
4. Comentario sobre los cuentos y la impresión que han provocado (después de cada lectura).
5. Lectura de los párrafos escritos al principio y reflexión final.

Asimismo, se facilitó a las alumnas algunas técnicas de recitado de textos y practicamos con el primer párrafo de cada relato.

Por otra parte, una de ellas estaba bloqueada con una de las frases de su relato, que quería mejorar pero no sabía cómo, por lo que hicimos una lluvia de ideas y al final encontramos una frase que le gustó a ella y a los voluntarios cuando se leyó.

La jornada se inició con una convivencia en la que se compartió un almuerzo (respetando las medidas de seguridad impuestas por la pandemia). Posteriormente, el programa se desarrolló tal como se había planeado, con una gran participación por parte de los voluntarios, quienes aseguraron haber tomado una mayor conciencia sobre los temas de los relatos. El ejercicio en el que pedimos a los voluntarios que escribieran una frase antes y otra después de la lectura del relato fue muy revelador. En este sentido, antes del relato, las impresiones que tenían sobre los distintos grupos eran las siguientes:

- Inmigrantes: “son personas con los mismos derechos”.
- Asperger: “no tenían ningún conocimiento acerca de este grupo”.
- Medio ambiente: “la importancia de reciclar”.
- Jóvenes en riesgo de exclusión social: “tienen derecho a estudiar”.

Tras la lectura de los relatos, compartieron que, gracias a éstos, pudieron “saber acerca de la vida de una persona que no habían conocido antes”. En este sentido, su visión se amplió o modificó de la siguiente manera (se citan algunas de las frases más significativas):

- Inmigrantes: “Sienten una gran tristeza al dejar su hogar pero también es una oportunidad de alcanzar su sueño”. “Dicen que vienen a robarnos el trabajo pero hacen el trabajo que nadie quiere hacer”. “Son un nuevo párrafo en una hoja nueva y con una nueva letra”. “Todos hemos sido migrantes”.
- Asperger: “no sabía lo que era un Asperger y me ha sorprendido que puedan hacer una carrera y llevar una vida normal”, “tienen dificultad por no entender y que no les entiendan”, “son personas que, aunque están muy cerca, están muy lejos y hay que ser conscientes”, “los problemas, aunque no se quieran ver, no quiere decir que vayan a desaparecer”, “¿en qué momento el ser diferente se convierte en algo malo?”.
- Jóvenes en riesgo de exclusión social: “todos deberíamos sentirnos integrados y ser parte de un grupo”, “su situación ya es bastante peliaguda para que tengan que, además, luchar con la sociedad”.
- Medio ambiente: “me he dado cuenta de lo importante que es reforestar y limpiar la pinocha para que no haya incendios”.

Como vemos, este grupo de jóvenes voluntarios ya tenía cierta concienciación social debido a su labor y a la formación recibida como parte de Cruz Roja. Aún así, dentro del grupo de personas más “concienciadas” o con menos prejuicios, también hay

un alto grado de desconocimiento y una serie de tópicos que, no por ser positivos, ayudan a transformar el *status quo*, por ejemplo, el hecho de que vean a los inmigrantes como personas con los mismos derechos es muy diferente a haber podido “sentir su tristeza” gracias a la lectura del relato, lo que les acerca con más empatía a su problemática. Lo mismo ocurre con los jóvenes en riesgo de exclusión social, de quienes conocen sus derechos pero no su realidad, que el relato consigue acercar. Con el medio ambiente resulta llamativo cómo todo el mundo asocia el cuidado de la naturaleza con el reciclaje, pero más allá de ello no hay ideas para contribuir a su preservación, por lo que el relato que habla de la reforestación abre una nueva vía de colaboración con el medio. En cuanto a las personas con Asperger, su realidad es tan desconocida que el solo hecho de presentar de forma no tipificada a unos chicos con estas características contribuye a construir, desde la base, una imagen rica y constructiva de su personalidad.



Pie de foto 3 - Presentación de los relatos en Cruz Roja Juventud

2) Sensibilización mediante relato de Aspercan

Como hemos mencionado, el técnico de esta asociación, que ya conocía la metodología de Aprendizaje-Servicio, entendió desde el principio el espíritu del proyecto

y pudo sacar mucho partido del relato. En una primera reunión con él y la autora del relato, se acordaron las siguientes acciones:

- Incorporar el relato como herramienta en las charlas de Aspercan en los centros educativos y para formación de profesorado.
- Participar en la reunión de validación con socios de Aspercan (online, dadas circunstancias) para:
 - Pedirles su punto de vista y sugerencias de mejora.
 - Debate sobre cómo se ven reflejados en los demás.
- Preparar un acto abierto al público, que podría ser el día del Autismo, 2 de abril. Se planteó la posibilidad de proponer al grupo de teatro representar el cuento.
- Publicar el relato, si el equipo está de acuerdo, en la Revista de Aspercan. Dado que los usuarios de varias islas se conectan para consensuar los contenidos de la revista, puede ser un buen momento para presentarles el relato. Se acuerda aprovechar este momento y se fija el 12 de febrero, online.
- El técnico nos habla de Avafes, una asociación de veterinarios para la recuperación de la fauna autóctona, a los que les va a hablar del proyecto y, si se forma grupo, se les podría plantear la lectura y actividad del relato que se escribió tras la experiencia de otra alumna en la Fundación Foresta.

La primera de estas actividades que se llevó a cabo fue la reunión de validación con los socios de Aspercan, que se celebró el 12 de febrero de 2021 a través de Skype. A ella asistieron dieciocho usuarios de distintas islas. Para ello también hubo una preparación previa (entre la alumna, el técnico y yo) en la que se diseñó el siguiente programa:

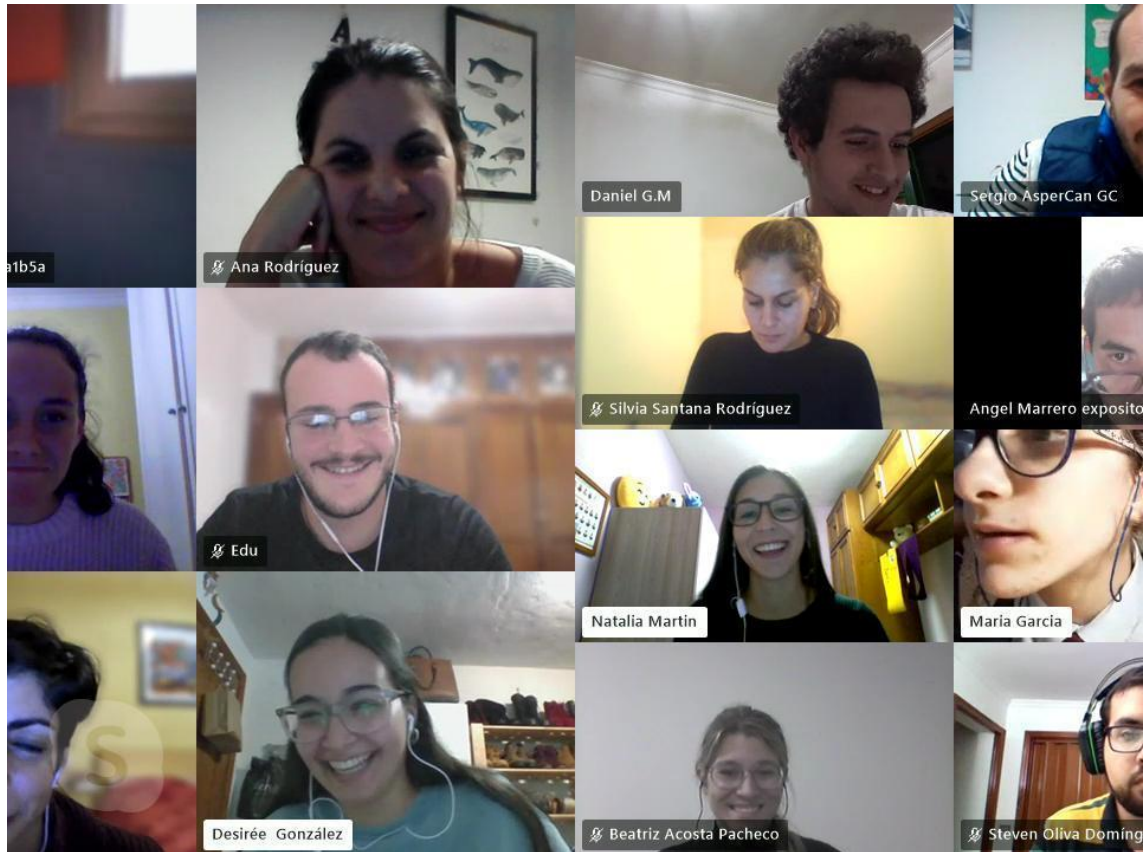
- Presentación de la autora.
- Pregunta a los usuarios si ellos escriben o hacen algún arte (para romper el hielo)
- Recorrido del proceso, cómo surgió el Curso de Escritura Creativa y Acción Social.
- ¿Por qué la escritura creativa y la acción social?
- ¿Cómo conocieron el Asperger tanto la autora del relato como la profesora del curso?
- ¿Cómo fue elaborar el primer relato?
- ¿Cómo fue el voluntariado?
- ¿Cómo fue la diferencia al escribir el segundo relato?
- Explicarles que esta es la tercera fase en la que queremos recibir su feedback.
- Lectura del relato.

- Debate con las siguientes preguntas:
 - ¿Se ven reflejados en alguno de los dos personajes principales?
 - ¿Los diálogos suenan naturales?
 - Propuestas de mejora para el texto.
 - ¿Cómo quieren que se les refleje en la literatura?
 - Lluvia de ideas para el título.

Esta actividad se enmarcó en el proyecto Escuelas de Talentos en la Comunicación cuyo objetivo es empoderar a los adultos en la participación y comunicación. En ese sentido, la participación fue muy rica y el debate posterior ayudó a la autora a entender mejor cómo se sienten las personas con Asperger, lo que le llevó a modificar la versión final del relato. Además de hacer una lluvia de ideas para sugerir títulos para el relato, la autora decidió que lo votaran entre todos. Por tanto, el título final, “Mi reflejo”, es el resultado del consenso entre todos los participantes, lo que condujo a una apropiación mayor del relato.

Una de las usuarias de Aspercan, Alma Blanco, a la que Cristina (la alumna, autora del relato) entrevistó, y a la que se le dio a leer el primer y el segundo relato, afirmó lo siguiente (transcripción de conversación telefónica del 17 septiembre de 2020):

El primer escrito encorseta mucho a los Asperger, no me gusta que se ponga el típico ejemplo de los famosos con Asperger porque luego la gente espera que tú seas así. El segundo escrito está mucho más normalizado, es una historia diferente que le ocurriría a una persona que está acostumbrada a razonar de forma diferente, pero no tiene que ser Asperger, puede ser un dependiente emocional y simplemente tiene un problema de dependencia, y eso me gusta porque no me gusta que me etiqueten. Al decir que eres Asperger ya te están condicionando, a mí no me gusta que me condicionen, yo quiero que me conozcan como soy. No tienes por qué justificar que tus acciones son como son porque tú tienes Asperger. En el segundo escrito no se juzga a los personajes. Yo puedo entender que ella sintiera eso (el que conecte con el otro chico de una forma tan repentina), a ella le pasó, eso es lo guay. No me he sentido identificada porque a mí no me gusta la pintura, pero si hubiera sido de música sí que lo habría hecho.



Pie de foto 4 - Presentación del relato en Aspercan a través de Skype

La siguiente actividad que se planificó en Aspercan fue la grabación en vídeo de una lectura dramatizada del relato para difundirla en redes por el Día Internacional del Asperger. Para ello, se pidió a la autora del relato y a tres usuarios que leyeran el texto y representaran, mediante su lectura, a los dos personajes y a la narradora.

Para facilitar la narración, el técnico de Aspercan envió a los colaboradores un documento de “Indicaciones para grabarse en casa” (Anexo 5) dado que las indicaciones claras y detalladas por escrito facilitan mucho la comunicación con las personas que tienen síndrome de Asperger.

El vídeo lo montó otro voluntario de la asociación y se colgó en el Canal de YouTube de Aspercan el Día del Asperger (18 de febrero de 2021).

Además, el grupo de teatro de la asociación asumió con ilusión la idea de representar el relato. Puesto que había varios actores y todos querían participar, la autora del relato lo adaptó e incluyó nuevos personajes así como elementos que fueran más visuales para la escena, con la ayuda de un actor (Iván Álamo) y del coordinador de actividades de Aspercan, Sergio Lago. Esta obra se estuvo ensayando durante varios meses y se representó en el teatro Juan Ramón Jiménez de Telde el 16 de mayo en el

marco del Día Internacional de los Museos. Tuvo una asistencia de ochenta y nueve personas y se recaudaron 500 euros para la asociación, que fueron destinados a asegurar la continuación del grupo de teatro. Su difusión se realizó en el noticiero Telde Actualidad y en una entrevista en Onda Cero, así como en las redes sociales de la asociación.



Pie de foto 5 - representación de la obra teatral “Mi reflejo”

Por otra parte, los redactores de *Revistea*, la revista de la asociación, decidieron publicar el relato en su primer número y así se anunció.



Pie de foto 6 – cartel de convocatoria al proyecto de Aspercan

El relato fue finalmente publicado el 1 de abril de 2021 en el primer número de la revista (véase anexo 6) y se difundió en redes y medios de comunicación.

En cuanto a la asociación **Mojo de Caña**, el relato que escribió la alumna hacía un viaje en el que narra su trayectoria desde sus primeros prejuicios antes de entrar en la asociación hasta el modo en que consigue superarlos, tras pasar por el voluntariado. No obstante, las técnicas encargadas del grupo, al leer el relato, consideraron que algunas frases podían “generar etiquetas y afectar a los menores”, mientras que otras, (que reflejaban algunos pensamientos disruptivos de la protagonista) eran “un poco agresivas para compartir con ellos/as, teniendo en cuenta que trabajamos continuamente la comunicación asertiva y la eliminación de las actitudes violentas”. Por todo ello, no consideraron apropiado compartir la totalidad del relato sino un fragmento en sus redes sociales, lo que hicieron el 22 de abril de 2021 en el Instagram de la asociación.

3) Cruz Roja

La organización de la fase de difusión en Cruz Roja se encontró con un escollo debido al cambio de técnico responsable del proyecto. El largo proceso de sustitución de dicho encargado hizo que fuera más complejo organizar esta fase. Finalmente pude hablar

con una responsable del departamento de Comunicación, quien consultó a sus directivos para solicitar la aprobación de su participación en el proyecto. Tras varios meses, estuvieron de acuerdo en colaborar en la filmación del documental y difundir los relatos a través de sus redes.

4) Foresta

El 15 de marzo de 2021, la alumna que realizó el voluntariado en Foresta, dos socios de la asociación y yo, como coordinadora, nos reunimos para planificar las actividades de difusión del relato. Los socios de Foresta felicitaron a la alumna por el relato y manifestaron que “es otra forma de llevar su actividad a la sociedad y que la sociedad la vea y la entienda”. Por mi parte, les recordé que el proyecto sigue la pedagogía del Aprendizaje-Servicio y hablamos de la importancia de que las entidades se impliquen para que trabajemos en pos del objetivo común que es sensibilizar a la población sobre la importancia del cuidado del medioambiente y de la reforestación.

Por ello, pusieron de manifiesto su voluntad de colaborar en todo lo posible, por lo que consultarían con su encargada de comunicación para ver cómo se podía difundir mejor el relato, que seguramente se podría incluir en su web y redes sociales.

También manifestaron su deseo de incluirlo en las actividades de sensibilización con colegios una vez que vuelvan a realizar este tipo de acciones (previsiblemente el curso que viene).

La redacción y difusión de este relato sostiene especial relevancia en el marco de esta tesis porque, con él, pudimos comprobar cómo la enseñanza de la escritura creativa también se presenta como una fórmula para crear relatos con conciencia ecológica que luego pueden ser analizados por los ecocríticos y cuya influencia puede ser difundida. Tal como afirman Peary y Hunley (286):

No longer does it seem sufficient (or even ethical) to teach students simply how to write a successful poem, story, or essay; now we must ask what it means if an otherwise “successful” piece of writing blindly perpetuates a conventional model of the nonhuman natural world as mechanistic, atomistic, or merely utilitarian, if it doesn’t integrate place as a significant or informing element in its composition, if it doesn’t somehow acknowledge or contend with our inevitable interconnectedness.

5) **Influencia en los medios de comunicación y otros foros**

Con el fin de que la sensibilización tuviera un efecto mayor, se contó con la colaboración de algunos medios de comunicación, que difundieron el proyecto. Ese fue el caso de *Canarias7* que, el 27 de enero de 2020, publicó una noticia en la que se hacía eco del proyecto. Otros medios difundieron los eventos en los que se dieron a conocer los relatos, en especial el estreno en el teatro Juan Ramón Jiménez de Telde de la obra de Aspercan inspirada en el relato escrito por su voluntaria. Véase Anexo 3 sobre el impacto en los medios de comunicación.

6) **Congreso ApS-U**

Del 7 al 9 de julio de 2021 se celebró el X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApS-U), organizado por la Red de Aprendizaje-Servicio Universitario, la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario, la ULPGC, la Universidad de La Laguna y la UNED, y que tuvo como lema “El ApS en alianza con los Objetivos de Desarrollo Sostenible”. El congreso se celebró en modo online debido a la pandemia de Covid-19 y tuvo una participación de 228 inscritos, 187 procedentes de universidades españolas y de más de 30 universidades y organizaciones internacionales. El rector de la ULPGC, Lluís Serra, destacó el Aprendizaje-Servicio (ApS) “como estrategia docente dentro de la responsabilidad universitaria y en pro de la sostenibilidad” y la importancia de hacer efectiva la “institucionalización” de este concepto que ofrece “potentes virtudes de mejorar la capacitación del alumnado”. Por todo ello, explicó que la ULPGC “continúa trabajando en la formación pedagógica del profesorado” y en “fomentar y promocionar estas metodologías activas de aprendizaje innovadoras”. Serra concluyó que seguirá impulsando acciones dirigidas a desarrollar una estrategia institucional transversal para adaptar y consolidar las ApS en la institución.

Vemos, por tanto, que la institución en la que se ha desarrollado el presente proyecto ApS apuesta por este tipo de metodología.

En cuanto a nuestra participación en el Congreso, pudimos colaborar con dos presentaciones: una comunicación denominada “La simbiosis entre el Aprendizaje-Servicio y la escritura creativa” y una participación en la Mesa - Diálogo "Investigación en ApS: Seguimos Sumando", en la que pudimos compartir con otros investigadores los distintos proyectos ApS que estábamos llevando a cabo. Asimismo, además de asistir a diferentes conferencias y talleres que completaron mi formación y comprensión sobre el

ApS, también participé en la sesión “Pon tu proyecto ApS en el mapa” organizado por el Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior, en el que pudimos compartir nuestro proyecto e incluirlo dentro de su base de datos.

Todos estos pasos contribuyeron a difundir los resultados del proyecto entre la comunidad universitaria, así como entre grupos relacionados con la acción social.

A raíz de la participación en este encuentro, ha surgido la posibilidad de colaborar con la Asociación Social Innovation Cluster For Change que también trabaja en la construcción de nuevas narrativas a través de proyectos de Aprendizaje-Servicio.

7) Talleres de sensibilización en el Instituto de Educación Secundaria I.E.S. Guía

Una de las alumnas del curso propuso que se llevaran los relatos al instituto en el que ella estudió, el IES Guía, donde seguía en contacto con su profesor de filosofía, Tazarte Sánchez Moreno. Para organizar la actividad, nos reunimos con el profesor en dos ocasiones y con las alumnas en otras dos para valorar el mejor modo de llegar a los jóvenes con los relatos. Finalmente se llegó a la conclusión de que una buena estrategia podía ser organizar talleres participativos en los que los alumnos tuvieran que “hacer suyos” los relatos de un modo u otro.

Dado que había cinco relatos (porque una de las alumnas no pudo participar) y cinco cursos de primero de la ESO, cada alumna preparó un taller para cada curso. En preparación de la actividad, se les facilitaron los relatos la semana anterior para que se los leyeran y pudiéramos disponer de todo el tiempo de clase (50 minutos) para el taller.

A continuación se presentan los talleres, celebrados los días 18 y 19 de octubre de 2021, y el modo en que se llevaron a cabo.

- Relato *Bajo la sombra del árbol*, de Miriam Guerra Suárez, sobre inmigración. Esta alumna quiso utilizar el *role play* como modo de trabajo de su taller. Antes de comenzar la dinámica, les preguntó a los alumnos por los prejuicios que se solían atribuir a los inmigrantes. Entre todos hicieron una lista y eligieron trabajar con los prejuicios asociados a las diferentes tradiciones y culturas. Tras ello, se hicieron tres grupos a los cuales se les asignaron roles. El primero debía actuar como si fuera un grupo de inmigrantes que se sienten juzgados por sus tradiciones, el segundo debía ser un grupo de canarios llenos de prejuicios y un tercer grupo representaría a otra serie de canarios pero sin prejuicios. Se les dieron diez minutos para preparar sus argumentos y posteriormente realizaron el *role play* durante otros veinte minutos. Al finalizar hubo un debate sobre

cómo se habían sentido e hicieron preguntas a su autora acerca del relato y su simbolismo. Cabe destacar que los alumnos se implicaron a nivel emocional en la representación de sus roles, lo que les hizo reflexionar sobre los distintos puntos de vista y tener sentimientos encontrados. Uno de los alumnos, por ejemplo, al que le tocó representar el papel de persona con prejuicios, manifestó no poder hacerlo porque tenía un hermano adoptado de Mali y le dolía demasiado recordar todas las vejaciones por las que tiene que pasar, pero se le animó a que diera ideas a sus compañeros y así lo hizo. Los argumentos utilizados por el grupo que representaba no tener prejuicios superaron todas nuestras expectativas.

Para la propia autora del relato fue emocionante volver al instituto en el que se formó y aportar algo de su propia creación, lo que le hizo darse cuenta de “la riqueza de hacer actividades participativas”, según manifestó en el cuestionario de evaluación.



Pie de foto 7: Taller del relato *Bajo la sombra del árbol* de Miriam Guerra.

- Relato *La luz añil* de Irina Esinova, sobre inmigración. En este taller, la alumna quiso explorar las posibilidades de inventar diferentes finales para despertar la creatividad de los estudiantes y hacerles pensar sobre las posibilidades de un inmigrante. Tras hacer una introducción sobre el relato y preguntar qué porcentaje creían que estaba basado en hechos reales y qué porcentaje les parecía que era inventado (con el fin de atraer su atención), dividió a la clase en seis grupos para que inventaran seis posibles finales. A lo largo del taller se pasó por los grupos para resolver sus dudas y, finalmente, compartieron

los resultados. A Irina le resultó curioso que algunos de los finales que ofrecieron los alumnos ya los había barajado ella cuando estaba escribiendo el relato. Para terminar, les contó el auténtico final (basado en los hechos reales que le había contado el protagonista de la historia). A los alumnos les impactó este final (que el protagonista hubiera evitado el suicidio de una chica) y mostraron su sorpresa, lo que dio pie a hablar del suicidio, de cómo es un tema tabú y de las dificultades a las que se enfrentan los inmigrantes o los miembros de distintas minorías. La magnitud del reto es tan grande que, a veces, piensan en el suicidio o lo cometen, pese a que no se habla de ello. El relato pone de manifiesto esta realidad y habla del papel que pueden desempeñar los inmigrantes para ayudar a otros (no solo inmigrantes sino nativos del país al que emigran), lo que hizo reflexionar a los alumnos del instituto, como se verá en el resultado de los cuestionarios.



Pie de foto 8: Irina Esinova durante el taller de su relato *La luz añil* sobre inmigración.

- Relato *La verde esperanza* de Fátima Casandra González Almeida, sobre la protección del medio ambiente. En este taller, Casandra trabajó la empatía y la composición poética a través de dos dinámicas. En la primera les pidió a los alumnos que se pusieran en la piel de los árboles del relato, que intentaran sentir lo que sentirían ellos cuando las llamas del fuego que arrasó los bosques de Gran Canaria en 2019 les estaban cercando. Para ello dividió a la clase en cinco grupos y les pidió que escribieran primero los sentimientos que les invadían al ponerse en su piel y luego una frase que representara ese sentimiento. Como resultado surgieron composiciones de este tipo: “que mi muerte

no sea en vano, y que ayude a reponer los daños”, “ojalá mis cenizas alimenten al brote que surja de mí”, “Dios cuánto me ha costado / crecer entre mis ramitas / que ahora con dinamita / humana han explotado”.

La segunda dinámica consistió en enseñarles a hacer un pareado. Para ello Casandra primero explicó la métrica y la rima que debía tener (octosílabos con rima consonante, a poder ser, aunque se les permitió la rima asonante) y después les pidió a los alumnos que se volvieran a dividir en grupos y cada uno hiciera un cantar (como el que aparece en la historia) para ayudar a las generaciones futuras a proteger el medio ambiente. Estos son los pareados que escribieron:

Resurge entre las cenizas
el pulmón que simboliza.

Sana el bosque, cura el árbol
cuando canto mi canción.

Cuando entono mi canción
renace tu corazón.

Árbol que muere quemado
por siempre será recordado.

Todo árbol que hubo nacido
tras quemarse es revivido.

Daré un canto a tus ramas
esperando que renazcas.

El profesor expresó su deseo de llevar a la clase a la próxima reforestación de la Fundación Foresta, para lo cual se les pone en contacto.



Pie de foto 9: Taller de Fátima Casandra Gonzalez Almeida sobre medio ambiente

- Relato *Mi reflejo* de Cristina Hernández Tejera, sobre el Asperger.

En su taller, Cristina hizo reflexionar a los alumnos sobre el Autismo de Grado 1 (síndrome de Asperger) mediante la técnica de creación de personajes. En una introducción, Cristina contó su experiencia en Aspercan, les preguntó si sabían lo que era el síndrome de Asperger (que casi todos desconocían), explicó algunos rasgos del espectro autista (grado 1), y aclaró que cada persona que había conocido en la asociación era distinta y el modo en que había podido superar sus prejuicios. También compartió su experiencia a la hora de transformar el relato en obra de teatro para su representación por parte de los propios socios de Aspercan, les preguntó a los alumnos si tenían dudas, hizo un resumen de la historia y les pidió que imaginaran a un personaje que pudiera insertarse dentro del relato e interactuar con los personajes que ya existían en la ficción. Con ese fin, les facilitó unas fichas de personajes en las que se les preguntaban los siguientes datos del personaje a crear: aspecto físico, edad, oficio, personalidad, lenguaje verbal y no verbal, defectos, manías, hobbies, pasado, traumas, familia y amigos, salud, relaciones amorosas, secretos y papel que iba a desempeñar en la historia.

El trabajo de pensar cómo otro personaje se relacionaría con un Asperger les hizo reflexionar acerca de cómo se comporta una persona con este síndrome y de qué manera reaccionaría, lo que les obligó a ponerse en su piel. Este trabajo se realizó en grupos, que luego compartieron las características de los personajes creados y el modo en que los insertarían en la historia.

Aparte de la diversión que les supuso esta actividad (lo que les hizo interiorizarla mejor), lo más interesante fueron las reflexiones finales de algunas alumnas: “por tener Asperger no hay que tratarles de forma diferente, como si tuvieran una estrellita y fueran intocables”, o “lo no perfecto me completa más que lo perfecto”. Tanto los alumnos como la profesora expresaron su deseo de ver la obra de teatro (cuya grabación se les facilitará).

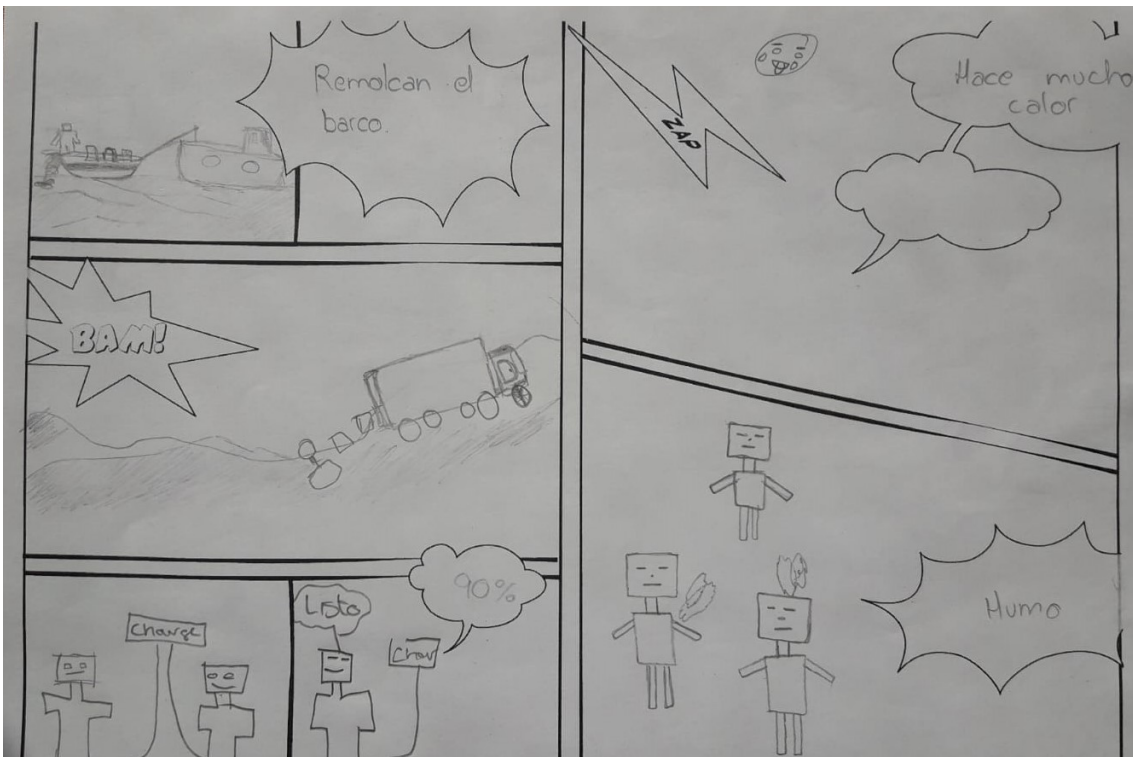


Pie de foto 10: Taller de Cristina Hernández Tejera sobre Asperger

- Relato *El viaje de los Handmade*, de Amaya Blanco. Yo decidí participar y hacer un taller para vivir de primera mano la experiencia y colaborar con la actividad. En mi caso quise utilizar la herramienta del cómic para que los alumnos hicieran suyo el relato y reflexionaran sobre su contenido. Para ello busqué diferentes plantillas y dividí el relato en seis partes, que le di a los seis grupos creados para ello. Cada grupo debía elegir una o varias escenas, dibujarlas y luego compartirlas con la clase, lo que ayudó a cada grupo a releer y consultar sobre su extracto. Esta actividad hubiera requerido más tiempo, puesto que no todos los grupos pudieron terminar de dibujar y compartir lo creado, por lo que no se pudo generar un debate conjunto, pero sí tuve la oportunidad de pasarme por las mesas y hablar con ellos a título individual. Lo que me llamó la atención de estas conversaciones es que muchos decían no sentir atracción por la lectura y, en caso de que lo hicieran, les llamaban más la atención las historias de misterio o de amor, pero no la ciencia ficción. Por ello llegué a la conclusión de que, en el caso de escribir relatos con el fin de hacer talleres para concienciar en institutos, sería interesante adaptar el género y la temática al interés de los estudiantes.



Pie de foto 11: Dibujando los cómics en el taller de Amaya Blanco sobre inmigración



Pie de foto 12: Uno de los comics dibujados en el taller de inmigración.

8) Grabación y difusión de un vídeo-documental

Tal como recomienda la *Guía práctica ApS* de Roser Batlle, elaborar un vídeo del proyecto puede ser una opción muy válida y efectiva para compartir los resultados del proyecto. En primer lugar, la guía nos recomienda plantearnos para qué queremos el vídeo, es decir, cuál será su utilidad: ¿dar a conocer el proyecto?, ¿animar a otros grupos a repetirlo?, ¿buscar apoyo económico o de otro tipo para el proyecto?, o ¿agradecer a la entidad social la oportunidad que nos ha brindado?, son algunas de las preguntas que debemos hacernos antes de iniciar el proceso de grabación.

En nuestro caso, pudimos obtener la financiación del Cabildo de Gran Canaria para el proyecto Eco-Aprendemos 2021: Nuevas Narrativas para un Mundo Unido, del grupo de cooperación del CICEI (ULPGC), con el cual pudimos contratar a una productora que se encargara de la filmación del vídeo.

Para la elaboración del presupuesto se compartió con la productora Hormigas Negras la finalidad del vídeo, que en nuestro caso tenía el propósito de dar a conocer el proyecto a diferentes sectores: a la universidad, a los jóvenes con los que hiciéramos talleres, al propio Cabildo, para la visibilización de sus acciones financiadas y, por último, a la sociedad en general a través de los medios y redes sociales.

Con el fin de decidir qué grabar, también seguimos la Guía Práctica de ApS, que recomienda recoger la necesidad social, las acciones del servicio, los testimonios de los destinatarios (entidad, personas beneficiadas) y del alumnado, así como los resultados tangibles alcanzados. Para ello, se realizó una entrevista en profundidad a la investigadora y coordinadora del proyecto (autora del presente trabajo) que sirvió de hilo conductor para introducir la necesidad social detectada y las acciones del servicio. Los testimonios de los destinatarios y el alumnado, así como los resultados alcanzados se fueron intercalando al hilo de la entrevista, en la que colaboraron todas las alumnas y las entidades donde realizaron el servicio salvo Mojo de Caña, que por dificultades de la alumna y de la propia organización (así como por el hecho de que los usuarios eran menores de edad) no pudieron participar en el vídeo.

En la fecha de finalización de la presente tesis (noviembre 2021) el vídeo se encontraba en fase de maquetación.

d) Publicación de un libro bilingüe ilustrado con los relatos de las alumnas

El primer reto a la hora de realizar un libro bilingüe era el de la traducción. Se podría haber recurrido a los servicios de un traductor profesional, pero el objetivo de esta fase del proyecto, así como del conjunto, era el de involucrar a un número importante de alumnos en el Aprendizaje-Servicio y, de esta forma, contribuir a su concienciación y sensibilización. Por ello, la colaboración con la Facultad de Traducción de la ULPGC fue relevante, dado que la profesora Susan Cranfield incorporó el proyecto a su asignatura (Lengua BIV inglés) como parte de la formación de sus alumnos de segundo de Traducción.

No obstante, al ser alumnos que no conocían las técnicas de traducción literaria, los días 26 y 27 de abril de 2021 impartí un taller de traducción literaria y escritura creativa para facilitarles las bases teórico-prácticas de este tipo de traducción y aclarar los conceptos más importantes (véase la unidad didáctica elaborada para tal efecto en el anexo 11).. Para ello, les facilitamos una introducción a las seis teorías de traducción principales y tuvimos un debate acerca de cuál era más útil a la hora de abordar una traducción literaria. Posteriormente, estuvimos analizando la diferencia entre la traducción automática y la humana, para luego estudiar traducciones literales y literarias y entender el valor y las características de estas últimas. Por último, estuvimos viendo ejemplos extraídos de los relatos a traducir y sopesando diferentes opciones de traducción. Esta formación fue posible debido a mi propio bagaje como licenciada en Traducción y especialista en traducción literaria

A lo largo de las siguientes clases, se dividió a las alumnas en grupos y se les repartieron los relatos para su traducción. La profesora Susan Cranfield fue solucionando sus dudas, pero cuando surgían cuestiones relativas al sentido de los textos, contactaron conmigo y respondí a sus preguntas. Posteriormente, la propia profesora revisó esas traducciones y se buscaron diferentes opciones para su publicación que, a fecha de finalización de esta tesis doctoral, está en fase de selección editorial. Para conocer el porqué del título véase el punto siguiente.

e) Reflexionar sobre los aprendizajes de la ejecución

En la reunión de evaluación intermedia, las alumnas reflexionaron con la profesora sobre los aprendizajes obtenidos hasta la fecha. Uno de los primeros aspectos que salieron a la luz fue la toma de conciencia de los prejuicios personales. El servicio

realizado, fuera en la asociación que fuera, ayudó a todas las participantes a superar concepciones previas de las que no eran conscientes y contribuyó a crear una visión más completa de las realidades en las que pudieron sumergirse.

Otro de los aprendizajes a destacar fue el hecho de darse cuenta de que las historias crean lazos. En primer lugar, los crean en quienes las escriben porque cuando te vinculas a la historia de vida de alguien, ya no puedes desentenderte de ella, te conectas emocionalmente, te imbuyes del conflicto que la acompaña, te empapas de todo lo que la rodea y, queriéndolo o no, formas parte de ella. Es algo irremediable pero que se puede entender en positivo, ya que esos lazos pueden dar lugar a acciones que creen redes y sirvan para sustentar a los más vulnerables. Sin ir más lejos, el chico senegalés que inspiró mi relato ha llegado a dormir en casa de mis padres porque no tenía a dónde ir. Entre mi familia, mis amigos y yo, le estamos ayudando a salir de una situación muy difícil. Y no podría haber sido de otra manera. Después de comprender cómo había llegado hasta ahí, ¿podía decirle: “gracias por tu historia, me vendrá muy bien, hasta nunca”? No, la comprensión del factor humano es el desencadenante principal del cambio social, es una motivación profunda generada por el poder de un relato. Así ha ocurrido en el caso de otras alumnas, como una alumna que ofreció su servicio en Aspercan y ahora forma parte de su grupo de teatro u otra de las alumnas que contactó con un inmigrante y ahora sigue en contacto a distancia. Todas, además, se involucraron activamente en la planificación de la fase de divulgación con una ilusión que no había al inicio del proyecto.

En segundo lugar, las historias crean lazos cuando se comparten. Como vimos en el apartado relativo a la divulgación, el trabajo en equipo que se crea con las entidades para dar a conocer los relatos, crea unos vínculos que permiten llegar a más lectores. Además, la fuerza de una narración auténtica se deja traslucir a través de las letras y tiene la capacidad de conmover profundamente, por lo que el lazo es triple y, por tanto, fuerte.

A lo largo de la ejecución del servicio en las asociaciones hubo un aprendizaje que todas destacaron: la importancia de la empatía y del trabajo en equipo. Si bien es cierto que la experiencia fue positiva en todos los casos, también es verdad que no estuvo exenta de dificultades. Al inicio de las clases de español, por ejemplo, no disponíamos de los materiales con los que enseñar; en los talleres para jóvenes el recibimiento inicial de la voluntaria fue difícil para ella; en la asociación de asperger las alumnas no entendían por qué los usuarios se comportaban de la forma en que lo hacían y no sabían cómo actuar; para cerrar el calendario de los días que una de las alumnas iría a reforestar necesitamos una infinidad de e-mails y llamadas hasta conseguir cuadrarlo. Si no hubiéramos trabajado

en equipo y no hubiéramos tenido empatía ni perseverancia ninguno de los servicios se hubiera llevado a cabo. En ese sentido, aunque las alumnas ya disponían de las cualidades iniciales, todas admitieron que el servicio les ayudó a desarrollarlas.

Por último, cabe destacar un aprendizaje relevante que compartieron: el hecho de que no hace falta tener grandes habilidades para poder hacer un servicio, que todo el mundo lo puede hacer, que podemos hacer mucho más de lo que creemos, que nos ponemos muros imaginarios y es el propio servicio el que derriba esos muros.

En esta reunión, a su vez, encontramos el título para el proyecto, que comenzó siendo para las alumnas un Curso de Escritura y Acción Social y se convirtió en un proyecto ApS de todas las participantes, al que denominamos: “Yo soy tú: cuentos para reconocernos”, basándonos en un relato de Rumi que compartimos en clase (disponible en el Anexo 2) La publicación bilingüe también adoptaría este título.

9.1.6. Etapa 2. Realización. Fase 6. Cierre del proyecto con el grupo

TABLA 16 – CIERRE DEL PROYECTO CON EL GRUPO

FASE 6	PASOS
Cierre del proyecto con el grupo	a) Reflexionar y evaluar los resultados del servicio
	b) Reflexionar y evaluar los aprendizajes conseguidos
	c) Proyectar perspectivas de futuro
	d) Celebrar con todos la experiencia vivida.

a) Reflexionar y evaluar los resultados del servicio

En lo que se refiere al servicio en las asociaciones, se realizaron servicios en cinco asociaciones en las cuales **se atendió a un total de noventa y cuatro personas** y se colaboró en la reforestación de una hectárea de bosque en Gran Canaria.

En el apartado 10.4 del análisis cuantitativo se pueden consultar las tablas donde se desglosa la información de todas las acciones realizadas y los números alcanzados, pero a modo de resumen podemos apuntar que se pudo acompañar a diez alumnos del nivel básico de español en su proceso de aprendizaje del idioma y la cultura; se participó en la impartición de 4 talleres a 15 jóvenes del barrio de Jinámar, participantes en el proyecto de Mojo de Caña “Embárriate”; se acompañaron a 10 jóvenes y 15 niños con síndrome de Asperger; se hizo la interpretación francés-español de una “historia de vida” de un inmigrante de Senegal en el marco del Campamento de Líderes Comunitarios de Telde (verano 2020) y se apoyó en la creación de contenido artístico-musical para 25 jóvenes. Además, tras el proyecto cinco entidades fueron sensibilizadas o conocieron el ApS y se implicaron de un modo u otro en el proceso de difusión de los relatos. En cuanto a la difusión, a fecha de cierre de la tesis doctoral, cinco medios de comunicación se hicieron eco del proyecto o de alguna de sus actividades. No obstante, aún quedan actividades de difusión importantes como la publicación del libro bilingüe, la emisión del documental y la publicación en redes sociales de los cuentos ilustrados, por lo que, aunque la tesis se cierre, el proyecto continúa y seguirá arrojando resultados mayores.

b) Reflexionar y evaluar los aprendizajes conseguidos

En lo que se refiere a los aprendizajes conseguidos, de los cuestionarios y entrevistas se desprende, como veremos más adelante, que las alumnas aprendieron diferentes formas de conectar con las personas y de colaborar para facilitar la vida de otros. Se dieron cuenta de la importancia de buscar una forma de comunicarnos como modo de acercar a las personas y las culturas, así como la importancia de conocer la historia “que cada uno lleva a la espalda”⁴. El servicio les supuso una toma de conciencia acerca de los propios prejuicios y una ayuda para derribarlos. Además, les facilitó la posibilidad de aprender sobre el funcionamiento de las asociaciones y de “conocer a personas increíbles”, con las que aprendieron a relacionarse, a trabajar y a entender su realidad y “los cambios por los que están pasando”. Asimismo, gracias a esta experiencia pudieron entender la importancia de trabajar en equipo y de conseguir un ambiente de tolerancia y solidaridad.

Con respecto al aprendizaje de técnicas literarias, todas las alumnas afirmaron haber aprendido técnicas que desconocían anteriormente y que les fueron muy útiles a la hora de abordar la “creación de un texto creativo”. El servicio, por su parte, en lo que respecta a cómo afectó a su forma de escribir, aumentó su “capacidad de concienciación a través del relato”.

Por otra parte, todas las alumnas refirieron un aumento de su capacidad de redacción y de su conocimiento literario (de literatura tanto española como de otros países). Además, como veremos en el apartado de la encuesta final, se adquirieron una serie de capacidades y habilidades relevantes no solo para la escritura creativa sino para una amplia gama de quehaceres útiles para las alumnas.

c) Proyectar perspectivas de futuro

Antes de haber terminado el proyecto ya comenzaron a surgir perspectivas de colaboración con otras entidades e iniciativas interesadas en establecer ese vínculo entre escritura creativa y acción social. A modo de ejemplo, la Facultad de Turismo de la ULPGC está interesada en promover un proyecto piloto de escritura creativa y medio ambiente en Fuerteventura a través del cual se formen a turistas y trabajadores del turismo en técnicas narrativas para que reflejen en sus relatos la presión medioambiental a la que

⁴ Las citas están extraídas de los diferentes cuestionarios cumplimentados por las alumnas a lo largo del proyecto.

se está viendo sometida la isla de modo que esos relatos sirvan de concienciación para un número mayor de visitantes.

Por otra parte, durante el proyecto surgió la posibilidad de colaborar en la XV Semana de la Erradicación de la Pobreza de la ULPGC, a través del grupo de cooperación EcoCicei (promotor de este proyecto de investigación-acción a través del proyecto EcoAprendemos 2021), así como la presentación de los resultados de la investigación en una mesa redonda sobre cambio de narrativas en migraciones.

La colaboración con el grupo de cooperación EcoCICEI (del que formo parte) va más allá de la presente tesis y seguirá dando frutos en el futuro, cuando el libro y el documental estén disponibles y se puedan plantear talleres en centros escolares y culturales. A este respecto, se está en conversaciones con la Dra. Juana Rosa Suárez Robaina para colaborar en la elaboración de unas guías didácticas que acompañen al libro de relatos Yo soy tú: cuentos para reconocernos.

También se está en conversaciones con la Red de Bibliotecas de Gran Canaria para presentar el libro y llevar a cabo un proyecto de escritura creativa y construcción de comunidad. Por otro lado, se sigue colaborando con la Comunidad Bahá'í en diferentes iniciativas sociales en donde la escritura creativa desempeña un papel fundamental.

d) Celebrar con todos la experiencia vivida

Al finalizar la fase teórica, tuvimos una celebración con la Vicedecana de Cultura en la que cada alumno trajo algo de comida para compartir y la vicedecana hizo entrega de los diplomas de aprovechamiento. La idea era hacer lo mismo cuando finalizara la fase de servicio y difusión de los relatos. No obstante, la llegada de la pandemia de Covid-19 hizo imposible esta celebración final. Sin embargo, el proyecto siguió, como se ha relatado, y aunque la mayoría de las reuniones tuvieron que ser online, al finalizar el grueso del proyecto (tras los talleres en el IES Guía) se hizo una evaluación final presencial y se pudieron compartir las ilustraciones de los relatos de cada una, lo que supuso una forma de celebrar el éxito del proyecto, en el que se consiguieron superar tantas dificultades.

9.1.7. Etapa 3. Evaluación. Fase 7.

TABLA 17 – EVALUACIÓN MULTIFOCAL

FASE 7	PASOS
Evaluación multifocal	a) Evaluar al grupo y a sus miembros.
	b) Evaluar el trabajo en red con las entidades.
	c) Evaluar la experiencia como proyecto ApS.
	d) Autoevaluarse como persona dinamizadora del proyecto.

a) Evaluar al grupo y a sus miembros.

En esta primera fase la Guía Práctica de ApS nos anima a hacer una reflexión sobre estos aspectos:

- ¿Cómo han evolucionado sus intereses, sus actitudes y sus valores?
- ¿Qué progresos académicos en conocimientos y competencias hemos observado?
- ¿Cuál ha sido la dinámica del grupo?

Toda esta información se puede encontrar en los apartados diez y once de resultados y conclusiones donde se reflejan los instrumentos utilizados para recoger los datos, el análisis cualitativo y cuantitativo, así como las conclusiones extraídas.

b) Evaluar el trabajo en red con las entidades

En un proyecto de estas características se recomienda en las guías conocer la valoración que las entidades hacen del servicio proporcionado y reflexionar con ellas acerca de cómo hemos trabajado en red. ¿Qué habría que cambiar en una próxima ocasión?

Dada la carga de trabajo de las asociaciones, aprovechamos las entrevistas realizadas para el documental para poder entrevistar también a los técnicos o responsables de las asociaciones que habían estado coordinando el proyecto. De esta manera, recabamos sus opiniones.

En todos los casos, las entidades reconocieron la valía del proyecto y se mostraron satisfechas y afortunadas por haber podido participar. A modo de ejemplo, el coordinador en ese momento de Aspercan, afirmó: “Yo creo que este tipo de relatos o la escritura creativa unida a la acción social van a causar un profundo impacto en la sociedad ya que se escapan

de la vía tradicional, es una propuesta nueva, diferente, desde lo personal, y dan a conocer esta discapacidad que es invisible. Todo el mundo está acostumbrado a ver sillas de ruedas o a ver personas invidentes que leen braille, pero el autismo grado I permanece invisible, permanece sin tenerse en cuenta y esta óptica tan personal y tan cercana es una gran ayuda” (entrevista del 21/06/21).

Por su parte, el coordinador de Foresta, dijo del relato que “ayuda a Foresta a ver cómo desde fuera, desde otras perspectivas, se ve nuestro trabajo, nuestro quehacer, nos ayuda a crecer, a mejorar, a ser críticos con nuestro trabajo y a reflexionar porque muchas veces, estás en el día a día, no te preocupas de lo que te rodea y a lo mejor lo que te rodea te puede aportar nuevas visiones que ayudan a mejorar” (entrevista del 05/06/21).

El coordinador de grupos prejuveniles de la Comunidad Bahá'í consideró que el proyecto había tenido implicaciones en varios niveles “principalmente en los prejóvenes, en los chicos del programa tuvo un efecto muy grande y creo que el hecho de que se haya escrito hace que más gente pueda también experimentar y reflexionar sobre lo mismo que reflexionamos aquel día, para que esa historia le dé un significado, que trascienda, que no se quede solo en sufrimiento sino también...lo que se aprende de eso” (entrevista del 20/10/21).

En cuanto a Mojo de Caña, dado que a la asociación no le pareció adecuado difundir más que una parte del relato, debido a la posible vulnerabilidad de los menores, no siguieron participando en la fase de difusión y, por tanto, no llegaron a evaluar la totalidad del proyecto, aunque sí manifestaron por correo que “estuvimos encantadas de contar con Fayna (refiriéndose a Fátima), que el grupo estaba muy contento con ella”.

Con respecto a Cruz Roja, lamentablemente hubo un cambio del técnico responsable y, aunque finalmente se facilitó otra persona de contacto para continuar con la difusión, esta técnico no conocía la evolución del proyecto y no pudo participar, por tanto, en su evaluación. Esto produjo un aprendizaje y es que, a la hora de colaborar con las asociaciones, es importante que tanto los técnicos como los directivos y responsables sean conocedores del proyecto, la metodología y sus objetivos para que el cambio de personal no dé como lugar un abandono o disminución en el apoyo de la asociación. Si bien es verdad que cuanto más grande y jerárquica sea la asociación, más complicado es acceder a estos cargos más altos. A la hora de decidir a qué asociaciones implicar es importante tener esto en cuenta.

c) Evaluar la experiencia como proyecto ApS

Consiste en evaluar el proyecto en sí mismo, en tanto que experiencia pedagógica que puede ser de gran valor para otros educadores, así como para plantearnos nuevos retos. Esta valoración se puede encontrar en el apartado final de conclusiones.

d) Autoevaluarse como persona dinamizadora del proyecto.

En esta última fase podemos formularnos muchas preguntas; la Guía Práctica de ApS nos recomienda las siguientes, que vamos a responder:

- ¿Nos faltó formación sobre el servicio?
- ¿Planificamos correctamente?
- ¿Pudimos resolver los imprevistos?
- ¿Tuvimos dificultades de comunicación con las entidades?

Esta información la podemos encontrar en el apartado 10.1.g en el que se presenta el cuestionario de autoevaluación utilizado y su cumplimentación.

10. Resultados

Para extraer los presentes resultados hemos utilizado procesos de análisis e interpretación tanto cualitativos como cuantitativos, tal como se especifica en el apartado de descripción metodológica. En lo que se refiere al procedimiento de análisis cualitativo, hemos seguido las pautas recomendadas por Tójar Hurtado (287-323) que, a su vez, toma como eje conductor la propuesta de Miles y Huberman (1994), quienes dividen el análisis cualitativo en un conjunto de tareas intercomunicadas que se relacionan entre sí: A) la reducción, B) la disposición y transformación de los datos, y C) la extracción y verificación de conclusiones.

10.1. La recogida de datos

Antes de la recogida de datos es importante realizar una serie de tareas preliminares relacionadas con la reducción cualitativa de datos y que se relacionan con la “focalización y delimitación del problema, y de los recursos iniciales con que se cuenta para abordar la investigación” (Tójar, 288). En nuestro caso lo llevamos a cabo a través de la redacción del marco conceptual para la acción social incluido en el capítulo cuatro. Para la comprensión y ampliación de los conceptos incluidos en dicho marco de acción se estudió un curso online denominado “Marco conceptual para la acción social” impartido por la Fundación Lazos

Learning, junto a otras personas implicadas en la acción social que investigaban conmigo dichos conceptos.

Por otra parte, en esta tarea anterior a la reducción de datos es importante conocer también los propósitos preliminares, las primeras hipótesis de trabajo y los interrogantes iniciales. Para ello tuve una entrevista con el Dr. Carlos Peinado Elliot, director del Máster de Escritura Creativa de la Universidad de Sevilla, quien me planteó los cuestionamientos sobre la didáctica de esta disciplina que han guiado la elaboración de esta tesis, y quien me facilitó un primer acercamiento bibliográfico a la materia. En cuanto al aparato teórico que podría informar los postulados del trabajo de investigación, las consultas con mi director de tesis, José Manuel Marrero Henríquez, me dieron las claves acerca de la ecocrítica y la bibliografía a consultar. Por otro lado, una entrevista con Ana Cano, experta en Aprendizaje-Servicio universitario, me orientó acerca de los puntos a tener en cuenta a lo largo de todo el proceso y otra entrevista con María Enríquez Betancor, así como la asistencia a un curso suyo de extensión universitaria sobre escritura creativa en entornos educativos, me advirtió acerca de los peligros de transmitir una visión centrada en las alumnas en vez de en las personas vulneradas, cuyo punto de vista podía ser adulterado si no se les tenía en cuenta a la hora de validar y difundir los relatos. Es por ello por lo que, en los casos en los que se pudo, los relatos fueron compartidos con los usuarios de las asociaciones y se adoptaron las mejoras que sugirieron. Por esa misma razón se quiso que participaran, también, en el vídeo documental del proyecto.

Otra tarea preliminar importante consistió en el establecimiento de alianzas con la universidad para impartir un curso piloto. Esto supuso la realización de numerosas consultas y solicitudes, la firma de un convenio a través de la asociación Educom Canarias, de la que era secretaria y la búsqueda de fondos mediante la presentación de diversas convocatorias a subvenciones. Más de un año más tarde se consiguió la implicación y el apoyo del Vicedecanato de Cultura de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la ULPGC. Las consultas con su vicedecana, Juana Suárez, fueron guiando todo el proceso de diseño y ejecución y evaluación del proyecto ApS. Su guía también fue decisiva, posteriormente, para nuestra participación en el Congreso Internacional de ApS Universitario celebrado telemáticamente del 5 al 7 de julio de 2021, como refleja el punto 9.1.5.c) de esta tesis.

Esta tarea preliminar también incluye seleccionar los recursos o técnicas de recogida de datos, por lo que diseñé el primer cuestionario que le presentaría a las alumnas al iniciar el curso. Para su elaboración, conté con el asesoramiento de la experta en sociodemografía,

Mercedes Rodríguez Rodríguez, quien me recomendó que pidiera datos sobre su origen socioeconómico para un estudio más completo de los sujetos.

Posteriormente, a lo largo de la investigación, elaboré los demás instrumentos de recogida de datos, que finalmente quedarían conformados de la siguiente manera:

- a. Rúbricas de evaluación de los textos y comparativa entre el primer y segundo relato.
- b. Cuestionario inicial.
- c. Cuestionario tras el primer escrito.
- d. Cuestionario tras el segundo escrito.
- e. Cuestionario de cierre de la fase de creación de contenidos y comienzo de la fase de difusión.
- f. Grupos de discusión.
- g. Autoevaluación.
- h. Entrevistas (una anterior al servicio y otra tras finalizar el proyecto).
- i. Cuestionarios realizados a los jóvenes del IES Guía.
- j. Rúbrica del proyecto ApS.
- k. Encuesta final del proyecto ApS

Veamos, por tanto, uno por uno, cada uno de estos instrumentos y cómo quedaron diseñados finalmente:

La **rúbrica de evaluación de los textos** elaborada para comparar el primer y el segundo relato se ha recogido en el punto 8.1, en donde queda explicada su elaboración. En este apartado, recogemos la comparativa de ambos escritos en donde se puede ver la evolución ocurrida entre el primer y el segundo escrito tras el proyecto de ApS en las asociaciones.

a) **Comparativa entre el primer relato anterior al servicio y el segundo relato posterior al servicio:**

Los primeros relatos se pueden encontrar en el Anexo 7 mientras que los segundos están publicados en el libro *Yo soy tú: cuentos para reconocernos*, que se facilita en el Anexo 2. Para obtener la versión final de los segundos relatos, algunas alumnas realizaron varias versiones hasta quedar satisfechas con el resultado. En esta comparativa se contrasta el primer relato con la última versión del segundo relato, puesto que hacer referencia a las versiones sucesivas haría demasiado largo y complejo el comentario, aunque sí se hace referencia al proceso de mejora alcanzado mediante la reescritura (fruto de la validación de los relatos con las distintas asociaciones y del trabajo de grupo y con la profesora).

TABLA 18 - RELATOS DE CRISTINA HERNÁNDEZ TEJERA (ALUMNA 1)

Indicadores	Relato 1 “Personas con Asperger”	Relato 2 “Mi reflejo”
Tratamiento del tema	En el primer relato habla de lo difícil que es que una persona con Asperger cambie de opinión, se les presenta como personas inamovibles a los que no les importa los sentimientos de los demás. Aquí se explicita la intención del escritor mediante la voz del narrador que saca conclusiones por el lector. El tema no surge como consecuencia de la reflexión acerca de la historia, sino que se impone	En el segundo relato dos personas con síndrome de Asperger se encuentran y son capaces de llegar a conectar, por lo que se les humaniza y se les ve como a personas diferentes pero que pueden llegar a entenderse entre ellas y, en cierto modo, con los demás. El tema se sugiere mucho más, aunque todavía hay cierto grado de explicitación pero mucho menor.

Indicadores	Relato 1“Personas con Asperger”	Relato 2 “Mi reflejo”
Estructura narrativa	<p>El texto plantea una sola escena en la que madre e hija hablan sobre la posibilidad de que unos familiares vengan a la casa a celebrar un cumpleaños. La hija se niega y la madre se resigna. Al final la madre recuerda el diagnóstico de Asperger de su hija y reflexiona sobre lo mucho que le queda por aprender. Al no haber un desarrollo ni tampoco una progresión en los personajes, el relato carece de trama y, por tanto, se queda más bien en una anécdota. No se puede decir que exista una estructura narrativa desarrollada.</p>	<p>En los dos primeros párrafos tenemos el planteamiento y el desencadenante (una chica con Asperger -aunque no se explicita- estudia el doctorado y la pandemia de Covid-19 detiene su rutina). Tenemos un punto de giro al final de la primera página cuando la secretaria del museo le dice a la protagonista que hay un visitante. El desarrollo consiste en cómo se conocen dos personas tan extrañas. El segundo punto de giro sucede cuando él le indica que lo que pinta son caricaturas y el desenlace tiene lugar al establecerse una conexión entre ellas. Tenemos, por tanto, una estructura narrativa, aunque la transformación de la protagonista podría verse más clara si su dificultad para relacionarse se hiciera palpable desde el inicio, lo que la alumna corrigió tras la sesión de validación con los socios de Aspercan y las recomendaciones de la profesora.</p>

Indicadores	Relato 1“Personas con Asperger”	Relato 2 “Mi reflejo”
Manejo punto vista y tono narrativo	Se trata de un texto en tercera persona omnisciente sobre la madre. Pese a ello, alguna vez se introducen datos que sólo se podrían saber si se hablara desde el punto de vista de la hija (o de las dos) como los estudios en los que se ha centrado aquella semana. El narrador tan pronto entra en la cabeza de Beatriz como describe las cosas desde un punto de vista objetivo. Finalmente saca conclusiones por sí mismo. En el centro hay un diálogo muy largo en el que no interviene el narrador. La mezcla de narrador objetivo y subjetivo con diálogo largo y conclusiones externas al final consiguen confundir bastante y eliminar el efecto literario que se persigue.	Tenemos un narrador en primera persona que logra un tono cercano. Esta voz es uno de los aciertos del texto porque nos permite ver las cosas desde el punto de vista del Asperger, entender sus obsesiones, comprender su forma de pensar y de ver a los demás. No hay subterfugios, la voz nos va llevando en ese proceso hasta que se da cuenta de que no está sola.
Verosimilitud	El primer texto tiene un problema de verosimilitud por el hecho de que, según se dice, hace 17 años que le detectaron Asperger a su hija y, sin embargo, por la forma de hablar y de comportarse, parece una madre a la que le acaban de dar el diagnóstico. Si la madre quería conseguir que la hija aceptara su idea, seguro que, tras tanto tiempo de experiencia, dispondría de otras herramientas. ¿Si ya esperaba una negativa, para qué se lo pregunta?	El segundo relato no tiene problema de verosimilitud dado que aporta muchos detalles creíbles y vamos viendo una evolución progresiva.

Indicadores	Relato 1“Personas con Asperger”	Relato 2 “Mi reflejo”
Conflicto	Tenemos un conflicto entre madre e hija que, por desgracia, no se explota, tan solo se plantea. Se trata de un primer abordamiento sin resolución.	Aquí el conflicto no se ve claro hasta el final, cuando la protagonista se da cuenta de que había estado cargando con la sensación de soledad e incompreensión que, en ese instante, consigue superar. No obstante, hacía falta trabajarlo más para que se viera la lucha de la chica por sentirse aceptada. Esto se corrigió, como hemos comentado, tras la sesión de validación con los socios de Aspercan (que explicaron cuáles eran sus mayores dificultades) y tras una consulta con la profesora
Personajes	En este texto corto no llegamos a conocer casi a la protagonista ni a su hija. De la protagonista (la madre) sólo conseguimos saber que tiene un conflicto con su hija y que no sabe manejarla pese a que hace años que conoce el síndrome. De la hija sabemos que odia las celebraciones, que le encanta el arte y que pinta, pero no describe ningún rasgo físico ni logramos visualizarlas bien. Queda la duda sobre qué edad tendrá la hija.	En el segundo relato podemos ir viendo a la protagonista desde el principio; sabemos cómo se viste, qué lleva al salir, cuáles son sus manías, cómo ve su entorno. En cuanto a los dos personajes secundarios, el de Mariella (que luego se convertirá en Leo, tras la sesión con Aspercan) sabemos que es una chica alegre y empática, aunque no hay descripción más allá de los rasgos psicológicos. El segundo personaje, Mario, se describe como un “chico con una postura muy rígida y las manos en la espalda”. También se dan detalles sobre su forma de hablar y se sobreentiende una gran timidez que hace el esfuerzo de superar. Este personaje que tiene tanta importancia para la historia se podría describir algo más.

Indicadores	Relato 1“Personas con Asperger”	Relato 2 “Mi reflejo”
Tiempo	Esta escena ocurre en unos pocos minutos, lo que tarda en tener lugar la conversación y en reflexionar la madre. Al ocurrir dicha reflexión, hay un flashback en el que la madre recuerda el diagnóstico de la psicóloga y lo hablado entonces. Después se sobreentiende que vuelve al presente para tener la reflexión final pero esto no se ve muy claro ni sabemos qué está haciendo la madre mientras piensa esto	El comienzo de esta historia nos sitúa a las 7:30 de la mañana cuando la protagonista está lista para salir de casa. Nos indica que tarda diez minutos en llegar al museo y cuánto tiempo lleva haciendo la tesis doctoral (puesto que, al ubicarnos en el confinamiento ocurrido en la pandemia, conocemos el momento histórico en el que ocurre el relato, 2020). También nos indica que lleva 50 días desde que el conoronavirus llegó a su vida (se entiende que confinada, aunque no lo explicita). Después, en el diálogo con la recepcionista hay un dato confuso porque dice que ha sobrevivido más de una semana al confinamiento (cuando antes había dicho 50 días (esto se corrige tras una revisión de la profesora). Al final el chico le dice que la exposición estará hasta el día 11 y, aunque el final es abierto, entendemos que la historia continúa. Salvando, por tanto, la incoherencia mencionada el manejo del tiempo es mucho más diestro
Diálogos	El tono de los diálogos es muy forzado. Se entiende que la chica que tiene Asperger dé respuestas abruptas, pero la reacción de la madre no suena natural, seguramente porque hace uso de numerosos clichés: “tú ganas”, “tan simpática como siempre”, “muy interesante”, etc.	Los diálogos suenan fluidos y naturales, no hacen gala de brillantez, pero tampoco los personajes están intentando alardear. Gracias a las acotaciones podemos entender las dificultades que tiene la protagonista por entender el lenguaje no verbal de la recepcionista mientras que la rigidez del chico y sus respuestas cortas o excéntricas, le resultan comprensibles, lo que nos permite ver las particularidades de ambos.

Indicadores	Relato 1“Personas con Asperger”	Relato 2 “Mi reflejo”
Escenario	La historia se desarrolla en el dormitorio de la hija, donde la madre entra y observa, lo que le permite al narrador describirla con bastante efectividad. Se ve que la alumna maneja las descripciones de los espacios desde el inicio.	Estamos en un escenario que parece distópico, pero es real debido a la pandemia del corona virus. Todos sus elementos se describen con precisión, aunque no se menciona la mascarilla, tal vez porque al principio no era obligatorio usarla. Pero habría que investigar si, una vez que abrieron los museos, ya era obligatorio su uso. En cualquier caso, sería bueno mencionar que no había encontrado en la farmacia, dado el grado de obsesión de la protagonista. Para que haya coherencia, no podría ponerse a su lado al final del relato, sino hacer mención del metro de seguridad que se vería obligada a respetar. En cuanto a los sentidos, usa el olor para transmitir cómo es el aire del museo y, al inicio del relato, se hace referencia al aire y a los pájaros para describir la Gran Vía que atraviesa hasta llegar al museo. En resumen, el relato es fácil de visualizar y de sentir.

TABLA 19 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 1

Cristina Hdez. Tejera	Tratamiento del tema	Estructura narrativa	Manejo del punto de vista y el tono	Verosimilitud	Conflicto	Personajes	Tiempo	Diálogos	Escenario
Primer escrito	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Segundo escrito	2,5	2,5	3	3	2	2,5	2,5	2,5	2,5

Conclusiones sobre la comparativa de los relatos de Cristina Hernández Tejera:

En el primer relato la alumna sólo tenía una referencia, tal como se refleja en el cuestionario, la de Sheldon Couper, el protagonista de la serie *The Big Bang Theory*, un personaje superdotado que tiene dificultades para empatizar o entender el sarcasmo (como les ocurre a los Asperger) en el que se inspiró para crear a su propio personaje. El problema es que la serie reúne y despliega todos los tópicos y clichés sobre los autistas (de distinto nivel) y los utiliza para provocar humor. Pero esto dista mucho de la realidad de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de grado 1 (tal como se conoce hoy en día al síndrome de Asperger). Por eso el tratamiento del tema es pobre, la estructura narrativa muy básica, el punto de vista poco trabajado, la verosimilitud deficiente, la psicología de los personajes es casi inexistente, los diálogos son artificiales y solo el escenario consigue un poco más de visibilidad. Sin embargo, al tener la alumna la posibilidad de participar en actividades con jóvenes y adultos con TEA y al poder realizar una entrevista a fondo con una de ellas que le permitió conocer su historia de vida, todo el enfoque de la alumna cambió al escribir el segundo relato. Como ella misma afirma “creo que enfoqué esta historia desde un punto de vista mucho más positivo sobre el síndrome de asperger porque tengo ahora muchos menos prejuicios”. Resulta notable destacar cómo la experiencia consigue mejorar también parámetros técnicos como la estructura narrativa o el manejo del punto de vista y el tono. El haber podido acceder a esta realidad le permitió crear una historia que, no por ficticia, era menos verosímil, y el manejo del tiempo, los diálogos y el escenario, al ser ella capaz de visualizarlo y sentirlo, también se reflejó mucho mejor en su relato.

TABLA 20 - RELATOS DE MIRIAM GUERRA SUÁREZ (ALUMNA 2)

Indicadores	Relato 1 “Pirata”	Relato 2 “Bajo la sombra del árbol”
Tratamiento del tema	El tema está bastante esbozado, aunque cae en el tópico de dibujar una familia desesperada que acepta cualquier situación para salvar a su hijo, sin informarse ni pensar en ningún detalle de la huida, pese a tener un hijo pequeño. Refleja el deseo de los inmigrantes de que “todo vuelva a ser como antes” cuando huyen por una guerra o catástrofe	El tema está cuidado y es sutil. A través de la metáfora del árbol de su infancia y del descubrimiento de su otro lado, la alumna establece un paralelismo con el viaje de búsqueda de la protagonista. Por medio de esa historia, lo que la autora quería transmitir es que ser fuerte no es superar todos los obstáculos, sino saber que van a seguir llegando y estar preparada para eso. También quería reflejar que lo importante es tener apoyo para afrontarlo, que el cambio no resuelve la vida, sino la aceptación. Para conseguir encontrar una frase que reflejara esa idea, se hizo una lluvia de ideas con todas las alumnas hasta que se dio con ella.
Estructura narrativa	Hay una estructura narrativa planteada de forma lineal, con su planteamiento, nudo, desenlace y dos puntos de giro. Por la manera en la que se plantea, es un tanto predecible.	La trama es compleja y está bien elaborada. Aunque es poco lo que ocurre a nivel externo, todo está vinculado con los recuerdos y pensamientos de la protagonista, que van llevando al lector a través de las distintas etapas de la historia mediante saltos temporales.

Indicadores	Relato 1 “Pirata”	Relato 2 “Bajo la sombra del árbol”
Manejo punto vista y tono narrativo	Tenemos un narrador en tercera persona omnisciente que no se centra en un protagonista, sino que va siguiendo a los distintos miembros de una familia. No hay incoherencias en la utilización del punto de vista, pero el narrador resulta muy explicativo y con un tono infantil. Explicita muchos de los sentimientos de los personajes. El niño, que es el personaje entorno al cual pivota la historia, podría haber sido un narrador no fiable más interesante	Se trata de un relato en primera persona bien escogida debido a la carga emocional y única que se quiere transmitir desde la sensación de zozobra de la protagonista. Aunque al principio la alumna introducía clichés o frases abstractas luego lo fue puliendo y mejorando esa tendencia.
Verosimilitud	El relato tiene problemas de verosimilitud puesto que habla de una familia que lleva diez años ahorrando y preparándose para emigrar pero, cuando llegan al puerto, se sorprenden ante lo que les espera. Una familia en esa situación ya habría indagado acerca de las perspectivas que podían esperar. Las actitudes del niño (tan maduras) tampoco son verosímiles para su edad.	El relato no tiene problemas de verosimilitud. Es una historia bien enmarcada en un momento histórico y social que se describe a través de los recuerdos y acciones de la protagonista sin que se den lugar a incoherencias. El uso de los cinco sentidos también se domina y la inclusión de olores, colores y sonidos, sobre todo, aporta mayor verosimilitud.
Conflicto	Dado que el narrador va saltando de un personaje a otro de los miembros de una familia, no queda muy claro quién es el protagonista. Hace un poco más de hincapié en la madre, cuyo conflicto es saber si podrá darle un futuro a su hijo pero, aunque hace ciertos esfuerzos, el problema en realidad, lo resuelve el marido, aunque ella ejerce el papel de consolar al pequeño.	Tenemos a una protagonista clara que tiene un conflicto, el miedo a no ser capaz de enfrentarse al futuro, un miedo lógico debido a todas las dificultades a las que se ha enfrentado y a las que está por enfrentarse. Su evolución es palpable gracias a los pensamientos y recuerdos que la llevan al pasado y le hacen comprender algo que le había dicho su tía hacía años y que viene a sugerir el tema del relato.

Indicadores	Relato 1 “Pirata”	Relato 2 “Bajo la sombra del árbol”
Personajes	No hay ninguna referencia al aspecto físico de los personajes ni a su edad o lugar de procedencia, por lo que no se les puede visualizar.	La alumna trabajó la visibilidad hasta conseguir que se pudieran ver los rasgos más característicos de la protagonista, así como algunos de su pareja, como personaje secundario de mayor peso.
Tiempo	Sabemos que la historia ocurre entre el 24 y el 31 de diciembre, pero no de qué año. Hay ciertas referencias al tiempo, como los diez años que el marido llevaba ahorrando pero poco más, no resulta fácil ubicarse en el tiempo.	El manejo de los tiempos está bien conseguido. Sabemos en qué época estamos debido a las referencias al estado de la pandemia de Covid-19 en el país donde se encuentran, Grecia. Aunque hay numerosos flashback, siempre se vinculan con lo que está ocurriendo en el presente y el lector no se pierde.
Diálogos	Hay varios diálogos, pero suenan forzados, poco naturales y muy lineales. Consiguen hacer avanzar la historia, por lo que sí cumplen con esa función, pero de una manera predecible.	Los diálogos no son lineales ni evidentes, fluyen con naturalidad, evitan la conversación vacía y cumplen con las funciones de los diálogos, por lo que aportan mucha agilidad y naturalidad a la historia.
Escenario	No sabemos dónde tiene lugar la historia, salvo que es un lugar en el que hay una guerra que está devastando la ciudad. El escenario inicial de escombros donde se mueve la protagonista se dibuja bien pero luego, cuando llega a su casa, solo se dice que el niño siempre la espera en la misma silla. Ya no se vuelve a describir ningún espacio hasta el final, cuando se hace referencia a lo pequeña que es la barca.	El escenario transita entre el país natal de la protagonista y su pareja, Israel, y el país al que emigran. Aunque al principio esto no se sabe, se va entendiendo a medida que se lee la historia. En cuanto a la generación de escenarios, la gran profusión de detalles introducidos a lo largo de la acción hacen que se vea claro tanto el entorno donde está en el presente de la historia como el escenario de su niñez.

TABLA 21 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 2

Miriam Guerra Suárez	Tratamiento del tema	Estructura narrativa	Manejo del punto de vista y el tono	Verosimilitud	Conflicto	Personajes	Tiempo	Diálogos	Escenario
Primer escrito	2	2	1	1	2	1	2	1	1
Segundo escrito	3	3	2,5	3	2,5	2,5	3	3	3

Conclusiones sobre la comparativa de los relatos de Miriam Guerra Suárez:

El primer relato de Miriam Guerra está falto de contexto, los personajes y la historia son producto de los tópicos que se suelen hacer en el “primer mundo” acerca de las situaciones que creemos que viven los inmigrantes, adolece de falta de verosimilitud y tiene unos diálogos y unos escenarios que no se sostienen por sí solos. La alumna, a lo largo del curso, mejoró sus técnicas narrativas, por lo que la estructura narrativa no era del todo deficiente, pero por más que se cuenta una escena de gran tensión, la falta de identificación con la protagonista (que tampoco está clara) hace que el lector no empatice y, por tanto, no pueda conmovirse.

El segundo relato, escrito tras impartir clases de español a inmigrantes en Cruz Roja Las Palmas, le permitió a la alumna (pese a la interrupción de las clases por la pandemia de Covid-19) tener el suficiente conocimiento y emoción como para trasladarlo a un relato que, tras varias reescrituras, consigue trasladar al lector, a través del uso de la metáfora, una realidad con la que sí puede vincularse. La alumna, en el cuestionario, refleja la dificultad que le supuso llegar a conectar con los inmigrantes porque impartir clases “crea distancia, aunque muchas veces notara que se acortara”, según sus palabras. No obstante, en una entrevista oral, la alumna contó que en la última clase consiguió tener una conversación más significativa con uno de los inmigrantes que le relató su historia de vida, lo que le sirvió de base para la escritura de su relato que, según su visión, tiene “más alma” que el primero. Aun así, cree que podría mejorarlo, por lo que admite tener “ganas de trabajar más en ello para ser capaz de crear historias con las que crear impacto, al nivel que sea, pero poder usar la escritura como herramienta de expresión e información de distintas realidades”.

TABLA 22 - RELATOS DE FÁTIMA HERNÁNDEZ DÉNIZ (ALUMNA 3)

Indicadores	Relato 1 “La otra mirada	Relato 2 “Sin querer”
Tratamiento del tema	El tema queda muy explicitado al final del relato, cuando el protagonista se da cuenta de que no está valorando todo lo que tiene en la vida.	En la primera versión del relato el tema también quedaba bastante explicitado en las frases finales, pero tras una consulta con la alumna, y un trabajo de revisión y reescritura, el tema quedó sugerido de forma mucho más sutil, aunque queda claro que habla de la superación de los prejuicios, tanto por su parte, como por parte de los jóvenes de la asociación.
Estructura narrativa	Hay una estructura narrativa sencilla con un flashback en el que se entiende el origen del conflicto del protagonista y sus dos puntos de giro. Existe también una evolución en el protagonista producida al final por el diálogo con su compañero.	El relato comienza por el final y el resto de la estructura consiste en un gran flashback que retrocede dos meses atrás, narra lo sucedido en ese tiempo y vuelve hasta el presente en una estructura circular bien conseguida.

Indicadores	Relato 1 “La otra mirada	Relato 2 “Sin querer”
Manejo punto vista y tono narrativo	La elección de un narrador omnisciente sobre un protagonista cuya evolución va a reflejarse a través de una maduración en sus pensamientos, hace que el narrador necesite ser explicativo y que tenga que explicitar todos los pensamientos del protagonista, lo que no permite que el relato fluya ni suene natural.	Tenemos un narrador en primera persona que transmite bien los pensamientos y sentimientos de la protagonista, así como su evolución personal. El tono narrativo va acorde con la personalidad de la protagonista, su actitud prepotente inicial, sus inseguridades y el aprendizaje posterior.
Verosimilitud	La historia en sí no tiene por qué ser inverosímil pero sí el hecho de que un personaje tan plano, tan aparentemente malo, se transforme por una conversación con un compañero. La falta de datos sobre el origen de su conflicto hace que sea verosímil su transformación. Hay, además, pocas referencias a los cinco sentidos que ayuden a transmitir credibilidad, puesto que toda la descripción está basada en el sentido de la vista.	La evolución progresiva de la protagonista hace que resulte verosímil el relato. La aportación de detalles acerca de los personajes y el entorno también contribuye a la construcción de la verosimilitud. Siguen faltando referencias a otros sentidos más allá de la vista.

Indicadores	Relato 1 “La otra mirada	Relato 2 “Sin querer”
Conflicto	El protagonista tiene un conflicto con su familia, pero no se entiende bien por qué. Hay una evolución en el conflicto pero, al no entenderse el origen, tampoco se entiende por qué el chico consigue evolucionar.	El conflicto queda patente desde el inicio, cuando la protagonista afirma que los adolescentes le habían “convertido en otra persona”. Ella, en principio, quiere ir al centro a dar lecciones y se encuentra con que la que tiene que aprender es ella. A partir de ahí se suceden una serie de situaciones que transforman la visión de la protagonista y su actitud hacia los jóvenes.
Personajes	El protagonista es un personaje muy tipificado, el típico chico malo lleno de odio que se supone que puebla los centros de menores. La falta de detalles sobre su problemática hace que resulte difícil comprenderle. Sí se puede visualizar algo su aspecto físico, aunque de manera vaga, puesto que dice que “sus rasgos faciales se habían endurecido” y que se echó agua por los rizos	Al contrario que en el primer relato, aquí los personajes no están estereotipados. Ninguno encaja con la visión previa que tenía la protagonista sobre ellos y la visión que se aporta va evolucionando con el relato, por lo que se refleja un abanico de personas únicas que no se repetirían al cambiar de centro. La protagonista tampoco es plana, tiene sus contradicciones, sus miedos, que va superando a lo largo de la historia.

Indicadores	Relato 1 “La otra mirada	Relato 2 “Sin querer”
Tiempo	Sabemos que la historia ocurre el día de Navidad. Arranca desde el momento en el que unos golpes en la puerta despiertan al protagonista hasta “horas después” ese mismo día. Durante esas horas, aparte de desayunar e irse a su cuarto, no sabemos qué más hace. Tiene un flashback a dos meses antes cuando tuvo lugar el acontecimiento que le encerró en aquel centro (un ataque a su padre) y, aunque está bien resuelto, esa retrospectiva no se vincula con ningún elemento de la historia en el presente en el que está narrada.	El tiempo está marcado por las visitas semanales que realiza la protagonista al centro durante un período de dos meses. Cada visita supone un conflicto y un aprendizaje, por lo que resulta fácil de seguir. Hay algunos flashbacks bien insertados acerca de su formación universitaria.
Diálogos	Los diálogos revelan bastantes prejuicios con respecto a la forma de comunicarse de los jóvenes en estos centros. En el primer diálogo se muestra violencia verbal en la comunicación mientras que su compañero de habitación parece muy ingenuo en comparación con los demás residentes, según lo refleja el segundo diálogo.	En los diálogos también hay cierta forma de violencia verbal, sin embargo, a diferencia del primer relato, aquí sí resultan verosímiles debido al importante matiz que introduce la narradora: los chicos se dirigían “insultos afectivos” puesto que “para ellos los insultos y los gestos efusivos de cariño estaban separados por una línea delgadísima”. Esta forma de hablarse en la que el afecto queda enmascarado por un lenguaje soez queda muy bien reflejada en el relato y le aporta credibilidad.

Indicadores	Relato 1 “La otra mirada	Relato 2 “Sin querer”
Escenario	Los escenarios están bien logrados, desde el principio se describe el centro con detalle y, cuando cambia de escenario, se vuelve a hacer hincapié en los elementos que lo conforman.	Este es el único punto en el que el primer relato está más logrado que el segundo. Tal vez porque el segundo se centra en otro tipo de detalles más relacionados con los personajes y su evolución, el diseño del escenario queda en segundo plano y la alumna olvida introducir elementos descriptivos que ubiquen mejor al lector en el espacio.

TABLA 23 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 3

Fátima Hernández Déniz	Tratamiento del tema	Estructura narrativa	Manejo del punto de vista y el tono	Verosimilitud	Conflicto	Personajes	Tiempo	Diálogos	Escenario
Primer escrito	1	2	1	1	1	1	2	1	3
Segundo escrito	3	3	3	3	3	3	3	3	2

Conclusión sobre la comparativa de los relatos de Fátima Hernández Déniz:

Fátima Hernández admite, en el primer cuestionario, haber “tirado de inventiva” por el hecho de “no haber estado nunca en un centro de estas características” (recuérdese que su servicio consistía en acompañar a la asociación Mojo de Caña en un proyecto de apoyo a jóvenes en riesgo de exclusión social en el barrio de Jinámar). Eso ha hecho que las distintas técnicas narrativas hayan adolecido de falta de verosimilitud y un

tratamiento pobre de la temática, los personajes, el conflicto, los diálogos y el punto de vista. La alumna solo pudo imaginar de forma creíble un escenario aséptico que describió con exactitud. Resulta destacable cómo este es el único parámetro que no mejora (sino al contrario) tras la experiencia de servicio en la asociación. Seguramente la atención puesta en el segundo relato sobre los personajes, su conflicto, sus diálogos, así como el resto de elementos narrativos, hizo que el aspecto del escenario se descuidara un poco.

Por lo demás, como puede observarse, todos los parámetros mejoraron significativamente y la alumna llegó a la conclusión, en el cuestionario cumplimentado tras el segundo relato, que “las historias son más creíbles cuando las has sentido cerca. Además, escribir me ha ayudado a reflexionar, a pararme a pensar sobre mis circunstancias y las de mis personajes”.

TABLA 24 - RELATOS DE FÁTIMA CASANDRA GONZÁLEZ ALMEIDA (ALUMNA 4)

Indicadores	Relato 1 Sembrar la verde esperanza”	Relato 2 “La verde esperanza”
Tratamiento del tema	La necesidad de cuidar del medio ambiente para evitar los incendios y otras catástrofes es el tema que impregna el presente escrito, que no puede identificarse como un relato dado que no hay una historia estructurada en él. La identificación de la autora con la temática es tan fuerte que pierde el punto de vista de la protagonista e introduce sus opiniones a la manera más de una propaganda que de una narración.	Tras las actividades de reforestación, la alumna decidió reescribir la misma historia, pero utilizando ahora su experiencia. El tema sigue siendo, por tanto, el mismo, la importancia del cuidado del medio ambiente pero ahora desde la perspectiva de una protagonista sensible que aprende a cuidar también de su esperanza.

Indicadores	Relato 1 Sembrar la verde esperanza”	Relato 2 “La verde esperanza”
Estructura narrativa	No hay una estructura narrativa clara porque, aunque el relato comienza con una protagonista que es capaz de escuchar a las plantas, este don solo se utiliza para transmitir, en ciertos momentos, lo que éstas le dicen a la protagonista, pero sin que haya una historia clara detrás.	Tenemos una estructura lineal en la que un incendio actúa como punto de giro hacia una lucha por recuperar una libreta en la que se encuentran tradiciones y cantares mágicos de gran importancia para la protagonista. El encuentro de la libreta y su utilización para recuperar el bosque significa el segundo punto de giro y el desenlace, con frecuentes flashbacks a la educación que le proporcionó la abuela a la protagonista.
Manejo punto vista y tono narrativo	En principio parece que estamos ante un texto narrado en tercera persona, pero luego pasa a primera persona (aunque con un tono nada coloquial, sino bastante poético que no se adapta a la narración). Después vuelve a una narración en tercera persona y termina con una primera persona del plural. Toda esta alternancia injustificada genera mucha confusión y no ayuda a la unidad del texto. La profusión de adjetivos tampoco contribuye a la construcción de un tono adecuado para este tipo de historia.	La utilización de la tercera persona para esta alumna cuya prosa está fuertemente influida por la lírica fue un acierto, dado que el lenguaje poético que utiliza no queda tan extraño en boca de un narrador omnisciente externo. El tono se ha conseguido moderar mucho más, aunque todavía podría limpiarse el texto de adjetivos antepuestos pero se ha respetado el gusto de la alumna, quien tiene la última palabra
Verosimilitud	El texto quiere tener un toque de fantasía que no se trabaja lo suficiente para que resulte verosímil. La pérdida del punto de vista tampoco contribuye a construir la confianza con el lector.	Aunque se trata de un texto que entra dentro del género de la fantasía, la introducción del elemento fantástico está bien justificada y su evolución posterior también es coherente, por lo que no rompe el pacto de verosimilitud con el lector

Indicadores	Relato 1 Sembrar la verde esperanza”	Relato 2 “La verde esperanza”
Conflicto	El conflicto sí está bien esbozado, aunque no anclado al personaje. La inclusión de opiniones de la autora, la hiperbolización y el lenguaje exuberante hace que el conflicto no se viva desde la primera persona protagonista, sino como algo externo, ajeno, alejado de la realidad del lector.	Hay un conflicto claro, el de una protagonista que se siente impotente ante el fuego y no sabe qué hacer. La búsqueda de su libreta “mágica” hace que el conflicto se materialice en la búsqueda de un objeto y que luego pueda evolucionar con la utilización de los secretos que guarda la libreta.
Personajes	De la protagonista sabemos que es una mujer con ciertos poderes mágicos y una gran conciencia medioambiental, pero nada más. Hay también un perro, unos vecinos, una abuela, pero solo se mencionan por encima. La originalidad del relato radica en que los árboles, las plantas y las montañas también son personajes que hablan y se quejan pero la mezcla entre prosa y lírica así como la falta de armazón narrativo hace que no resulten personajes verosímiles y que adquiera un estilo más cercano a la literatura infantil pero con un lenguaje adulto que no sería tampoco coherente.	La psicología de los personajes es más visible que su fisionomía, de la que apenas se dice nada, aunque sí se visualizan bien sus reacciones ante el incendio.
Tiempo	El texto arranca en una tarde de agosto en la que se provoca un gran incendio en Gran Canaria. Gran parte del escrito relata la lucha contra el incendio y, de pronto, hace una elipsis de una semana. Al no haber una historia estructurada no se puede valorar si el manejo del tiempo es efectivo.	El ritmo de la historia es mucho más fluido. Hay acciones que se suceden unas a otras y las reflexiones vienen motivadas por dichas acciones y no al revés, como ocurría en el primer escrito.

Indicadores	Relato 1 Sembrar la verde esperanza”	Relato 2 “La verde esperanza”
Diálogos	Solamente hay un diálogo entre la protagonista y su perro (que también habla) pero no es nada creíble por la forma de hablar ostentosa del perro, más parecida a la de un oráculo, que prevé lo que va a ocurrir.	Los diálogos están trabajados, fluyen con naturalidad y cumplen con alguna o con varias de sus funciones. Son cortos y dinámicos, lo que contribuye a aligerar la densidad del texto
Escenario	El escenario sí está bien representado por la profusión de detalles relativos al medio natural que se describe aunque, como perdemos el punto de vista de la narradora, hay momentos en que no sabemos por dónde se está moviendo.	El escenario está muy bien dibujado. Las visitas a los lugares donde se desarrolla luego la trama hacen que la alumna haya podido incluir una gran profusión de detalles que aportan mucha visibilidad al relato

TABLA 25 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 4

Fátima Casandra González Almeida	Tratamiento del tema	Estructura narrativa	Manejo del punto de vista y el tono	Verosimilitud	Conflicto	Personajes	Tiempo	Diálogos	Escenario
Primer escrito	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Segundo escrito	3	3	2,5	3	3	3	3	2	3

Conclusiones sobre la comparativa de los relatos de Fátima Casandra González Almeida:

El avance conseguido entre el primer y el segundo relato de Fátima Casandra resulta más que notable. El primer texto no puede considerarse siquiera como un relato debido a que le falta estructura narrativa, conflicto, verosimilitud, y en general un trabajo más minucioso de personajes, tiempo, diálogos, etc. La propia alumna, en el cuestionario cumplimentado tras el primer escrito, admite haberse sentido “frustrada a la hora de desarrollarlo porque sentí que en un momento concreto de la historia había abandonado al personaje y el tono fantasioso del relato por miedo a que me quedara demasiado infantil o demasiado largo”. En efecto, así es, como puede comprobarse en la evaluación, la alumna no consigue conducir al personaje a una transformación a través de su conflicto, y la pérdida de foco diluye la historia. Sin embargo, en el segundo relato la alumna refiere que “gracias a la experiencia del voluntariado, me resultó mucho más sencillo meterme en la piel del personaje y transmitir con mayor realidad dichas sensaciones”. Ello se ve reflejado en un aumento del rendimiento en todas las técnicas narrativas con un relato en el que ahora sí hay una protagonista con un conflicto que evoluciona a través de la historia, con las distintas fases de la estructura narrativa y un manejo del tiempo, los diálogos y la creación de personajes mucho más notable, lo que redundará en un tratamiento del tema más profundo y una mayor capacidad para elegir un narrador eficaz con un tono coherente.

TABLA 26 - RELATOS DE IRINA ESINOVA (ALUMNA 5)

Indicadores	Relato 1 – sin título	Relato 2 “La luz añil”
Tratamiento del tema	El primer relato de Irina Esinova surge, al contrario que los demás, de una experiencia de vida personal y de un contacto con otra experiencia de vida de un inmigrante que le impactó y sobre la que pudo escribir con gran detalle, por lo que el tema de los peligros a los que se enfrentan estas personas surge de forma natural del relato.	El segundo relato es una ampliación del primero y se aborda el intento de integración del protagonista en la sociedad australiana. La búsqueda de la propia identidad en un país ajeno donde no te reconocen abre preguntas de gran calado acerca del sentido de la vida.
Estructura narrativa	Se trata de un relato con una estructura bien montada en el que elige una escena dramática y la desarrolla hasta el desenlace final. La estructura tiene, por tanto, todos sus elementos y la tensión narrativa está muy bien manejada	La estructura narrativa es lineal, con todos los elementos de la trama, y con algunos flashbacks a la vida anterior del protagonista en Irán. No es una estructura complicada pero cumple con la función que persigue el relato de ir mostrando las dificultades que tiene que ir superando el protagonista.
Manejo punto vista y tono narrativo	El narrador escogido es una tercera persona omnisciente que resulta adecuada para el objetivo del relato, que es transmitir la angustia y zozobra de todo el grupo, aunque se centra en el protagonista, Mohsen, un chico que desempeñará un papel importante en la historia. El tono narrativo elevado va acorde con la sensación de momento trascendente que quiere transmitir aunque el estilo recargado de la autora se tuvo que trabajar en la reescritura y aun así, decidió mantener un número elevado de adjetivos.	Se sigue manteniendo un narrador omnisciente pero mucho más centrado en el protagonista. Al querer entrar en sus pensamientos para ir entendiendo su evolución, este narrador resulta apropiado. El tono utilizado sigue incorporando vocabulario de un registro más lírico que narrativo lo que, en ocasiones, recarga el texto.

Indicadores	Relato 1 – sin título	Relato 2 “La luz añil”
Verosimilitud	La gran profusión de detalles (al ser una historia real contada por el protagonista que la vivió) consigue dar una gran viveza al relato, que no adolece de problemas de verosimilitud. Al contrario, los sonidos, los olores, las sensaciones, todo contribuye a generar en el lector una sensación de angustia similar a la que sufren los inmigrantes que cruzan el océano en patera.	El relato minucioso de todas las fases por las que pasa el protagonista para encontrar su lugar en el nuevo país de acogida aporta una gran verosimilitud. No se olvidan las referencias a los cinco sentidos ni los detalles significativos así como la utilización de ciertos símbolos para aporta mayor credibilidad y significación a la historia.
Conflicto	El conflicto es sencillo pero potente, la lucha por la supervivencia, uno de los mayores motores de la vida y de la literatura. El conflicto mantiene la tensión narrativa durante todo el relato hasta que se resuelve satisfactoriamente al final.	El conflicto, que al principio parece ser solo la lucha por la supervivencia, luego se va complicando y va abarcando capas más hondas hasta cuestionarse la propia identidad. Esa búsqueda de respuestas acerca de quiénes somos es la que vertebra todo el relato con eficacia.
Personajes	El protagonista, Mohsen, viaja con un grupo de cincuenta personas en una patera junto a un conductor. El grupo de inmigrantes es una masa uniforme de “cuerpos encogidos” de la que destaca Isa, su amigo, que le avisa de que algo se ha caído al agua, otro personaje, un hombre. De su caída alerta también su mujer. A ninguno de estos personajes se les describe físicamente salvo al conductor del barco, a quien sí se puede visualizar con facilidad por los rasgos destacados. Del protagonista sabemos que es iraní y podemos deducir un poco su aspecto pero la descripción de los personajes podría estar más trabajada.	Al ser un relato largo en el que el protagonista viaja a distintos lugares, hay una importante galería de personajes. Uno de los más importantes es el hermano del protagonista, al que sí dedica cierta descripción, al comparar cómo era antes y cómo es ahora en la historia. También hay una chica que se cruza en su vida, a la que describe como de “ojos azules, muy risueña y amable”. Aparte de eso, aunque aparecen más personajes, no se les suele describir físicamente aunque sí se ahonda en su psicología cuando desempeñan un papel importante

Indicadores	Relato 1 – sin título	Relato 2 “La luz añil”
Tiempo	La historia narrada ocupa un lapso de varias horas desde el momento en que empieza (cuando se sobreentiende que ya llevan un tiempo en el mar -no se sabe cuánto) hasta que finalmente son rescatados. Intuimos que es de noche porque los inmigrantes tienen que usar linternas para localizar el cuerpo del que se ha caído al mar, pero si pasan varias horas (tampoco se define cuántas), tendría que haberse hecho de día y esto o no se menciona o no se tiene en cuenta.	Este relato abarca varios meses en la vida de un inmigrante, desde que embarca rumbo a su nuevo destino hasta que consigue integrarse. El paso del tiempo se va relatando con referencias a los momentos del día, las semanas o los meses que han pasado, sin que el lector se pierda en ningún momento.
Diálogos	En el texto solo hay unos diálogos cortos acerca del evento en el que un hombre se cae al mar. La redacción suena algo artificial seguramente debido a que la alumna no es hablante nativa de español pero, de dársele el giro lingüístico correcto, tendrían la naturalidad que requiere una situación de emergencia en la que se usan frases cortas e interjecciones, como las que ha usado la autora.	Los diálogos están trabajados aunque hay algunos a los que les falta cierta naturalidad pero puede ser, de nuevo, debido a la falta de recursos de una hablante no nativa.
Escenario	El escenario en un relato así en el que el conflicto es el del ser humano contra la naturaleza, es muy importante que destaque como el antagonista que es y así lo ha logrado la alumna, al conseguir que el océano sea una amenaza constante con las olas, el viento, las mareas, la barca que se hunde, el motor que se quema, el conductor que no entiende... todo contribuye a generar el ambiente buscado.	El escenario es un elemento importante de la historia puesto que se carga de simbología para ahondar en la psicología del personaje. Consigue trasladar las sensaciones del protagonista y dotar de profundidad a la historia.

TABLA 27 – RÚBRICA NUMÉRICA DE LOS RELATOS DE LA ALUMNA 5

Irina Esinova	Tratamiento del tema	Estructura narrativa	Manejo del punto de vista y el tono	Verosimilitud	Conflicto	Personajes	Tiempo	Díálogos	Escenario
Primer escrito	3	3	2,5	3	3	2	2	2,5	3
Segundo escrito	3	3	2,5	3	3	2,5	3	2,5	3

Conclusiones sobre la comparativa de los relatos de Irina Esinova:

El hecho de que la alumna ya hubiera vivido una experiencia significativa con el grupo de personas sobre el que escribía (un viaje a Australia en el que conoció la historia de un inmigrante iraní) y el ser ella misma una inmigrante que ha viajado por todo el mundo y que ha superado numerosas dificultades a la hora de integrarse, le hacía poseer un conocimiento de causa del que no disponían las otras alumnas y eso le ayudó a conseguir un primer relato de un nivel avanzado en el que se dominaban casi todos los aspectos estudiados. No obstante, las clases de español para inmigrantes que pudo impartir en Cruz Roja le ayudaron, como veremos en sus cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, a ser más consciente del tipo de problemas a los que se enfrentan los inmigrantes y le sirvió para recordar las sensaciones que quería transmitir. Eso se refleja en un mayor dominio de la caracterización de los personajes y un mejor uso del tiempo narrativo. Además, aunque todos los parámetros son muy altos en el primer relato, cabe destacar que el segundo es mucho más ambicioso en lo que se refiere a su alcance, complejidad y temática puesto que la historia que cuenta y los asuntos que aborda son de mucho mayor calado, por lo que, en este sentido, el avance de la alumna también resulta patente.

Relatos de Amaya Blanco: “Entraron con porras en nuestra casa” y “El viaje de los Handmade”

Como parte del proyecto ApS, quise pasar por el mismo proceso que las alumnas, y por eso escribí un relato antes del servicio, luego tuve la oportunidad de colaborar en el campamento de prejóvenes de la Comunidad Bahá’i de Telde en el verano de 2020 y, posteriormente escribí otro relato, tras haber conocido la historia de vida de un inmigrante senegalés. No obstante, no me resulta objetivo comparar mis dos escritos dado que yo ya disponía de experiencias similares y de un conocimiento profundo de las técnicas narrativas. Aún así resulta interesante reflejar mi experiencia y el modo en que me afectó el servicio a la hora de comparar el primer y el segundo relato.

Conclusiones sobre la comparativa de los relatos de Amaya Blanco

Mis viajes a Oriente Medio para estudiar árabe y mi estudio sobre la cultura, historia y sociedad de estos países me llevó a ser consciente del flaco legado que el colonialismo occidental ha dejado, así como de la narrativa falsa que han construido los medios de comunicación acerca de sus realidades. Nunca ha dejado de sorprenderme cómo la repetición de una mentira puede llegar a convertirse en verdad y por eso el objetivo de mi relato era

construir una historia que reflejara la verdad de lo ocurrido a los países conquistados y esquilados por las potencias occidentales que, tras sembrar el caos, dibujar fronteras conflictivas, robar recursos y poner en el poder a gobiernos corruptos y manejables, aún son capaces de hacer creer a todo el mundo que los ladrones son las personas a las que no les ha quedado más remedio que salir huyendo de su casa incendiada. Por ello no ubico el relato en ningún lugar ni caracterizo tampoco a los personajes (además de porque no pensaba en nadie en concreto ni en una situación particular), lo que seguramente no consigue empatizar con el lector ni ubicar la historia. En el primer relato la falta de contacto con una realidad tangible me hace caer en el error de generalizar un mensaje concreto cuando en narrativa sabemos que para transmitir mensajes generales hacen falta ejemplos concretos.

La historia de vida que conocí al realizar una interpretación francés-español del periplo del senegalés Baba para llegar a Gran Canaria, me marcó tanto que me dio todas las claves para mi segundo relato. Sin embargo, me daba la sensación de que, si transcribía su relato tal cual, no dejaría de ser para el lector insensibilizado por las noticias, otra historia más, sin impacto alguno. Por eso pensé que mi protagonista no debía ser un inmigrante, debido a la pérdida de significado que ha sufrido esta palabra. Ser inmigrante hoy en día es casi sinónimo de número, de ausencia de identidad, es no ser nadie. Por ello busqué un personaje que tuviera esas características: alguien que no fuera nadie, que no tuviera personalidad ni esencia humanas, un robot.

La identificación del protagonista con el robot me otorgó la suficiente distancia emocional como para recrear la historia con la libertad necesaria para darle un carácter literario y la fidelidad suficiente para concederle toda su verosimilitud. Aun así faltaba un elemento para otorgar dramatismo a la historia y establecer un paralelismo con la tragedia de la inmigración: colocarla en un ambiente distópico, en una huida hacia la búsqueda de aprobación del inventor que creó al robot; eso me daba todas las claves de la historia y me permitía desplegar con comodidad las distintas técnicas narrativas con el fin de tocar la emoción de los lectores y provocar su reflexión.

Conclusiones sobre la comparativa de todos los relatos

Hay dos elementos que es adecuado aclarar con respecto al proceso de valoración de los relatos y la evaluación a través de las rúbricas.

Como podemos ver en la rúbrica, hay tres grados de desempeño numerados del uno al tres, en los que el uno supone un grado muy bajo o nulo de dominio de las técnicas narrativas mientras que la alumna que alcanza el tres lo hace porque ya conoce y sabe aplicar dichas técnicas, mientras que la puntuación número dos equivale a un nivel intermedio. ¿Esto significa que las alumnas que han obtenido un tres en muchos de sus parámetros ya tienen un nivel de escritura excelente alcanzado en tan solo unos meses? Evidentemente, no. Lo que mide esta gradación es el avance de las alumnas en una escala del uno al tres del nivel principiante. Pese a ello, la evolución alcanzada es más que notable, como veremos a continuación, aunque ha necesitado del acompañamiento de la profesora.

Lo que nos lleva al segundo punto: la re-escritura. Este aspecto es el que más les cuesta a los escritores no profesionales y lo que más difícil es que se produzca en los talleres de escritura creativa. De hecho, tras la escritura del primer texto, y pese a que yo, como profesora, revisé y les indiqué los aspectos a mejorar, ninguna hizo el esfuerzo de re-escribir y volver a mandarme el relato. Sin embargo, tras la escritura del segundo relato, la motivación para reescribir era muy alta debido a las perspectivas de publicar y difundir los relatos en la fase de sensibilización. Salvo una alumna que, por motivos personales, no pudo reescribirlo (ni continuar en el proyecto), el resto hizo varios esfuerzos de mejora hasta quedar satisfechas con el resultado final. Esto redundó en beneficio, como es de esperar, del desempeño académico en cuanto a la evaluación de las técnicas narrativas aprendidas.

De ello se deriva otra conclusión, y es que no solo la experiencia sino también la motivación que genera el proyecto de Aprendizaje-Servicio incide directamente en la mejora de los resultados académicos de las alumnas de escritura-creativa.

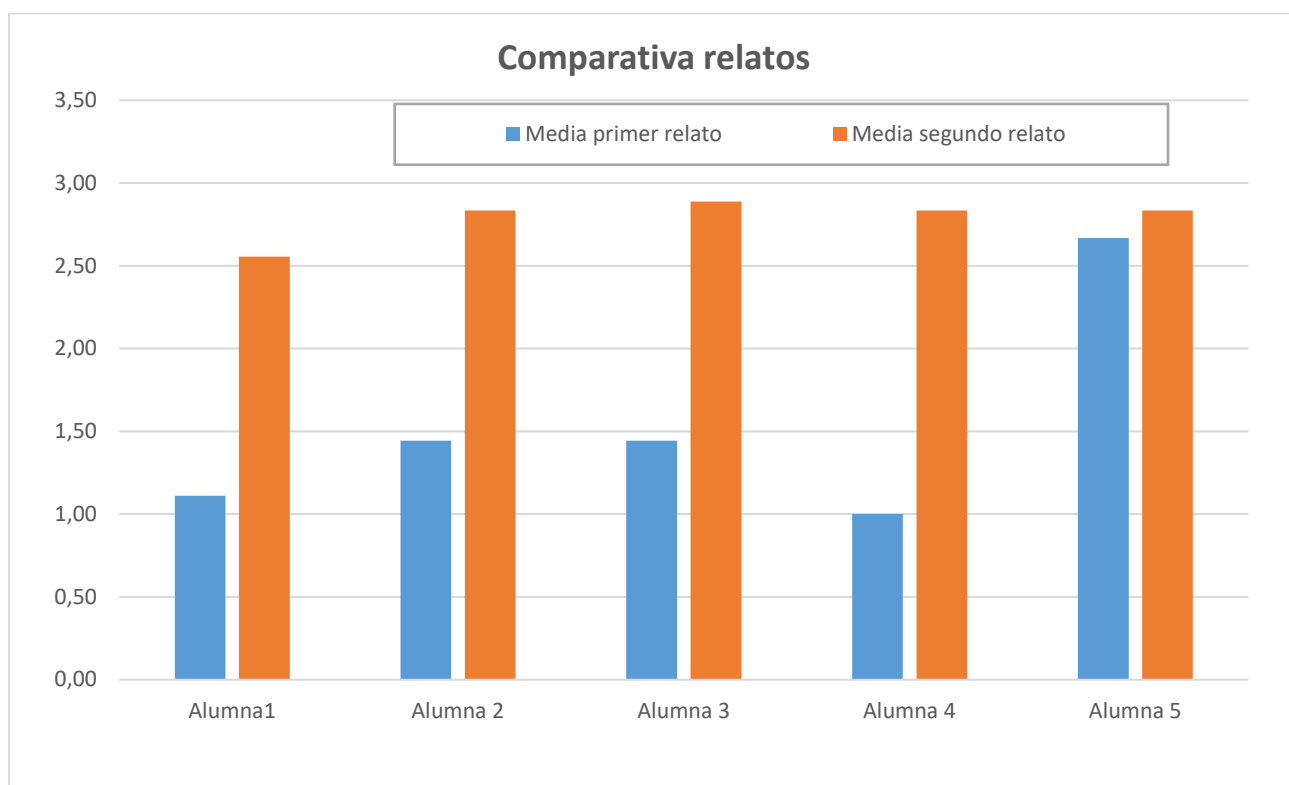
Esto lo podemos constatar al hacer una media de los resultados de todas las alumnas y comparar las calificaciones obtenidas en el primer relato y en el segundo, como se aprecia en la siguiente tabla:

TABLA 28 – INCREMENTO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

	Media primer relato	Media segundo relato	Incremento	Incremento sin alumna 5
Alumna1	1,11	2,56	130,00%	
Alumna 2	1,44	2,83	96,15%	
Alumna 3	1,44	2,89	100,00%	
Alumna 4	1,00	2,83	183,33%	
Alumna 5	2,67	2,83	6,25%	
		Media incremento	103,15%	127%

Como podemos observar, todas las alumnas, menos una, consiguen doblar la nota, es decir, **alcanzar un incremento del 100% o superior**. Entre todas, **la media del incremento llega al 103,15 %**, pero todavía lo es más si lo calculamos sin la alumna 5. Ello se debe a que ya había vivido diversas experiencias de servicio a lo largo de su vida y a que, justo antes de escribir el primer relato, conoció una historia de vida impactante durante un viaje que realizó a Australia, por lo que todo ello quedó reflejado con gran viveza en su primer relato, de una calidad superior a la media. Otro argumento a favor es que la alumna estaba recibiendo un curso de escritura creativa (más intenso, a nivel individual) lo que, unido a sus amplias lecturas en diversos idiomas, le facilitaron un dominio de las técnicas notable, por lo que el avance realizado no destaca tanto. **Si no tenemos en cuenta a esta alumna** (cuyas circunstancias eran diferentes al resto, por lo que se distorsiona el resultado), y hacemos la media con las cuatro restantes, **la media del incremento alcanza el 127%** (veinticuatro puntos más).

Para ver de una manera más gráfica esa comparativa, lo hemos reflejado de la siguiente manera:



Gráfica 3 – Comparativa del rendimiento académico

b) Cuestionario inicial

Además de los datos personales, en el primer cuestionario se les hizo una serie de preguntas a las alumnas para recoger sus intereses, expectativas y actitudes personales. En primer lugar, se les preguntó acerca de las expectativas que tenían sobre el curso. Todas las alumnas (ocho en total) esperaban aprender técnicas y herramientas que las ayudaran a desarrollar su creatividad. Tres de ellas, además, querían “aportar algo en la mejora de algunos colectivos”, seguir andando su “camino como voluntaria” o “desarrollar historias de ficción para producir impacto en la sociedad”.

Asimismo, otra de las preguntas era acerca de si leían el periódico o veían las noticias, ante lo cual un 80% respondió positivamente.

Se les preguntó, además, qué pensaban sobre los colectivos en riesgo de exclusión social, sobre los inmigrantes, sobre las personas con síndrome del espectro autista y sobre las personas con síndrome de Down, así como sobre la situación del medio ambiente. El objetivo de estas preguntas era detectar si existía algún tipo de prejuicio o de visión estereotipada, pero

todas expresaron opiniones objetivas e incluso manifestaron que había que “dejar atrás los prejuicios”.

Otro bloque de preguntas consistió en plantearles qué sabían acerca de todos los colectivos anteriores para poder hacer luego una comparativa con lo aprendido durante el curso. Una estudiante admitió saber poco sobre todos los colectivos planteados, otra de ellas reconoció haber conocido sólo a un Síndrome de Down que le produjo una buena impresión. El resto de alumnas facilitó una definición genérica de cada grupo.

Posteriormente se les preguntó si trabajarían como voluntarias y si trabajarían con una ONG. Un 80% respondió que sí a ambas cuestiones mientras que una alumna dijo que no sabía si podría asumir ese compromiso y otra afirmó que “por el trabajo que realizan sí, pero por las instituciones que lo llevan no”. Esta pregunta se planteó para ver la disponibilidad de las alumnas ante las futuras prácticas y resulta pertinente destacar que esta última alumna no las realizó, aunque alegó motivos laborales.

Con el fin de saber si había algún colectivo con el que no se sentirían a gusto trabajando, se les preguntó si había colectivos con los que no trabajarían. Una de ellas respondió que sí pero no especificó con cuáles. Otro alumno respondió que no quería trabajar con personas mayores porque tuvo una experiencia traumática que le marcó, ni tampoco con personas con Síndrome de Down ya que no sabía cómo actuar con ellos. En este sentido se decantó también otra alumna, que no deseaba trabajar “con colectivos con los que creo que no tengo herramienta...como los MENAs o las personas con espectro autista”. El resto manifestó no tener problemas al respecto.

Por último, se les preguntó acerca de qué pensaban y qué sabían de la escritura creativa. Dos de las encuestadas no respondieron a esta cuestión. El resto, acerca de qué pensaban, manifestaron que “transmite nuevas realidades” o “nuevas perspectivas”, que “ayuda a expresarse”, que les “parece complicado pero enriquecedor”, e ideas similares. En cuanto a qué sabían, salvo uno de los participantes, que había asistido previamente a talleres, el resto no tenía formación previa y desconocía las técnicas narrativas básicas.

c) Cuestionario tras el primer escrito

Cinco personas cumplieron el presente cuestionario, que fueron las cinco alumnas que terminaron el servicio en las asociaciones y continuaron en el proyecto hasta el final. Las tres bajas ocurridas durante o tras la pandemia tuvieron lugar por motivos de salud o laborales.

En este cuestionario se les preguntó, en primer lugar, por las dificultades que habían tenido a la hora de escribir el texto. Tres alumnas manifestaron que su desafío consistió en ser

capaces de estructurar la historia, cómo ordenar sus elementos y plasmar la idea, así como el hecho de crear y desarrollar el conflicto del protagonista. Para otra de las alumnas su mayor dificultad fue la de no caer en tópicos y prejuicios debido a que no conocía al grupo sobre el que estaba escribiendo, por lo que le resultó complicado crear una historia creíble y auténtica. En ese mismo sentido otra alumna afirmaba haber “tirado de inventiva” debido a que nunca había estado en el lugar donde se desarrollaba su relato, por lo que consideraba que el texto no reflejaba las situaciones reales.

La segunda pregunta del cuestionario era: “¿cómo te has sentido?” y se planteaba para recoger también los aspectos emocionales vividos a lo largo de la creación de un texto de estas características. Solo una alumna (que conocía bien el colectivo sobre el que iba a escribir por una experiencia anterior al proyecto) manifestó haberse sentido “como si estuviera en la realidad creada por el relato”. El resto reconoció que el ejercicio o les había puesto a prueba, o se habían sentido frustradas, dudosas, o con dificultades para ponerse en situación, aunque varias también expresaban el sentimiento de orgullo y satisfacción tras haber podido superar el reto.

En cuanto a la tercera pregunta sobre “¿cómo has superado esas dificultades?”, una de ellas respondió que a través de la consulta con la profesora, dos de ellas mediante la reescritura del relato, otra mediante cierto trabajo de documentación y otra no respondió acerca del modo de superar las dificultades.

Con respecto a la última pregunta (“¿qué grado de satisfacción tienes con respecto al texto que has escrito?”), tres de las alumnas manifestaron que estaban satisfechas aunque pensaban que podían mejorar, mientras que las otras dos no estaban satisfechas puesto que, como decía una de ellas “cuando partes de la experiencia los textos se cargan de autenticidad y transmiten más”.

d) Cuestionario tras el segundo escrito

Tras la escritura del segundo relato (realizada después de hacer el servicio en las asociaciones), se les preguntaron las mismas preguntas que en el “cuestionario tras el primer escrito”, es decir, ¿qué dificultades has tenido a la hora de escribir el texto?, ¿cómo te has sentido?, ¿cómo has superado esas dificultades?, y ¿qué grado de satisfacción tienes con respecto al texto que has escrito? Además de estas preguntas, se añadieron dos más para comprobar cómo les había afectado el servicio, a saber: ¿qué diferencia has notado entre tu primer escrito y tu segundo escrito?, ¿crees que la experiencia de voluntariado ha influido de algún modo en tu escritura? Dado que el servicio se realizó durante los meses de febrero-

marzo de 2020 y el relato fue escrito durante abril-mayo, este cuestionario se cumplimentó en el mes de junio de 2020.

Antes de entrar en las respuestas, me gustaría explicar la diferencia de terminología. Como se habrá observado, se utiliza indistintamente “escrito” y “relato”. Esto es debido a que las alumnas tenían libertad para escoger el tipo de escrito que quisieran, es decir, que podía ser poesía, micro-cuento, relato, etc., aunque finalmente todas optaron por escribir un relato. Aunque en el curso se dieron nociones de diferentes géneros, nos concentramos en el relato por el interés de las alumnas y por las características de este género, que se puede compartir y revisar durante las dos horas que duraba la clase. Las clases teóricas, aunque incluían conceptos sobre poesía y recusos literarios, también se centraban más en narrativa.

En cuanto al término “voluntariado”, sabemos que hay una gran diferencia entre un proyecto de Aprendizaje-Servicio y un voluntariado. El primero conlleva toda una metodología (como la revisada en el presente proyecto), además de un engranaje bien planificado entre los aspectos del aprendizaje y los del servicio, mientras que el voluntariado sólo exige ponerse a disposición de la asociación y colaborar en lo que sea necesario. No obstante, debido a la naturaleza del proyecto, el servicio a realizar sí conllevaba un elemento de voluntariado ya que, como se ha especificado anteriormente, para no provocar una carga de trabajo adicional a las asociaciones, las alumnas se incorporaban como voluntarias al día a día de la asociación y colaboraban como una más en aquello en lo que podían ser útiles (tras habernos reunido con las asociaciones y ver dónde podía encajar mejor cada una). Por eso, aunque voluntariado y servicio en un proyecto ApS no son sinónimos, en el presente proyecto sí se han usado indistintamente dada su idiosincrasia.

Con respecto a las dificultades encontradas, dos de las alumnas manifestaron dificultad a la hora de elegir, de entre todas las emociones vividas y momentos factibles de ser convertidos en un relato, cuál de ellas plasmar, así como cierta dificultad a la hora de ordenar las ideas y elegir las palabras para plasmarlas. Otra alumna encontró complicado darle realismo a la historia sin caer en prejuicios o caricaturizar mientras que otra reconocía que le faltaba inspiración y seguridad en sí misma. Para todas fue un contratiempo importante el frenazo que supuso el confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19.

Algunas alumnas pudieron retomar las actividades posteriormente, pese a las restricciones de seguridad, pero para otras no fue posible continuar, bien por su situación personal, bien porque la propia actividad se había cancelado. Esto hizo que, en algunos casos, existiera la necesidad de recopilar más material para reflejar los procesos de transformación de los protagonistas de las historias, lo que suplieron con una conjunción de documentación y

entrevistas personales con los usuarios de las asociaciones. Para las que pudieron retomar la actividad, fue clave el hecho de “pasar tiempo con ellos, preguntarles acerca de sus gustos, escucharles activamente, comprender sus historias y cómo las vivían”. “Darse espacio para sacar lo que sentía” fue otra de las estrategias utilizadas para superar las dificultades, así como escuchar los consejos de la profesora, que realizó una labor de acompañamiento con aquellas alumnas que sufrían bloqueos, especialmente durante el confinamiento. Por su parte, el trabajo de reescritura fue fundamental para todas y en ese sentido también contaron con la guía de la profesora, que las aconsejó para que aplicaran las técnicas literarias aprendidas.

En cuanto al plano emocional, una de las alumnas se sentía contenta debido a que notaba cómo desaparecían sus prejuicios y otra de ellas estaba satisfecha puesto que consideraba la experiencia muy enriquecedora. Dos de ellas manifestaban inseguridad por tener miedo a no hacerlo bien o no transmitir lo suficiente y tres de ellas compartieron su sentimiento de frustración por no poder desarrollar la historia tal como ellas querían o porque consideraban la tarea demasiado grande y sentían que les faltaba capacidad. Cabe destacar que esta combinación de sentimientos negativos y positivos es el pan de cada día de todo escritor y que las alumnas pudieron experimentarlo en primera persona. Ellas lo achacaban a su falta de conocimientos, y es cierto que solo doce clases teóricas no son suficientes para asimilar todas las habilidades que un escritor necesita para dominar su arte, pero lo cierto es que son innumerables los escritores reconocidos que admiten sentirse inseguros o frustrados porque la tarea siempre parece más grande que la capacidad personal.

Con respecto al grado de satisfacción obtenido con el texto escrito, una de ellas estaba muy satisfecha mientras que otra tenía un grado de satisfacción notable, mayor que con el primer escrito. Las otras tres estaban satisfechas también, pero pensaban que el resultado era mejorable en lo que se refiere a la creación de personajes, el nivel de detalle o la capacidad de sugerencia. Una de ellas especificaba que estaba satisfecha, aunque era consciente de que se trataba de un nivel principiante en el que, no obstante, había percibido su propia evolución.

En cuanto a si percibían diferencias entre el primer y el segundo relato, todas las alumnas destacaron algún avance. Una de ellas afirmó haber ganado en seguridad y haber podido adoptar un enfoque más positivo mientras que otra encontraba “más alma” en su segundo texto. Dos alumnas destacaron una mayor facilidad o para ponerse en la piel del personaje y transmitir mejor o para conducir el relato, mientras que la última experimentó una mayor conciencia para aplicar las técnicas narrativas y plantear la transformación del personaje en clave de proceso.

Por último, en lo que se refiere a la pregunta acerca de si la experiencia de voluntariado había influido de algún modo en su escritura, todas las alumnas respondieron afirmativamente, aunque a cada una le ayudó a desarrollar capacidades diferentes. Una de ellas afirmó que el servicio le había servido para reflejar mejor la identidad propia de los personajes, dotarlos de mayor realismo y evitar caer en estereotipos. Para otra, la experiencia la ayudó a entender más el sentido de acción social de la escritura, lo que le dio más ganas de trabajar en ello y usarla como “herramienta de expresión e información de otras realidades”. Asimismo, a otra alumna le sirvió para transmitir mejor las vivencias y aún a otra la ayudó a reflexionar o a detectar los elementos de la realidad que podían ser útiles para el relato.

e) Cuestionario de cierre de la fase de creación de contenidos y comienzo de la fase de difusión

Este cuestionario lo cumplimentaron cuatro de las cinco alumnas que escribieron los relatos finales debido a que una de ellas, por motivos laborales, no pudo participar en la fase de difusión, aunque siguió al tanto de las actividades. La reunión en la que tuvo lugar la cumplimentación del cuestionario se celebró el 24 de noviembre de 2020, es decir, ocho meses después del servicio, que tuvo lugar en marzo de ese mismo año. Se trataba de una reunión para extraer conclusiones y evaluar la fase teórica-creativa, así como para programar la fase de difusión de los relatos que comenzábamos en esa fecha y que se prolongaría durante todo el año siguiente.

El cuestionario es más largo que los anteriores e iremos desgranando las preguntas y respuestas de las alumnas.

En primer lugar, se les preguntó qué habían aprendido a nivel académico en relación con la escritura creativa. Todas las alumnas destacaron haber aprendido técnicas literarias, aunque algunas de ellas especificaron algunos elementos adicionales. Por ejemplo, una alumna expresó haber comprendido el funcionamiento del proceso creativo, cómo debe partir del escritor, de sus emociones y vivencias y cómo se extrae la idea y se transforma “en una historia escrita con todos sus pasos”, es decir, cómo conectar la realidad con la ficción. La conclusión de otra de las alumnas resulta especialmente relevante, dado que afirma que “en definitiva, he aprendido que la escritura creativa es un vehículo para materializar lo intangible”.

En segundo lugar, se les preguntó por los aprendizajes obtenidos durante el servicio en las asociaciones que, en este caso, fueron muy numerosos, entre los que cabe destacar que

aprendieron diferentes formas de conectar con las personas y de colaborar para facilitar la vida de otros. Se dieron cuenta de la importancia de buscar una forma de comunicarnos como modo de acercar a las personas y las culturas, así como la importancia de conocer la historia “que cada uno lleva a la espalda”. El servicio les supuso una toma de conciencia acerca de los propios prejuicios y una ayuda para derribarlos. Además, les facilitó la posibilidad de aprender sobre el funcionamiento de las asociaciones y de “conocer a personas increíbles”, con las que aprendieron a relacionarse, a trabajar y a entender su realidad y “los cambios por los que están pasando”. Asimismo, gracias a esta experiencia pudieron entender la importancia de trabajar en equipo y de conseguir un ambiente de tolerancia y solidaridad.

La tercera pregunta del cuestionario era sobre si se habían cumplido sus expectativas con respecto a la fase teórica y todas afirman que así ha sido, de entre las cuales una destaca que el curso ha superado sus expectativas. Otra declara: “mi forma de escribir ha mejorado bastante y me ha servido para darme cuenta también de los aspectos a mejorar”.

En cuarto lugar, se les pregunta por el cumplimiento de sus expectativas con respecto al servicio en las asociaciones. En este sentido una de las alumnas vio totalmente superadas sus expectativas (la alumna que pudo incorporarse de nuevo a la asociación Aspercan tras el confinamiento y cuyo relato se llevó al teatro). Sin embargo, las otras tres manifestaban no haber podido sacarle al servicio todo el partido que les hubiera gustado debido a la interrupción por la pandemia de Covid-19. Una de ellas manifestó que le hubiera gustado seguir aprendiendo mientras que otra pudo suplirlo con sus experiencias y conocimientos previos. Otra de las alumnas tuvo dificultades no sólo por el tiempo reducido del servicio sino por su timidez y ansiedad, así como por el hecho de que no se sentía al mismo nivel que los usuarios, en su caso, alumnos de las clases de español que ella impartía. Cabe destacar que esta dificultad se iba a suplir con una actividad de convivencia que tendría lugar al final del curso pero que, de nuevo, la interrupción por la pandemia no lo hizo posible.

La quinta pregunta del cuestionario hacía referencia a su actitud actual hacia el servicio y si difería en algo de su actitud anterior. Tres de las alumnas afirman que su actitud no ha cambiado porque ya partían de un enfoque positivo hacia el servicio, aunque una de ellas afirma que ha aumentado su conocimiento acerca de las particularidades de ese segmento de la población (en su caso, inmigrantes). La cuarta alumna sí manifiesta un cambio puesto que dice sentir ahora “mayor seguridad, tranquilidad y curiosidad”.

En sexto lugar se les preguntó a las alumnas sobre qué saben ahora que no sabían antes acerca del colectivo con el que han trabajado. Dos de ellas, más que aprender acerca del otro, consiguieron una mayor conciencia acerca de la necesidad de superar sus propios prejuicios y

estereotipos debido al carácter único de cada persona y a la gran pérdida de sentido que se produce cuando se ponen etiquetas que reducen la riqueza de cada uno a una lista de cosas que puede o no puede hacer. Con respecto a los inmigrantes, una de las alumnas que trabajó con ellos manifestaba entender que el término “inmigrante” conlleva despersonalización y establece una barrera entre “ellos” y “nosotros”. Otra de las alumnas que trabajó con este colectivo dice haber tomado conciencia del potencial tan grande que tienen y de la dificultad para aprovecharlo en sus nuevas circunstancias, en un país desconocido. Aún otra destacaba haber comprendido cómo “somos capaces de hacer grandes cambios cuando tenemos la voluntad de aportar nuestro granito de arena”.

La séptima pregunta era la siguiente “¿Has aprendido algo sobre los colectivos en los que han trabajado tus compañeras por lo compartido durante la fase práctica y la lectura de sus relatos? Si es así, ¿el qué? En este sentido había opiniones genéricas y algunos aprendizajes acerca de colectivos concretos. Una de las alumnas expresaba que no pudo aprender todo lo que hubiera querido debido al tiempo reducido del servicio, aunque se llevaba las impresiones adquiridas por sus compañeras mediante la lectura de sus relatos. Otra alumna ya conocía los colectivos con los que habían trabajado las demás, pero sí pudo aprender acerca de las asociaciones y sus metodologías de trabajo, que se compartieron durante los grupos de discusión. Las otras dos alumnas destacaron aprendizajes concretos. Con respecto a los adolescentes en riesgo de exclusión social, afirmaron haber aprendido más sobre su procedencia y realidades, además de sobre el hecho de que un ambiente y trato adecuados pueden ayudarles. La falta de paciencia que desplegamos con los jóvenes y las pocas oportunidades que les damos para que expresen qué sienten y opinan fue otro de los aprendizajes. En cuanto al medioambiente y la naturaleza, la sensibilidad reflejada en el trabajo de la autora del relato respectivo ayudó a otra de las alumnas a “percibir la naturaleza con más conciencia”.

En octavo lugar, se les preguntaba a las alumnas si pensaban que el servicio había afectado a su forma de escribir y de qué forma. Solo una de ellas afirma que no cree que el servicio le haya influido debido a que le cuesta escribir un relato desde la experiencia personal por intentar ser demasiado fiel a lo vivido, lo que la conduce a desconectar de la emoción. Es cierto que existe este riesgo que cabe destacar pero también resulta significativo que esa misma alumna, en el cuestionario cumplimentado tras escribir su segundo relato, afirmaba, cuando se le preguntaba por el impacto de la experiencia de voluntariado en su escritura, que le había ayudado “a entender más el sentido de la acción social que tiene la escritura” y a tener “gananzas de trabajar más en ello para ser capaz de crear historias con las que crear impacto, al

nivel que sea, pero poder usar la escritura como herramienta de expresión e información de distintas realidades”. Se constata, por tanto, que tras cinco meses, la respuesta a esta pregunta se modifica en una de las alumnas aunque, en realidad, ambas respuestas no son contradictorias, sino que una se centra más en el aspecto positivo de lo aprendido y otra en aquellos aspectos que se desea mejorar. Las demás alumnas responden positivamente ante el efecto del servicio en su escritura y afirman que “la experiencia me hizo empatizar e involucrarme mucho más”, ayudó a “tomar conciencia de detalles que antes no tenía en cuenta” y resultó útil por la experiencia adquirida.

La novena pregunta se refería a si las alumnas consideraban que existía la necesidad de concienciación sobre el colectivo con el que habían colaborado y todas coincidían en que sí, por lo que la siguiente pregunta se refería a cómo creían que podían dar a conocer los relatos para conseguir una mayor concienciación, a lo que respondieron con distintas ideas como publicar en ediciones relevantes, páginas webs, redes sociales, etc.; compartir los relatos mediante lecturas públicas en centros educativos y/o con los propios colectivos con los que se ha trabajado; pequeños eventos en cafeterías con oferta cultural o a través de los medios de difusión de la ULPGC para que los estudiantes “conozcan el proceso que hemos llevado a cabo”.

En décimo lugar se les preguntaba sobre el modo en que creían que podíamos colaborar para alcanzar mejores resultados en lo que a la fase de difusión de los relatos se refiere. En este sentido se aportaron varias ideas que luego se trabajaron más en el grupo de discusión. Entre ellas, se propuso que cada una compartiera sus conocimientos para buscar sinergias, que se trabajaran capacidades como la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto, que se hiciera una consulta para intercambiar información, que se organizaran eventos conjuntos y luego se informara sobre los contactos relevantes y que cada una compartiera los relatos en sus redes sociales y se buscaran formas de colaboración.

Por último, tal como lo requiere cualquier proyecto ApS, se les preguntó sobre los aprendizajes que esperaban poder lograr al organizar la difusión del proyecto para concienciar a la población sobre los problemas detectados. A este respecto hubo un bloque de respuestas más relacionado con asuntos prácticos y otro bloque vinculado a capacidades más estructurales. El primero hacía referencia a cómo presentar el proyecto a instituciones y/o al público y/o a colectivos concretos, cómo generar un fórum sobre el impacto producido por cada relato o cómo crear un plan estratégico de difusión, así como sus diferentes canales, mientras que el segundo bloque estaba relacionado con otras habilidades que deseaban

aprender como saber compartir opiniones, escuchar a los demás, trabajar la creatividad, o trabajar en equipo.

f) Grupos de discusión

Como se ha mencionado anteriormente, lo que en investigación cualitativa se conoce como grupos de discusión, nosotros lo hemos enfocado desde la visión de la consulta que ofrece el Marco Conceptual para la Acción Social (véase el punto 4.a) en la que el proceso de diálogo se entiende como una forma de búsqueda conjunta de la verdad.

Primera consulta

Unas semanas antes de comenzar el servicio en las asociaciones (14/01/20), era importante que las alumnas reflexionaran sobre la actitud que iban a tener cuando empezaran a trabajar con personas con las que podían compartir la misma visión o no. En caso de que surgieran diferencias o incluso conflictos, ¿cómo iban a solucionarlos? Esta preparación era crucial para el buen desempeño de la actividad. Por ello analizamos la siguiente cita:

Vivimos en un mundo donde el conflicto se percibe como una característica inevitable de la vida. Aun cuando no sea abierto, el espíritu del conflicto está presente de forma sutil cuando individuos y grupos tratan de sobresalir por encima de los demás. Es comúnmente aceptado que, por lo general, habrá un choque de intereses. Por tanto, individuos y grupos —en verdad, sociedades enteras— obran unos contra otros en busca de sus propios fines. La contienda, la competencia y la confrontación se han vuelto normas arraigadas en los sistemas sociales, políticos y económicos. Por consiguiente, se busca el poder vorazmente como medio para proteger de cualquier manera posible los intereses propios. Esto no quiere decir que no haya muchas personas que aprovechan las numerosas oportunidades para la colaboración y cooperación sincera a fin de lograr objetivos nobles. No obstante, la amenaza de un conflicto que siempre está presente influye en los hábitos de pensamiento y patrones de comportamiento y define hasta cierto punto las estructuras y el funcionamiento de las instituciones sociales (Instituto Ruhi, 2015, 6).

Tras la lectura, el grupo se centró en consultar sobre los “hábitos de pensamiento y patrones de comportamiento” en los que ha influido la cultura del conflicto y cómo esto nos ha afectado en nuestras vidas, en nuestras formas de interactuar con otros. Una vez detectada esta influencia, consultamos acerca de actitudes alternativas que podían conducirnos hacia una cultura de la cooperación. Para ello realizamos un ejercicio que consistió en analizar varios pares de adjetivos que se referían a las diferentes clases de comportamiento. El primer par pertenecía a una cultura basada en el conflicto, mientras que el segundo, estaba relacionado con el modelo “que están promoviendo otros grupos”. Entre todas, analizamos cada par y detectamos la diferencia entre ambos, ofreciendo ejemplos concretos, cuando era posible. Se pidió a las alumnas que no dieran ejemplos de individuos específicos, lo cual nos

llevaría por el camino de la murmuración, sino más bien ejemplos de comportamiento. Los pares de adjetivos eran los siguientes:

Franco y antagónico	Franco y amoroso
Censurador y directo	Analítico y respetuoso
Seguro de sí mismo e indiscreto	Seguro de sí mismo y modesto
Conocedor y manipulador	Conocedor y generoso
Cordial y calculador	Cordial y sincero
Prevenido y desconfiado	Alerta y abierto
Con poder y egoísta	Empoderado y sacrificado

El análisis de los distintos adjetivos, que no dejaban de ser diferentes actitudes que se podían desplegar ante una misma situación, sirvió para reforzar el marco de acción social en el que buscábamos que se movieran las alumnas para que, aunque hubiera distintos grupos que realizaban el servicio en asociaciones diferentes, existiera una unidad de visión y de acción. Las alumnas expresaron su agradecimiento por la consulta, que consideraron muy útil por haberlas preparado psicológica y mentalmente para el servicio.

En esta reunión también se organizaron las visitas a las distintas asociaciones, que tuvieron lugar a lo largo del mes de enero de 2020 y donde las alumnas pudieron conocer y elegir la labor en la que creían que podían aportar más.

Segunda consulta

En la segunda consulta celebrada (28/01/20) se siguió trabajando el tema de la actitud hacia el servicio, por ser de gran importancia a la hora de entender el enfoque que cada alumna iba a aportar. Existe una gran diferencia entre hacer un servicio a otro para conseguir un certificado académico o un aprendizaje personal o para ayudarle de verdad, y aquí entra en juego la pureza de intención que, sin embargo, tan pocas veces se tiene en cuenta en los proyectos de acción social. Por ello se estudió la siguiente cita: “El mejoramiento del mundo puede ser logrado por medio de hechos puros y hermosos, por medio de una conducta loable y correcta”. (Bahá’u’lláh, ctd en Shoghi Effendi, 40) y se trabajó en el significado explícito e implícito de la misma mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cómo puede ser logrado el mejoramiento del mundo?,

- ¿Qué son hechos puros y hermosos? Pon algunos ejemplos basados en tu experiencia de voluntariado.
- ¿Qué es una conducta loable y correcta? De nuevo busca ejemplos sacados de tu propia experiencia.

Dado que las alumnas ya habían comenzado el servicio, estas preguntas sirvieron para guiar la consulta con una actitud positiva hacia los retos y dificultades con los que se estaban encontrando. Para terminar, realizamos una dinámica de escritura creativa vinculada al servicio. Con ese fin llevé a clase los “dados de las historias”, unos dados con diferentes dibujos en cada una de sus caras. Cada alumna tenía que elegir dos, lanzarlos y crear una historia con los dibujos que le salieran, pero la consigna era que, con el relato inventado, ejemplificáramos un hecho puro y hermoso o una conducta loable y correcta.



Pie de foto 12: Dados de las historias utilizados en el grupo de discusión 2.

Tercera consulta:

En la tercera y última consulta, celebrada el (18/02/20) antes de que el proyecto se viera interrumpido por la pandemia de Covid-19, seguimos explorando acerca de las cualidades que necesita alguien que está comprometido con el servicio a la comunidad y la relación entre el “ser” y el “hacer” mediante la reflexión sobre la siguiente cita

[...] no perder de vista las profundas conexiones que unen el “hacer” con el “ser”. Al acompañarnos unos a otros a medida que aprendemos juntos en la acción, debemos prestar atención constante a estas dos dimensiones de cualquier acto de servicio. Lo que uno hace y la forma en que se realiza una acción determinada importan; la buena planificación y la ejecución hábil son claramente necesarias. Pero sabemos bien que la efectividad del servicio también depende de lo que podríamos llamar las cualidades de la acción. Por lo tanto, a medida que caminamos juntos por el sendero del servicio, debemos ser siempre conscientes de que la acción debe estar imbuida de amor. La acción debe ser pura, tanto en el motivo como en las obras mismas; actuar requiere de valor; hay que esforzarse por actuar con actitud de desprendimiento; poco se logra sin perseverancia. Estas y muchas otras

cualidades de la acción a menudo han sido objeto de nuestras deliberaciones. (Instituto Ruhi, 2016, 43).

Como vemos, de nuevo se hace hincapié en la pureza de intención, pero se ahonda ahora en otras cualidades que, durante la fase teórica, ya habíamos visto que eran importantes, como el valor, el desprendimiento o la perseverancia. En la consulta, las alumnas compartieron la dificultad de practicar estas cualidades en un mundo donde lo que se fomenta es precisamente lo contrario y pusieron ejemplos acerca de los retos a los que se estaban enfrentando en la acción. Para inspirarlas a esforzarse por adornar sus acciones con estas cualidades, estudiamos, asimismo, la siguiente cita dirigida a una Conferencia de Juventud celebrada en Paraguay el año 2000:

No se desanimen si sus esfuerzos son descartados como utópicos por las voces que se opondrían a cualquier sugerencia de cambios fundamentales. Confíen en la capacidad de esta generación para desenredarse de los enredos de una sociedad dividida. Para llevar a cabo sus responsabilidades, tendrán que dar muestras de valor, el valor de los que se aferran a los patrones de rectitud cuyas vidas están caracterizadas por la pureza de pensamiento, por la pureza de acción, y cuyo propósito está dirigido por el amor y fe, una fe indomable. Al dedicarse a curar las heridas que afligen a sus pueblos, se convertirán en defensores invencibles de la justicia. (Casa Universal de Justicia, párr. 5)

Consultas posteriores al servicio

Tras la finalización del servicio y la escritura del segundo relato, retomamos las consultas para evaluar nuestro desempeño y para planificar la fase de difusión de los relatos. El resultado de estas reuniones se refleja en el apartado 9.1.5.c. No obstante, cabe destacar que, además de consistir en reuniones de evaluación y planificación, también tuvieron un apartado dedicado a la consulta sobre el proyecto y a la reflexión sobre el proceso en el que estábamos participando.

g) Autoevaluación

Para la autoevaluación del proyecto, tanto como docente como coordinadora, utilicé la *Guía de ApS para organizaciones* (PVE, 78-79) elaborada por el proyecto “Ciudadanía Inclusiva”, en el que se facilita un ejemplo de cuestionario para la evaluación del profesorado. El cuestionario combina las preguntas de respuestas cuantitativas con las cualitativas. Con respecto a las primeras, se busca la valoración del profesor en lo que se refiere a la relación y comunicación con el entorno, el cumplimiento sobre la planificación previa, la disposición (o no) de conocimientos previos necesarios, la resolución de los aspectos organizativos del proyecto o el cumplimiento de las fases del proyecto ApS. Asimismo se pide la valoración numérica de los aprendizajes obtenidos por el alumnado, las dinámicas relacionales

establecidas en el grupo y la sensibilización y transformación del mismo. El rango de puntuación a elegir estaba entre el 1 y el 5, en el que la puntuación 1 equivale a estar completamente en desacuerdo con el contenido de la frase y 5 completamente de acuerdo. De las ocho preguntas cualitativas, respondí con un 4 a cuatro de ellas y con un 5 a los cuatro restantes, es decir, que mi grado de satisfacción con el proyecto es muy elevado (véase Anexo 8).

La primera pregunta cualitativa planteada es qué necesidades sociales busca atender el proyecto y la respuesta, como ya se ha mencionado al hablar del proyecto, es “atender a una necesidad de concienciación/sensibilización acerca de la situación de los colectivos con los que estamos colaborando”. La siguiente pregunta se refiere a las dificultades encontradas en la aplicación de la metodología y el desarrollo del proyecto. A ese respecto, mi respuesta fue la siguiente:

La gran dificultad de este proyecto fue ajena a la metodología, ya que el proyecto se vio detenido por la pandemia de Covid-19 que empezó en marzo de 2020, justo en mitad del servicio que estábamos realizando. Ello hizo que no pudiéramos completar todas las horas previstas, pero lo fuimos supliendo posteriormente, una vez se terminó el confinamiento y se pudieron realizar actividades en cumplimiento con las medidas de seguridad. Pero la metodología del ApS me ha resultado muy clara y útil a la hora de guiarme en la ejecución del proyecto, aunque es verdad que empecé sin conocerla del todo bien y tuve que ir adaptando algunas cosas a medida que me iba haciendo con ella.

Otra dificultad que he encontrado ha sido el hecho de que las alumnas hicieran el servicio en cinco asociaciones diferentes. Esto, por una parte, enriquecía mucho el proyecto, ya que daba diferentes visiones de distintas problemáticas, pero me dificultaba mucho el seguimiento de las alumnas. Como, además, el servicio se interrumpió por la Covid, no pude acompañar a todas las alumnas. Las reuniones de reflexión sobre el servicio tenían el mismo problema, eran muy diversas y ricas pero cada uno exponía su situación y, como iban solos al servicio, no podían compartir experiencias.

Para un futuro quizá sería mejor buscar una o dos asociaciones como mucho en las que los participantes puedan ofrecer su servicio para experimentar con el trabajo en equipo. De esta manera se podrían poner en marcha las “lecturas que acompañan el proyecto” para leer juntos una o dos obras sobre esa temática y debatirla, pero en el caso actual no pudimos hacerlo porque había cuatro temáticas diferentes.

En cuanto a la comunicación con las entidades, todo ha dependido mucho del técnico responsable y de su grado de comprensión del proyecto. La persona encargada en Aspercan lo asumió de tal modo que lo aplicó a todos los proyectos de su asociación y le dio vida propia. Las demás asociaciones, sin embargo, no estaban tan involucradas y supuso un trabajo de seguimiento intenso hasta que consiguieron ver la utilidad de los relatos para sus propios departamentos de comunicación, pero finalmente consiguieron verlo.

Otra pregunta del cuestionario de autoevaluación se refiere a las ventajas de esta metodología (ApS) frente al aprendizaje tradicional o anteriormente empleado, a lo que respondí que “el aprendizaje es mucho más práctico y significativo. No se aprende por aprender, sino que el aprendizaje tiene una utilidad social y eso le da una dimensión que no tiene el aprendizaje puramente académico”.

Asimismo, la autoevaluación planteaba cuál era el grado de aceptación y apoyo del centro en la implementación en clase de esta metodología. Cabe decir aquí que, dado que el Curso de Escritura Creativa y Acción Social se planteó como una formación adicional dentro del ciclo cultural de la Facultad de Ciencias de la Educación, no fue necesario consensuar ni los contenidos ni la metodología con el centro, sino solo informar acerca de éstos para su difusión. En cualquier caso, la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULPGC conoce bien la metodología ApS, se la enseña a sus propios alumnos y apoyaron el proyecto en todo momento (realización de inscripciones, entrega de diplomas, concesión de 2 créditos ECTS, publicidad en su página web), si bien no pudieron ofrecer mucho apoyo en la fase de difusión de los relatos debido a las restricciones por la pandemia. La participación en el Congreso ApS-U organizado por la ULPGC, la UNED y la Universidad de La Laguna compensó, posteriormente (julio de 2021) la falta de difusión en la propia universidad.

El cuestionario sigue preguntando acerca del impacto que ha supuesto el Proyecto en mí y en mi práctica educativa, a lo que respondo que, si bien al inicio no conocía bien la metodología, la mejor forma de interiorizarla ha sido su puesta en práctica, lo que me ayudó a planificar y reflexionar de forma sistemática mientras acompañaba a las alumnas, a su vez. En cuanto a la pregunta sobre el impacto personal del grupo de estudiantes al utilizar esta metodología, mi opinión es que les ha obligado a implicarse más tanto en el servicio como en el aprendizaje, puesto que yo les he guiado pero el trabajo lo han tenido que hacer ellas, lo que ha supuesto un gran aprendizaje a muchos niveles.

En penúltimo lugar, el cuestionario pregunta por las capacidades que creo haber desarrollado, entre las que se pueden destacar: capacidad de síntesis, redacción (académica y creativa) y comunicación, habilidades docentes, empatía, creatividad e innovación, resolución de problemas, capacidad de acompañamiento, de análisis, de adaptación, de colaboración, de coordinación, de evaluación, planificación, desarrollo, reflexión, liderazgo, aprendizaje autónomo y pensamiento crítico.

Por último, se pregunta por la valoración personal de todo el proceso que, en mi caso, es muy positiva debido a que ha superado mis expectativas tanto en cuanto a los resultados esperados como en lo que se refiere a los aprendizajes y capacidades adquiridas.

h) Entrevistas anteriores al servicio comunitario.

Al finalizar la fase teórica, se les realizó a las alumnas unas entrevistas grabadas (y transcritas en el Anexo 9) en las que se les preguntaba por lo aprendido durante ese período y por sus expectativas con respecto a la fase práctica. La primera pregunta fue “¿por qué te

apuntaste al curso?”, con el fin de conocer su motivación y luego ver si se había cumplido. Todas las alumnas destacaron dos razones: por un lado, las ganas de mejorar su escritura, de aprender técnicas y/o recuperar su afición; por otro lado, por la relación establecida entre la escritura creativa y la acción social, que consideraban original y aumentaba su motivación.

Una de las alumnas, al ser extranjera (de origen ruso), también se apuntó al curso para mejorar su español. Ella misma ya estaba bastante concienciada e intuía el valor que la acción social podía aportar a la escritura creativa: “La acción social añade la profundidad y ayuda a ser más fructífero y significativo a la hora de practicar la escritura creativa”.

En segundo lugar, se les preguntó por lo aprendido en lo referente a la escritura creativa. De las cinco alumnas, tres destacaron que habían adquirido técnicas relacionadas con el arte de la escritura, una afirmaba haber aprendido teoría y la última que “a través de la EC, podemos expresar y dar a conocer diferentes situaciones de personas o de colectivos más desfavorecidos o más marginales a los que la gente no se acerca, quizás por desconocimiento, y es importante que todos conozcamos las diferentes realidades de la sociedad que nos rodea, que podamos aportar este granito de arena”.

Posteriormente, se les preguntó por lo aprendido en referente a la acción social. Aquí las respuestas han variado según el conocimiento previo de cada alumna. Ninguna había participado antes en un proyecto de Aprendizaje-Servicio como tal, pero dos de ellas no habían tenido tampoco ninguna experiencia previa de voluntariado. Para ellas, el curso las ayudó a tomar conciencia de “los diferentes colectivos, lo que se puede hacer y ver cómo, a través de la escritura creativa, podemos darle voz a esos colectivos”. Otra de las alumnas había estudiado trabajo social, y apuntó que el curso le proporcionó otro concepto de acción social que le había parecido muy nutritivo y que le había aportado y ayudado a ver las cosas desde otra óptica.

Otra alumna destacó la importancia de los valores sobre los que se reflexionó durante el curso (la justicia, la sensibilidad, la empatía, la generosidad, etc.) y la forma de plasmarlos en nuestro proceso creativo. Para otra de las alumnas fueron útiles los textos y las citas estudiados en clase, que la ayudaron a establecer esa relación entre escritura creativa y acción social.

La siguiente pregunta les planteaba a las alumnas si habían visto una relación entre la escritura creativa y la acción social, a lo que todas respondieron de forma afirmativa. Una de ellas destacaba la simbiosis importante que se puede establecer entre estas dos disciplinas.

A continuación, se les preguntó por sus expectativas con respecto a las prácticas. Todas manifestaron ganas de conocer gente y nuevas realidades, ilusión, curiosidad y la creencia de que la experiencia las iba a enriquecer.

En ese sentido, se les preguntó qué creían que iban a aprender y destacaron, entre otras cosas, nuevos valores, nuevas experiencias y realidades que las ayudarían a poner en práctica lo aprendido y a crecer como personas.

Por último, se preguntaba si creían que la experiencia iba a afectar a su forma de escribir y todas coincidieron en que sí, en que la experiencia, probablemente, contribuiría a mejorar en su escritura.

Finalmente, se les preguntó si tenían algo que añadir y todas manifestaron su agradecimiento por haber tenido la posibilidad de recibir el curso y su deseo de seguir en ese camino de aprendizaje.

i) Entrevistas posteriores al servicio comunitario

En los meses de junio y octubre de 2021 se realizaron entrevistas a las alumnas para conocer su valoración del servicio comunitario y su aprendizaje global. Las entrevistas formaron parte del documental que se grabó para difundir el proyecto, por lo que las preguntas son similares, pero no exactamente las mismas, para adaptarse a la realidad de cada asociación y del momento de rodaje. En el anexo 10 se puede acceder a la transcripción completa de las entrevistas.

La primera pregunta inquiría acerca de la relación de la alumna con la escritura creativa. Todas referían un pasado lector en la infancia que, en un momento dado, les hace dar el salto a la escritura y todas coinciden también en que, aunque habían escrito de forma esporádica, su inscripción al Curso EC&AS fue su primer intento de sistematizar estos esfuerzos.

La siguiente pregunta era acerca por qué se habían apuntado al Curso EC&AS o qué les había aportado, a lo cual una de ellas respondió: “me he dado cuenta de que la esencia, como escritora, no la había perdido. Y por otra parte, ver cómo realmente el vivir las experiencias en primera persona te ayuda sobre todo a la hora de escribir y a la hora de transmitir el mensaje”. Las demás coincidían en que les había llamado la atención la relación entre escritura creativa y acción social, razón por la que quisieron explorar ese binomio. En esa exploración fueron encontrando respuestas: “La escritura en su momento a mí me servía para expresar cosas que no sabía expresar y, a través del curso, he visto cómo problemas sociales, conflictos

que no sabríamos ni siquiera a veces detectarlos o buscarles solución, a través de la escritura hace que fluya la información y te ayuda tanto a expresarlo como a comunicarlo”.

Tras preguntarles por su relato y su génesis, se quiso saber qué les había llevado a escribir un relato social. Una de las alumnas dijo que lo escribió “para poder contribuir a mejorar algo o a la conciencia sobre algún tema social. En este marco de doble propósito moral desarrollamos nuestros talentos y capacidades, pero no para nosotros mismos, esto no tiene sentido, sino para que alrededor nuestro cambie algo para mejor. Se trata de una transformación doble, la nuestra propia y la de la sociedad”.

También se les preguntó por la diferencia que veían entre su relato inicial y su relato final y todas reflejaban un impacto muy positivo del servicio en su escritura: “Yo creo que mi relato final tiene más sentido, por así decirlo, porque lo escribí sabiendo más de lo que estaba hablando mientras que el primero se basaba más en ideas que yo tenía sobre la migración, el segundo fue ya a partir de las historias que yo vi en el voluntariado”.

Llegados a ese momento de la entrevista se les preguntaba, por una parte, que les había aportado la experiencia de servicio y, por otra, qué creían que su relato había aportado a la asociación con la que colaboraron. Con respecto a las aportaciones del servicio, eran variadas según el tipo de asociación en la que se hubieran implicado. Por ejemplo, de las dos alumnas que sirvieron en Cruz Roja como profesoras de español para extranjeros, una de ellas nunca había tenido relación con otros migrantes mientras que la otra, procedente de Rusia, había vivido ese proceso ella misma. Para la primera el servicio le hizo “saber la importancia de acoger a personas que llegan de cero a un sitio en el que ni siquiera saben un idioma y que una persona local, simplemente con los conocimientos que tiene y las ganas de ayudar y aportar, puede hacer que su establecimiento aquí sea mucho más fácil y cómodo”. Mientras que para la segunda alumna, la experiencia de servicio “fue una oportunidad muy enriquecedora porque pude relacionarme con personas de diferentes países y ver, no sólo comprobar, que aquí ellos también están encontrando los mismos desafíos que encontré yo en otros países o que encontró el protagonista de mi relato, pero también vi cuánto deseaban ser parte de esta sociedad y cuántos talentos traían consigo. Creo que ver esto y comprobarlo otra vez en este contexto ha sido algo que me ha ayudado a escribir con más convicción sobre la idea que tenía inicialmente pero no estaba tan segura. La migración es un proceso que siempre ha sucedido en la historia de la evolución humana y todos, en algún momento, hemos sido o migrantes o descendientes de migrantes”. Vemos así cómo la experiencia de servicio ayudó a cambiar la narrativa de estas alumnas y a transmitirlo a través de sus relatos.

Para la alumna que realizó su servicio en la Fundación Foresta, éste le aportó la oportunidad de “estar en contacto con la naturaleza y empatizar mucho más con el medio, tanto con las personas como con el propio entorno natural”, mientras que para la alumna que realizó el servicio en Aspercan, ella tenía la dificultad de que eligió una protagonista que tenía Asperger, y su experiencia con ellos le ayudó a “darle esa fuerza al personaje, que fuera creíble, que no hubiera ningún momento en el que nadie se pudiera sentir ofendido o estigmatizado con lo que yo escribiera entonces creo que, al final, le fue dando verdad al texto”.

En cuanto a la aportación que el relato ha realizado en las asociaciones, la misma alumna que sirvió en Aspercan destacó que su relato permitió que se iniciara una actividad nueva en la asociación, la actividad de teatro, que los propios usuarios colaboraran en la redacción del libreto y que ellos mismos la representaran en el día de los museos ante una audiencia de casi noventa personas. Ello supuso una recaudación de 500 euros que, a su vez, dio un impulso al grupo de teatro para seguir trabajando y supuso el lanzamiento de un concurso anual de relatos que servirán de base para las próximas obras del grupo. En palabras de la alumna “fue el primer paso para algo que se va a quedar por mucho tiempo en Aspercan”.

Con respecto a la alumna que realizó su servicio en Foresta, su aportación con el relato “es, sobre todo, proporcionar una herramienta de concienciación para sus talleres, talleres que imparten en los colegios, o para sus salidas de reforestación y su difusión a través de las redes sociales, para que la gente adquiriera, a través de este relato, un aprendizaje”.

Eso mismo apuntó una de las alumnas que hizo el servicio en Cruz Roja, es decir, la capacidad de difusión de una realidad que “si no estás en contacto con ella incluso parece que es invisible, pero a través de simplemente un cuento podemos ayudar a que la gente pueda visualizar o ponerse en la piel de esas personas”. Para su compañera, por otra parte, el relato “puede ayudar a todas las personas que trabajan con los inmigrantes a ver la riqueza que traen, no las necesidades con las cuales está caracterizada la situación que tienen al inicio, al llegar al nuevo país”.

Asimismo, se les preguntó si pensaban que este tipo de relatos sociales podía ayudar a mejorar la sociedad y por qué, a lo que todas respondieron positivamente ya que “cualquier intento de reflejar las historias de las personas que están tratando de cambiar sus vidas, que tienen metas y superan todas las dificultades, puede servir de aliento e inspiración para muchas otras personas [...], pueden abrir nuevas percepciones y ayudar a ver potencialidades que no habían visto antes”.

Por último, se les preguntó si pensaban que esa herramienta (la escritura creativa) podía servir de referencia para otras instituciones o proyectos, en lo que estuvieron de acuerdo ya que “igual que nos pasó a las alumnas del taller, que no pensábamos que fuéramos capaces de crear un relato y con ello hacer todo lo que hemos hecho, yo creo que conocer esta herramienta puede complementar lo que cada centro o cada institución va haciendo o incluso mejorarlo”.

Para complementar esta visión y conocer la opinión de las entidades colaboradoras del proyecto, también se les entrevistó a ellos. El coordinador de Aspercan, tras explicar en qué trabaja su asociación y los valores que promueve, explicó el proceso (que ya conocemos) por el cual el relato se presentó a todo el colectivo adulto de las Islas Canarias y cómo le dieron feedback a la creadora, así como el proceso por el cual relato se convirtió en una “obra de teatro que no esperábamos pero que resumía perfectamente lo que es la trayectoria de Aspercan y nuestro objetivo de dar visibilidad al colectivo de personas con autismo grado 1”. A la pregunta de si creía que la escritura creativa y la acción social podían ayudar a cambiar la sociedad o a mejorar el entorno, el coordinador de Aspercan dijo:

Yo creo que este tipo de relatos o la escritura creativa unida a la acción social van a causar un profundo impacto en la sociedad ya que se escapan de la vía tradicional, es una propuesta nueva, diferente, desde lo personal, y dan a conocer esta discapacidad que es invisible. Todo el mundo está acostumbrado a ver sillas de ruedas o a ver personas invidentes que leen braille, pero el autismo grado uno permanece invisible, permanece sin tenerse en cuenta y esta óptica tan personal y tan cercana es una gran ayuda.

Por último, al preguntarle si pensaba que, tal como se ha aplicado a Aspercan, la escritura creativa y la acción social también se podrían aplicar a otros ámbitos de la vida, su respuesta fue: “Al igual que nosotros hemos tenido la suerte de contar con que el proyecto se puso en nuestro camino o nosotros en el de él, creo que hay muchísimos otros sectores sociales que se pueden beneficiar de este tipo de acciones”.

Uno de los propósitos del documental era darle visibilidad a los propios usuarios de las asociaciones con los que se había trabajado. Sin embargo, por las circunstancias de la pandemia, unidas a asuntos personales y profesionales, solo se pudo entrevistar a una usuaria de Aspercan. Aun así, su visión acerca de la participación en el proyecto es muy positiva y se puede hacer extensible a otros usuarios de otras asociaciones que, aunque no pudieron o quisieron participar en las entrevistas, manifestaron su agradecimiento de forma oral. Para esta usuaria de Aspercan, haber leído el relato de Cristina Hernández y formar parte de la obra

le ayudó “a dar un paso más hacia delante a querer explicar mi situación personal, animarme a seguir luchando hacia delante”. Desde su punto de vista los relatos sociales son una forma de reivindicación, “de expresar otro punto de vista y es super importante porque a través de la historia puedes contar otra realidad y se queda mucho mejor”.

En cuanto al gerente de la Fundación Foresta, “el relato lo que hace es reflejar nuestro trabajo, nuestras preocupaciones, nuestro día a día. Creo, aparte de ser un relato fantástico, sí refleja muy bien algo con lo que nos sentimos muy identificados que es nuestra preocupación por el entorno, por el medio natural, por involucrar a las personas, por nuestro patrimonio natural en general, por nuestra isla y por nuestro archipiélago”. Con respecto a la aportación del relato a Foresta, les ayudó a “ver cómo desde fuera, desde otras perspectivas, se ve nuestro trabajo, nuestro quehacer, nos ayuda a crecer, a mejorar, a ser críticos con nuestro trabajo y a reflexionar”. Y en lo que se refiere a su difusión “creemos que es una forma de enfocar de forma diferente nuestro trabajo y por eso creo que tiene mucho potencial”, por lo que van a poner su gabinete de comunicación al servicio del proyecto para intentar llegar al mayor número de personas, además de utilizarlo en sus talleres ya que “creemos que pueden servir para educar, para concienciar a través de la literatura, que es un ámbito que no habíamos tocado antes”.

Por último, el coordinador de los Grupos Prejuveniles de la Comunidad Bahá'í de Gran Canaria explicó la labor de su proyecto en la isla: “somos un programa educativo dirigido a chicos entre once y quince años que se llama Programa de Empoderamiento Espiritual para Prejóvenes [...] en el que se les ayuda “a desarrollar sus talentos, sus capacidades, y canalizarlas hacia el mejoramiento del mundo y hacia el bienestar de su entorno”. Los adolescentes que participan en el programa ya están acostumbrados a crear su narrativa del mundo a través de “historias de otros chicos en diferentes partes del mundo a los que les suceden cosas y, en base a esas experiencias, van aprendiendo a tomar decisiones, a sacar valores de esas experiencias”. El coordinador de los grupos reflejó el impacto que la experiencia vivida en el campamento de prejóvenes de 2020, en el que un inmigrante senegalés contó su historia de superación, tuvo en el grupo de adolescentes: “a los chicos les sirvió para entender, para tener más perspectiva, valorar más lo que tienen y reflexionar sobre la situación del mundo, la realidad de estas personas que tienen que dejar su país y cómo nosotros podemos acogerles y ser personas que les ayuden cuando lleguen”. El reflejo de esta experiencia en un relato “creo que ha tenido unas implicaciones en varios niveles, principalmente en los prejóvenes, en los chicos del programa tuvo un efecto muy grande y creo que el hecho de que se haya escrito hace que más gente pueda también experimentar y

reflexionar sobre lo mismo que reflexionamos aquel día, para que esa historia le dé un significado, que trascienda, que no se quede solo en sufrimiento sino también...lo que se aprende de eso”.

Con respecto al impacto que este tipo de relatos puede tener en la sociedad, el coordinador de Grupos Prejuveniles afirmó que “es muy importante porque se puede utilizar en otros espacios y que esté escrito te da la oportunidad de utilizarlo muchas veces, en otros talleres, con personas de diferentes edades y concienciar sobre esta realidad tan importante que vive mucha gente”.

j) Cuestionarios realizados a los jóvenes del IES Guía.

Tras la realización de los talleres, los profesores de los alumnos del instituto se encargaron, en la siguiente sesión que tuvieron con ellos, de distribuir unos cuestionarios en los que se recabó la información sobre el impacto que había producido en ellos los relatos.

El resultado a nivel cuantitativo se recoge en la siguiente tabla:

TABLA 29 - RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DEL IES GUÍA

Relatos <i>Yo soy tú: cuentos para reconocernos</i>	Sí	%	No	%	No sabe /No cont.	%
¿Has identificado el colectivo?	91	88,34%	12	11,65%	0	0%
¿Has aprendido algo sobre el colectivo?	64	62,13%	36*	34,95%	3	2,91%
¿Algo ha cambiado en tu forma de ver a ese colectivo?	48	46,60%	52	50,48%	3	2,91%
¿Hay algo que no has entendido?	13	12,62%	82	79,61%	8	7,76%
¿Cambiarías algo del relato?	25	24,27%	76	73,78%	1	0,97%
¿Te ha inspirado esta historia para escribir tú mismo algo o hacer alguna otra creación artística?	46	44,66%	52	50,48%	5	4,85%
¿Te gustaría compartir esta historia con tus compañeros? Si es así, ¿cómo lo harías?	80	77,66%	16	15,53%	7	6,79%

*De los cuales 3 luego dicen haber cambiado su forma de ver a ese colectivo, por lo que se podría considerar que han aprendido algo sobre el colectivo.

Además de las preguntas cuya respuesta cerrada era sí o no, se plantearon otras y se les dio la posibilidad de explicar por qué sí o no, de manera que vamos a ir analizando cada pregunta y los resultados obtenidos:

i. ¿Qué te ha transmitido el relato?

La gama de sentimientos que experimentaron los alumnos con la lectura de los relatos fue muy amplia, pero entre los expresados podemos destacar: nostalgia, empatía, ternura, que existen diferentes perspectivas para ver la vida, inseguridad y esperanza, tristeza y alegría, confusión, dolor y compasión hacia la persona extranjera, tranquilidad e inquietud, bondad, superación, dulzura, incertidumbre o la necesidad de ayudar a los demás sin mirar su pasado.

ii. ¿Has identificado el colectivo? Si es así, ¿cuál era?

Un 88,34% de los alumnos identificaron a los colectivos de los que se hablaban en los relatos, pese a que solo en uno se mencionaba explícitamente. Algunos alumnos tuvieron algo de confusión porque, aunque entendieron el relato, no identificaron el protagonismo de la historia. Por ejemplo, en un relato sobre la naturaleza un alumno entendió que los protagonistas eran las personas a las que asedia el fuego; o en un relato sobre inmigración donde también se trata la relación entre dos mujeres, varios alumnos pusieron el foco en el colectivo LGTBI.

iii. ¿Has aprendido algo sobre el colectivo? Dependiendo del relato sería: los inmigrantes, los Asperger, los jóvenes en riesgo de exclusión social o la naturaleza. Di sí o no y, en caso de que sí, el qué.

Un 62,13% de los alumnos afirmaron haber aprendido algo sobre el colectivo del que trataba su relato, frente a un 34,95% que decía no haber aprendido nada y un 2,91% que no sabe o no contesta. Dentro de los que afirmaban no haber aprendido sobre el colectivo, algunos, en la siguiente pregunta, respondían que algo había cambiado en su forma de ver a ese colectivo, por lo que, aunque la primera respuesta era negativa, se puede entender que ha tenido que haber un aprendizaje para poder cambiar la forma de ver al colectivo.

Entre los aprendizajes relativos a los relatos con temática de inmigración, cabe destacar la capacidad que tuvieron los alumnos de ponerse en los pies de los personajes y empatizar con ellos, de manera que lograron el salto cualitativo que nos propusimos como autoras, lo que se puede comprobar en frases como las siguientes: “Aprendí un poco más sobre lo que sienten los inmigrantes al dejar todo atrás por empezar una vida mejor y el miedo constante que tienen de que les pase algo a sus seres queridos”. “He aprendido que no hay que juzgar las apariencias y menos la forma de vivir ya que no sabes lo que esa persona pasa”. “He aprendido que hay que respetar a personas con culturas diferentes y acogerlos”. “Ahora

sé que no todo es como parece, que la gente que emigra a otros países no lo hace por gusto sino por necesidad”, “ellos solo quieren una nueva oportunidad de vida, no nos quieren quitar nuestro sitio, como mucha gente piensa”, “que tras lo que cuentan en las noticias cada uno tiene una historia”, “aprendí que esas personas tienen una lucha constante por la supervivencia y no hay que darles la espalda”, “que todo el mundo necesita tener recursos básicos”.

En otro orden de cosas, también se produjo otro tipo de aprendizaje colateral muy interesante, que fue el que realizaron algunos alumnos al aplicar la lección del relato a sus propias vidas. Eso les hizo tomar conciencia de sus privilegios, como podemos ver por afirmaciones como “he aprendido que, a pesar de las dificultades que hayan tenido los demás, yo sí puedo encontrar lo que me gusta si me esfuerzo”, “he aprendido que lo importante no es tener un trabajo en el que ganes mucho, sino estar en un ambiente que te ofrezca la posibilidad de integrarte con los demás en el que estar cómodo”, “que también son personas como nosotros y tenemos mucha suerte de tener lo que tenemos”.

En cuanto al aprendizaje logrado con respecto al colectivo de autismo grado 1 (o Asperger), varios alumnos desconocían las características de este grupo, por lo que se familiarizaron con ellas y aprendieron “que debemos tratar a todo el mundo por igual”, “que pueden vivir como una persona normal”, “que debemos dejarles respirar y no agobiarles” y que “no todos los Asperger son iguales”.

En lo que se refiere a los aprendizajes que se alcanzaron con el relato de temática medioambiental, en general se aprecia una importante toma de conciencia por parte de todos los alumnos, reflejada en expresiones como “he aprendido mucho que tenemos que ser muy responsables por cada cosa que hacemos, sobre todo en la naturaleza”, o “he aprendido diferentes plantas que nunca había escuchado y a valorar más la naturaleza”, y también “la propia naturaleza trata de hablarnos y en nosotros está escucharla o no”, “que las plantas son seres vivos, pero a diferencia del resto, no se pueden mover en caso de emergencia”, así como “nunca llegué a pensar que la naturaleza fuera tan importante para nosotros”.

iv. ¿Algo ha cambiado en tu forma de ver a ese colectivo? Di sí o no y, en caso de que sí, el qué.

Un 46,60% de los alumnos afirmó que algo había cambiado en su forma de ver al colectivo sobre el que leyeron mientras que un 50,48% declaró que no había habido cambio. Un 2,91% no sabía o no respondió. Resulta importante señalar aquí que ese alto porcentaje de alumnos que no percibió modificaciones en su forma de ver al colectivo, argumentó que su percepción no había cambiado debido a que ya tenían una postura respetuosa. No obstante,

otros alumnos afirmaron que su visión no había cambiado, pero “ha reforzado mi visión empática” o “no ha cambiado mi visión, pero nunca pensé que lo podían pasar mal en los centros en los que se alojan cuando llegan al país” (refiriéndose a los inmigrantes).

En cuanto a aquellos a los que el relato sí hizo cambiar su forma de ver al colectivo, destacaron la toma de conciencia sobre el sufrimiento por el que pasaban desde inmigrantes, pasando por árboles y plantas amenazados, hasta Asperger incomprendidos. Esa toma de conciencia ha provocado una reflexión y “me ha hecho recapacitar y pensar en lo mal que lo pasan otras personas por el simple hecho del lugar en el que nacen o por sus gustos y preferencias”, “me ha hecho querer ayudarlos”, “me ha hecho ver la valía y el mérito que tienen aquellas personas que consideramos que están fuera de lo normal y la lucha constante que tienen con ellos mismos”. Las reflexiones, a su vez, han provocado un cambio de paradigma o una modificación de la narrativa preponderante: “estoy acostumbrado a recibir noticias casi siempre de pateras que entran con inmigrantes a las Islas Canarias y uno piensa ‘si no tenemos comida para nosotros mismos como habrá para ellos’, pero resulta que eso no es así, ellos son capaces de hacer más de lo que creemos”. En lo que se refiere a la naturaleza, el cambio de narrativa se refiere a la concienciación sobre la importancia de cada hectárea de cada bosque: “antes veía la naturaleza como algo muy grande la cual, si había un incendio, no pasaba nada, ya que todavía quedaba naturaleza. Pero ahora mi percepción de verla ha cambiado”. Asimismo, la necesidad de las precauciones a tomar en el entorno natural queda ahora más claras tras la lectura del relato: “No me había fijado en la facilidad por la que puede suceder un incendio, además de a la gran cantidad de personas a las que puede afectarle”.

El poder que tienen las historias de presentar casos concretos a partir de los cuales el lector puede extraer un aprendizaje quedó patente en la capacidad de los alumnos de comprender que no se puede generalizar y tratar a todo un colectivo en base a una idea preconcebida. El hecho de saber que los relatos estaban basados en experiencias que las autoras habíamos tenido en la realidad les hizo no cuestionarlo sino extraer una enseñanza: “Lamentablemente hemos generalizado los comportamientos de una persona en todos los demás y eso sí admito que es fallo mío, pero nunca he tratado distinto a una persona de otro país”, “he visto y vivido que un inmigrante me trate mal sin ningún sentido y sin conocerme, pero he visto que realmente no todos son así, y es dependiendo de la persona”.

v. ¿Hay algo que no has entendido?

Casi el 80% de los alumnos comprendieron sin problema los relatos mientras un 12,62% afirmaron haber tenido algún problema de comprensión con algún elemento de la

narración, muchos de los cuales se solucionaron en clase. Cabe destacar un alumno que no entendía por qué el Asperger se considera como una enfermedad en vez de como una forma de ser, una duda muy razonable que el propio colectivo se pregunta. Un 7,76% no sabe o no contesta.

vi. ¿Cambiarías algo del relato? Di sí o no y, en caso de que sí, el qué.

La mayoría (un 73,78%) no cambiaría los relatos puesto que manifestaron su agrado con la forma en la que habían sido escritos. Algunos, incluso, afirmaron haberse sentido “conmovid” o que incluso no cambiarían “nada porque a partir de un pequeño relato me ha transmitido grandes conocimientos de los que carecía antes”. Los cambios sugeridos por parte del 24% restante tenían más que ver con el gusto personal ya que los hubieran preferido “menos romántico”, “menos fantasioso”, con un “final más abierto” o “más feliz”.

vii. ¿Te ha inspirado esta historia para escribir tú mismo algo o hacer alguna otra creación artística (pintura, baile, teatro, fotografía, vídeo, etc.)?

Un poco menos de la mitad (44,66%) se sintió inspirado para hacer alguna creación artística, entre las cuales cobró protagonismo la fotografía, seguida del vídeo, el dibujo o pintura, el teatro y la propia escritura. Una de las alumnas manifestó así lo que, en definitiva, es el objetivo del proyecto: “A mí me gusta mucho escribir, pero con esta historia me dan más ganas porque así puedo ayudar a gente y visualizar problemas graves que pasan en la vida real”. Con respecto al 50,48% que no se sintió inspirado a crear nada a partir de la lectura del relato, cabe señalar que muchos de ellos justificaron esa falta de inspiración al hecho de que “no me considero creativo”, “no se me da”, “no me inspiro con facilidad”. Sin embargo, otros alumnos manifestaron que, aunque no sentían la necesidad de crear nada nuevo, el relato sí les había animado a leer o investigar más sobre la temática.

viii. ¿Te gustaría compartir esta historia con tus compañeros? Si es así, ¿cómo lo harías?

A una gran mayoría (77,66%) le gustaría compartir la historia con sus compañeros y, de hecho, algunos manifestaron haberlo hecho ya el día anterior con sus familiares o amigos. El modo de hacerlo variaba mucho. Algunas de las opciones fueron grabar un vídeo o hacer un teatro, dar charlas, compartiendo el relato de forma oral, enviándolo por e-mail, pasando fotocopias, componiendo una canción, animando a que se lean el relato, resumiéndolo, de manera interactiva en un aula, a través de redes sociales, etc.

- ix. ¿Cómo crees que puedes ayudar a visibilizar la situación de este colectivo y ayudar a mejorar sus condiciones?

Esta respuesta abierta dio lugar a multitud de respuestas, algunas más prácticas que otras. Hubo alumnos que se quedaron en el plano de la teoría y su respuesta hacía referencia a la actitud que creían debía adoptar la sociedad con respecto a ese colectivo, por lo que respondían que la situación se podía mejorar “ayudándonos mutuamente”, “evitando prejuicios” o “compartiendo información” pero no llegaban a concretar una propuesta. Otros, sin embargo, sí ofrecían ideas. Una de las más apoyadas se refería a la difusión de este tipo de historias a través de redes sociales, aunque también hicieron referencia a la importancia de contar con los medios de comunicación y ofrecieron otras propuestas creativas como vídeos, series, películas, teatros, conferencias, etc.

“Este tipo de talleres”, como los impartidos en el IES Guía, les parecieron una buena opción a un gran número de ellos, así como “este tipo de relatos”. Hablar del tema con amigos y familiares fue otra de las opciones más mencionadas. Informarse del tema y hablar con las personas que estuvieran desinformadas fue otra de las maneras que sugirieron para ayudar a los colectivos vulnerados.

Una de las sugerencias más interesantes (a mi juicio) vino de la respuesta de una alumna, que pensaba que se podía ayudar a ese colectivo (inmigrantes) “conociendo a personas que han vivido la experiencia e intentar ser cercanos a ellos, no apartarlos de nosotros”. Ese conocimiento personal que hizo que a las alumnas (autoras de los relatos) se les desmoronaran los prejuicios, es el que puede, a su vez, producir el mismo efecto en todos los que se acerquen a los migrantes (o cualquier otro colectivo del que se tenga desconocimiento). Por ello puede ser interesante, más que hacer charlas o intentar provocar compasión en aquellos a los que se quiere hacer modificar una narrativa, hacer vivir una experiencia que les acerque a las personas sobre las que se quiere concienciar, por ejemplo, hacer acciones sociales conjuntas (como una reforestación, limpieza de playa, rehabilitación de un lugar) con personas de distintos orígenes (sociales y raciales) para que el trabajo conjunto les haga conocerse y entablar una amistad que derribará cualquier prejuicio. En este sentido, los relatos les permitieron “conocer” a otras personas distintas a ellos y empatizar con su situación.

Otra de las alumnas sugería debatir con gente que no cree en ello, refiriéndose a la igualdad. Ese es uno de los aprendizajes personales extraídos de los talleres en el IES Guía y el análisis de los cuestionarios, y es que no se puede concienciar a alguien que ya está

concienciado. Por suerte un alto porcentaje de jóvenes (al menos de ese estatus social y con acceso a ese tipo de educación pública) ya están concienciados sobre la importancia de respetar la diversidad, tanto humana como no humana.

Por eso es necesario analizar las audiencias a las que nos dirigimos (esas personas cuyos prejuicios se pueden derribar) y saber qué intereses tienen, con el fin de poder dirigirnos a ella de una manera que les apele. Así lo están trabajando asociaciones como SIC4Change en Canarias o OpenGlobalRights a nivel internacional. Ellos abogan por el uso de tres estrategias narrativas. La primera consiste en crear comunidad para establecer lazos y una sensación de unidad que vaya más allá de las ideas políticas. La segunda estrategia consiste en

reaching people in a non-political space through the arts, culture and entertainment sectors. Organizing activities in cultural, rather than political, spaces like museums and comedy clubs not only makes it easier for potential allies to engage, but it also allows human rights actors to reach people in positive, emotional and open spaces. These campaigns also rely on companies or cultural institutions to take civil society's usual core function of making voices heard to a new level and a new audience (Gómez y Coombes, párr. 13 y 14).

La tercera estrategia narrativa busca la cooperación de personalidades del mundo de la cultura y el deporte en los que la gente confía para transmitir el mensaje.

Estos nuevos modelos de concienciación y sensibilización están modificando el modo de trabajar de las organizaciones no gubernamentales y apelan también a los artistas (escritores, entre ellos) comprometidos con la acción social. La máxima que se enseña en todos los talleres de escritura creativa “show, not tell” (no lo expliques, muéstralo) también se ha de aplicar a los propios escritores.

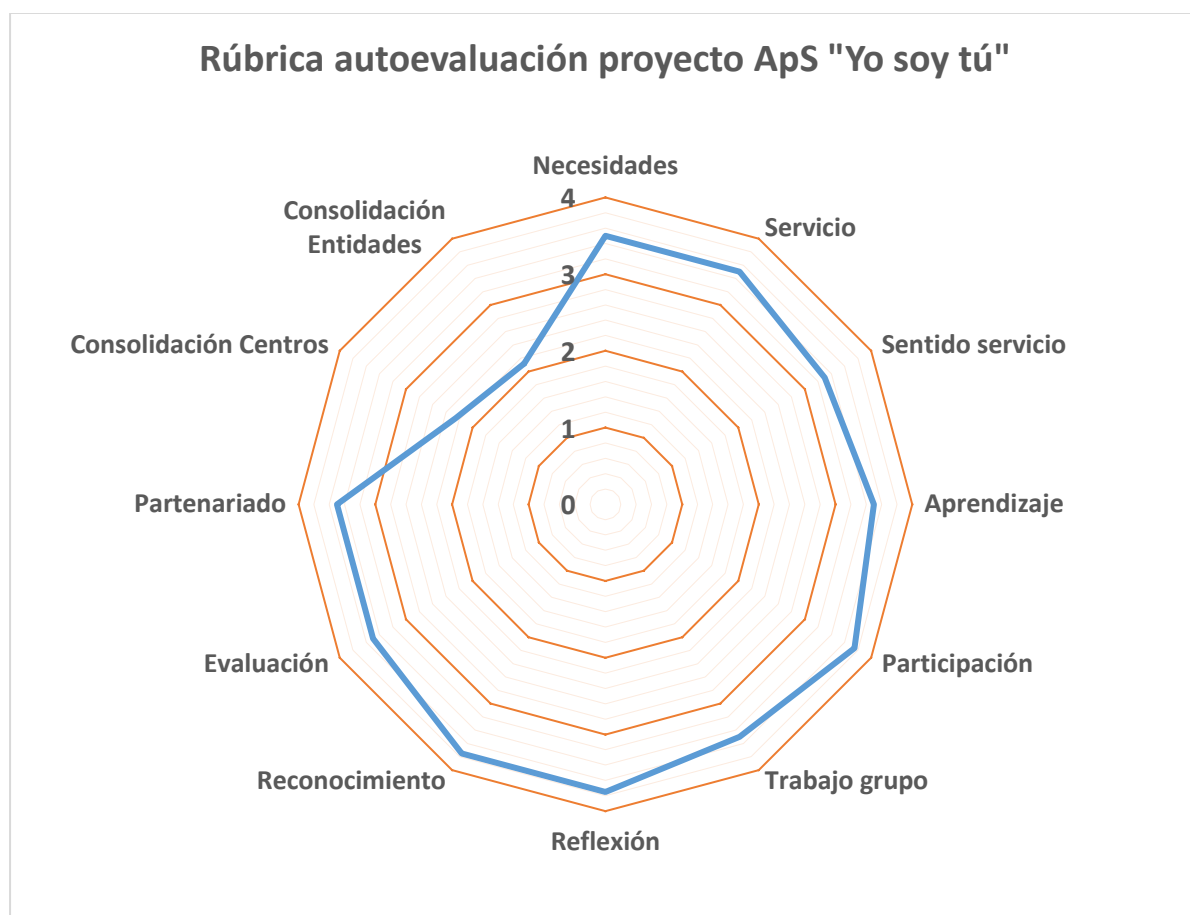
Si queremos que “las acciones y no las palabras sean vuestro adorno” (Bahá'u'lláh 2009:57), tendremos que actuar para poder escribir y así poder enseñar a escribir.

k) Rúbrica del proyecto ApS.

Para evaluar el proyecto, se utilizó la rúbrica elaborada por el Grup de Reserca en Educació Moral de la Facultat d'Educació de la Universidad de Barcelona), elaborada “para facilitar la autoevaluación y la mejora de las experiencias de aprendizaje servicio” (Puig 2014:1). La rúbrica se divide en doce dimensiones, de las cuales cada una tiene cuatro niveles: las dimensiones básicas (necesidades sociales, servicio, sentido social y aprendizajes), las

dimensiones pedagógicas (participación, trabajo en equipo, reflexión, reconocimiento y evaluación) y las dimensiones organizativas (partenariado y consolidación en centros y entidades). El nivel uno refleja una “presencia ocasional, mínima y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta su máxima presencia o implicación” (Serrano 116).

Para pasar esta rúbrica a las alumnas se realizó una reunión final de evaluación el 22 de octubre de 2021 en la que se les explicó la herramienta y la cumplimentaron. El resultado lo hemos recogido en un gráfico en formato de araña que nos permite ver los puntos fuertes y débiles.



Gráfica 4 autoevaluación del proyecto ApS "Yo soy tú"

Como podemos observar en la gráfica, la evaluación del proyecto se encuentra, en todos sus dinanismos menos en dos, entre el tercer y cuarto nivel, lo que le da una media de un 3,33, es decir, que la presencia e implicación del proyecto es elevada. Las participantes consideraron que las necesidades habían sido decididas o descubiertas por ellas mismas, que el servicio había sido complejo y/o creativo, que el sentido del servicio daba respuesta a una necesidad y además eran conscientes de su dimensión social. El aprendizaje les pareció útil y,

en algunos casos, innovador. Sintieron, además, que el diseño y desarrollo del proyecto fue compartido conmigo como educadora y que tuvieron oportunidades de liderar algunas actividades. El trabajo en grupo les pareció cooperativo y, en ocasiones, expansivo, es decir, que fue más allá del grupo inicial de participantes e incorporó a otros agentes externos. La reflexión realizada a lo largo del proyecto les pareció continua y productiva, en el sentido de que tuvieron que participar en ella y hacer aportes. El reconocimiento obtenido por el proyecto lo consideraron recíproco ya que los beneficiarios y las entidades expresaron su gratitud y celebraron el éxito del servicio. La publicación del libro y la difusión del documental tienen por objetivo conseguir que el reconocimiento sea público. La evaluación fue considerada como competencial, dado a que la educadora aplicó un plan de evaluación y, dado que las alumnas participaron en el proceso en varios momentos, algunas la consideraron conjunta. El partenariado se evaluó a caballo entre pactado y construido ya que había más de una organización social pero no se diseñó y aplicó conjuntamente, sino a través de mi intermediación como educadora y con la colaboración de las alumnas.

En cuanto a la consolidación de los centros, en este caso la ULPGC, y de las entidades colaboradoras, las alumnas consideraron que se trataba de una consolidación aceptada, es decir, que se contó con el reconocimiento de la universidad y las entidades sin llegar a integrarse todavía en su política educativa o asociativa.

Tal como dice el documento de la rúbrica, “una buena experiencia no precisa que todos sus dinamismos alcancen el máximo nivel; ni se precisa que las experiencias se parezcan unas a las otras: hay infinitas maneras de hacer bien proyectos de aprendizaje servicio” (Puig 2014:3). En lo que correspondía a los dinamismos que dependían de nosotras (alumnas, entidades y yo, como proyecto conjunto), el resultado es más que satisfactorio. En lo que se refiere a los dinamismos que valoran el nivel de implantación del Aprendizaje-Servicio en la sociedad, la realización del proyecto ha ayudado a dar a conocer la metodología a las entidades que no sabían de ella, a visibilizarla y a contribuir a que vaya ganando cada día más peso, reconocimiento y apoyo institucional.

1) Encuesta final del proyecto ApS.

En la misma reunión de evaluación final, se pasó una encuesta de evaluación final para recoger las informaciones que no aparecían en la rúbrica. El número de alumnas que completó esta encuesta, así como la rúbrica, fue de cuatro.

Uno de los datos que me interesaba confirmar era las capacidades y competencias que consideraban haber desarrollado con el proyecto. Por mi parte, hice una lista con las que yo pensaba que el proyecto podría haber contribuido a desarrollar en ellas, y se la facilité para que eligieran las capacidades y competencias que detectaban en ellas mismas como resultado de su participación en el proyecto. Una de las alumnas seleccionó todas ellas (especificadas en la gráfica 10, más adelante, en el apartado 10.3 del análisis cualitativo) y, en “otras” añadió: “la visión de ver el continuo del avance de capacidades”, es decir, la capacidad de ver nuestro trabajo como un proceso en el que vamos desarrollando nuestras capacidades.

En cuanto a las demás alumnas, todas coincidieron en que el proyecto había desarrollado sus capacidades de redacción y comunicación, así como de creatividad e innovación. La capacidad de adaptación fue otra de las que todas consideraron que el proyecto había contribuido a desarrollar, así como la capacidad de reflexión. Asimismo, coincidieron en que su pensamiento crítico había mejorado. El trabajo en equipo, la autoestima, el compromiso y la empatía también destacaron como capacidades desarrolladas. Por último, la sensibilidad se valoró como factor común el proyecto contribuyó a incrementar.

Para saber qué fase del proyecto había contribuido a desarrollar cada capacidad, se les pidió que ordenaran las capacidades según el momento que consideraban que las habían aprendido. Aunque las respuestas variaron entre unas y otras, sí hubo un consenso con respecto a que la fase teórica contribuyó a mejorar la redacción y comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad e innovación, mientras que el servicio en las asociaciones les ayudó a aumentar su empatía, compromiso, trabajo en equipo, sensibilidad, sentido de responsabilidad, autoestima, capacidad de superación y adaptación. Por su parte, la fase de difusión suspuso un aumento en su capacidad de evaluación y de reflexión.

Otro apartado del cuestionario de evaluación final les preguntaba por su valoración acerca de la fase de difusión. En general, la calificaron de útil, emocionante y enriquecedora. La mitad de las alumnas se centraron en que les había ayudado a ver el impacto que había tenido su relato en las demás personas, mientras la otra mitad hacía hincapié en cómo esta fase le había “ayudado a poner en práctica lo aprendido durante el curso y a acercar este aprendizaje al público interesado”. El aprendizaje mutuo y la participación de todas también fue un punto que destacó una de ellas.

Otra pregunta del cuestionario se refirió a si creían que la difusión de los relatos había contribuido a concienciar acerca de la realidad de los colectivos con los que hemos trabajado. Todas coincidían en que sí “por los comentarios y actitudes que han demostrado los participantes”. Otra de las alumnas afirmó:

Hay realidades que suelen ser invisibles y que pasan de manera muy superficial por la vida de las personas y siento que gracias a este proyecto les hemos podido dar voz y visibilidad. Además, ya nuestra propia visión se ha transformado, nos hemos implicado muchísimo en las asociaciones a través de

nuestras experiencias cómo voluntarias y por el camino hemos ido aprendiendo muchísimo (último cuestionario de cierre).

En el cuestionario anterior, en el que planificamos la fase de difusión, se les había preguntado acerca de los aprendizajes que esperaban alcanzar durante dicha fase. Ellas mismas especificaron los siguientes:

- Cómo presentar el proyecto a las instituciones.
- Cómo presentar el proyecto al público / colectivos.
- Cómo generar un foro sobre el impacto que ha tenido cada relato.
- Cómo seguir aprendiendo más sobre el tema y sobre los cambios que se necesita producir en la conciencia social y las estructuras sociales.
- Cómo compartir opiniones.
- Cómo aprender a escuchar a los demás.
- Cómo crear un plan estratégico de difusión.
- Cómo trabajar la creatividad
- Cómo trabajar en equipo de forma colaborativa.
- Conocer las distintas vías de difusión
- Proceso de difusión con público.
- Cómo se reciben los relatos
- Cómo se superan las dificultades encontradas.

La mitad de las alumnas señalaron haber adquirido todos los aprendizajes mientras que la otra mitad no señalaron o el punto uno o el punto dos.

Otra pregunta importante del cuestionario era ¿te ha servido el curso para mejorar tu capacidad de redacción y tu dominio del castellano (seas nativa o no)?, ya que uno de los objetivos de la tesis era valorar si el la combinación de escritura creativa y aprendizaje-servicio contribuye al aprendizaje de la lengua española. Todas coincidieron en que sí, que su capacidad de redacción “mejoró muchísimo” y que había servido “en cuanto a la adaptación del lenguaje para el público establecido, así como para buscar nuevas formas de expresión”, “me ha ayudado a desarrollar ideas de una forma más coherente”.

Por otra parte, se les preguntaba si el curso les había servido para conocer otras obras y ampliar su conocimiento literario. En este apartado volvían a coincidir en que sí, que las lecturas y eventos literarios sugeridos durante el curso habían sido “muy enriquecedores”.

En cuanto a la visión global, se les preguntó qué aprendizajes destacarían de todo el proyecto, desde que empezó hasta la actualidad. Aquí destacaron “la creación de un texto creativo y la capacidad de concienciación a través del relato”; “la capacidad de comunicación,

el intercambio de opiniones y pensamientos y conocer nuevas realidades a través de los colectivos implicados”. Otra de las alumnas especificó haber obtenido aprendizajes en escritura creativa, en la interacción con las organizaciones, en el desarrollo y realización de proyectos y en su evaluación, mientras que la alumna que trabajó con Aspercan afirmó:

Destacaría sobre todo de este proyecto el haberme dado la oportunidad de superar mis prejuicios entorno a las personas con asperger y todo lo que he podido aprender de los usuarios de aspercan. Además, han ido surgiendo aprendizajes inesperados, como todas las habilidades que he adquirido tras haber realizado la obra de teatro (último cuestionario de cierre).

Por último, se preguntó a las alumnas si estarían dispuestas a seguir colaborando en este tipo de iniciativas y, en caso positivo, qué les gustaría hacer y qué más creían que podían aprender. A una de ellas le gustaría seguir haciendo talleres mientras que otra se decantaba por continuar creando y actuando para el cambio social. Otra de ellas estaba dispuesta a seguir colaborando sin especificar cómo y la última no respondió a esta pregunta.

La evaluación final se considera, por tanto, muy positiva también en lo que se refiere a los aprendizajes, capacidades y competencias adquiridas, así como en la valoración de las alumnas sobre la fase de difusión y el proyecto en general.

10.2. La reducción cualitativa de datos

La reducción cualitativa de datos se realiza antes, durante y tras la realización de la recogida de datos. Aquella que se realiza antes ya se ha descrito en el apartado anterior referente a la recogida de datos.

En cuanto a la reducción cualitativa de datos *durante* y *tras* la recogida de los mismos, ésta supone otra serie de actividades que también interaccionan entre sí, a saber: 1) la separación en unidades, 2) la identificación y clasificación de unidades y 3) la síntesis y el agrupamiento.

10.2.1. La separación en unidades

Se realiza debido a la heterogeneidad de la información recogida. Su objetivo es recogerla y descomponerla en unidades de análisis. Se puede realizar atendiendo a distintos criterios que pueden ser temáticos, cronológicos, temporales, contextuales o incluso conversacionales o gramaticales. Del análisis de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, se detectaron distintos tipos de unidades, algunas relacionadas con el proceso de creación de los relatos como el modo de seleccionar vivencias, ordenar ideas, dar realismo o encontrar inspiración, así como la manera en la que se intentó encontrar solución a estas cuestiones, como las entrevistas personales que realizaron las alumnas y que les permitieron

conocer las historias de vida que luego sirvieron de base a los relatos; el modo en que se documentaron o buscaron la forma de pasar más tiempo en las asociaciones; darse espacio para que surgiera la narración o solicitar los consejos de la profesora.

Todo este esfuerzo dio lugar a una serie de resultados, por una parte, en lo que se refiere al cambio de actitud en las alumnas hacia el proceso de escritura y por otra parte en lo que afecta a la influencia del servicio en sus propias historias. Así, se identificaron unidades que reflejaban una comparativa con la situación anterior, como mayor seguridad, un enfoque más positivo, más sensibilidad y empatía, más facilidad para ponerse en la piel del personaje o para transmitir, así como un aumento de la conciencia de las técnicas narrativas y del proceso de transformación de los personajes. Asimismo, se observaron unidades que reflejaban la identidad propia de los personajes y un mayor realismo detectado en los textos. Otras unidades estaban relacionadas con el sentido de la acción social de la escritura creativa o con una mayor voluntad de trabajar la escritura creativa como herramienta de transformación. Aún otras hacían referencia a la ayuda que supuso el servicio en las asociaciones para la reflexión, para detectar elementos a introducir en las historias, para evitar caer en estereotipos o para plasmar lo intangible.

Otra serie de unidades hacía referencia a distintos tipos de aprendizajes, como aquellos relacionados con las técnicas narrativas, el proceso creativo o la capacidad de conectar realidad y ficción. No obstante, había unidades diferentes, aunque relacionadas, acerca de los descubrimientos realizados con respecto a la forma de conectar o comunicarse con personas con realidades distintas y el modo de superar los prejuicios a través de su toma de conciencia y del acercamiento a las historias de vida de aquellos a quienes no conocemos o entendemos. Asimismo, se detectaron unidades más relacionadas con un aprendizaje personal sobre los colectivos con los que trabajamos, tanto a nivel intelectual como emocional, relativas a la adquisición de conocimientos y la superación de prejuicios. Por otro lado, se encontraron unidades relativas al aprendizaje que se adquiere a nivel de planificación, gestión y evaluación de un proyecto, así como en lo relativo a todas las capacidades de organización, diálogo, trabajo en equipo y modo de funcionamiento del trabajo asociativo.

Las últimas unidades obtenidas hacían referencia a la empatía, la perseverancia, la creatividad, la pureza de intención, la agudeza, la sensibilidad o la unidad de visión necesarias para llevar a cabo un proyecto de este tipo en el que se busca plasmar de formas sugerentes realidades complejas.

10.2.2. Identificación y clasificación de categorías

Tiene gran relación con la tarea anterior y consiste en categorizar y codificar la información, es decir, ordenar las unidades bajo un mismo criterio, en nuestro caso, el relacionado con el proceso de Aprendizaje-Servicio y las distintas etapas (algunas transversales) que se han ido sucediendo a lo largo del proyecto, así como los resultados obtenidos. Este proceso ha sido en nuestro caso, como suele ser habitual, inductivo, es decir que las categorías han surgido de los datos observados.

Por un lado, se han aislado las categorías relacionadas con todo el proceso del trabajo de investigación así como del proyecto ApS, en concreto, cinco: los objetivos y preguntas de investigación vinculados, las rúbricas utilizadas para medir resultados, otros instrumentos y las categorías que surgieron del análisis cualitativo.

Por otro lado, se han identificado las categorías extraídas del análisis cualitativo de los datos aportados por las alumnas, que finalmente se han dividido en cuatro: las dificultades encontradas, las técnicas y recursos desarrollados para superarlas, los resultados obtenidos y la influencia que ha ejercido el servicio en las alumnas y sus escritos.

En una categoría diferente se han agrupado los distintos tipos de aprendizajes obtenidos por las alumnas, de la cual se han extraído cuatro subcategorías: los aprendizajes académicos, los relativos al servicio, los personales y aquellos relacionados con la organización del proyecto.

Se ha creado también una categoría para las capacidades adquiridas durante el curso, que se divide en tres subcategorías: las capacidades desarrolladas por las alumnas, las desarrolladas por la profesora y las capacidades comunes. Si bien es cierto que esta categorización no es exhaustiva, se ha decidido reflejar las capacidades principales que los miembros del equipo han tenido que desarrollar y cuáles son más definitorias de cada grupo, por más que haya alumnas que también hayan desarrollado capacidades docentes y viceversa.

Por último, se ha diferenciado otra categoría de análisis que emerge de las evaluaciones intermedia y final del proyecto en la que se recogen las conclusiones a las que se ha llegado tras analizar la rúbrica de evaluación y los cuestionarios intermedios y finales.

10.2.3. Síntesis y agrupamiento

Se trata de una tarea que se produce desde el propio proceso de categorización ya que, cuando categorizamos estamos analizando pero, al mismo tiempo, estamos sintetizando los datos cualitativos.

La información se ha sintetizado y organizado en base a las categorías extraídas, mediante un proceso inductivo en el que se han conceptualizado los mapas mentales según la comprensión de los distintos elementos como parte de un proceso en el que unas categorías alimentan a otras y se complementan.

La elaboración de las gráficas fue fundamental para el entendimiento de los conceptos y su categorización.

10.2.4. La disposición y transformación de los datos

Myles y Huberman recomiendan organizar los datos y categorías obtenidos en gráficas y matrices de distinto tipo que ayuden a analizar y comprender la información. Por ello hemos elaborado las siguientes gráficas, que ilustran las relaciones entre los distintos conceptos y etapas de la investigación.

En primer lugar, hemos realizado una matriz de categorización del trabajo para reunir y vincular los objetivos del proyecto, las preguntas de investigación, las rúbricas elaboradas para obtener una respuesta a dichas preguntas, así como los instrumentos utilizados para obtener los datos y las categorías obtenidas tras el análisis.

En segundo lugar, hemos elaborado dos gráficas para reflejar las fases que tiene, por un lado, un proyecto de Aprendizaje-Servicio y, por otro, un proyecto de investigación-acción. De esta forma se puede ver más claro el doble proceso seguido en esta investigación.

En tercer lugar, hemos desarrollado las categorías extraídas del análisis cualitativo en lo que al proceso de las alumnas se refiere. Para reflejarlas en gráficas, se han elaborado tres, una para el análisis de las dificultades, sus estrategias de superación, los resultados y la influencia del servicio en las alumnas; otra con los aprendizajes adquiridos a distintos niveles y otra con las capacidades desarrolladas, tanto por las alumnas como por la profesora. Todas ellas se encuentran en el siguiente apartado.

10.3. El análisis cualitativo del contenido

Analizar el contenido persigue descubrir los significados tras los datos obtenidos a lo largo del proceso de investigación, ponerlos en relación y sacar las conclusiones pertinentes.

El proceso de análisis cualitativo ha supuesto un esfuerzo complejo de síntesis en el que se quedan, por fuerza, elementos fuera. Hay categorías que se podrían haber incluido como las dificultades de la profesora o el grado de satisfacción de los distintos miembros del proyecto, así como los aprendizajes y/o conclusiones de las entidades colaboradoras o de la

propia universidad, no obstante, la categorización exige también seleccionar los aspectos más importantes y eso es, por tanto, lo que se ha hecho.

La complejidad de este proyecto consiste en que se trata, en realidad, de dos proyectos vinculados, uno de investigación y otro de Aprendizaje-Servicio, cada uno con su propia metodología de trabajo y análisis. Por eso el primer paso consistió en averiguar cómo iba cada uno a responder a las dos preguntas de investigación, cuáles eran sus objetivos, sus rúbricas y métodos de extracción de datos. Todo esto con el fin de evitar duplicidades y de planificar el modo en que cada proceso iba a contribuir al cumplimiento de los objetivos. De esta manera vimos que, aunque ambos proyectos ayudaban a responder ambas preguntas de investigación y se complementaban, la investigación-acción iría más vinculada a responder a la pregunta de si el ApS puede contribuir a la didáctica de la escritura creativa, con su correspondiente rúbrica comparativa entre el primer y el segundo relato, mientras que el proyecto ApS iría más destinado a responder a la pregunta sobre si la escritura creativa puede ejercer influencia en la acción social a través del ApS, siempre desde el enfoque de la ecocrítica. De esta forma, mientras que el objetivo del Proyecto de investigación era responder a las preguntas de investigación, el Proyecto ApS iba más allá y buscaba concienciar acerca de las realidades de distintos colectivos silenciados, puesto que aspiraba a atender a una necesidad social en un

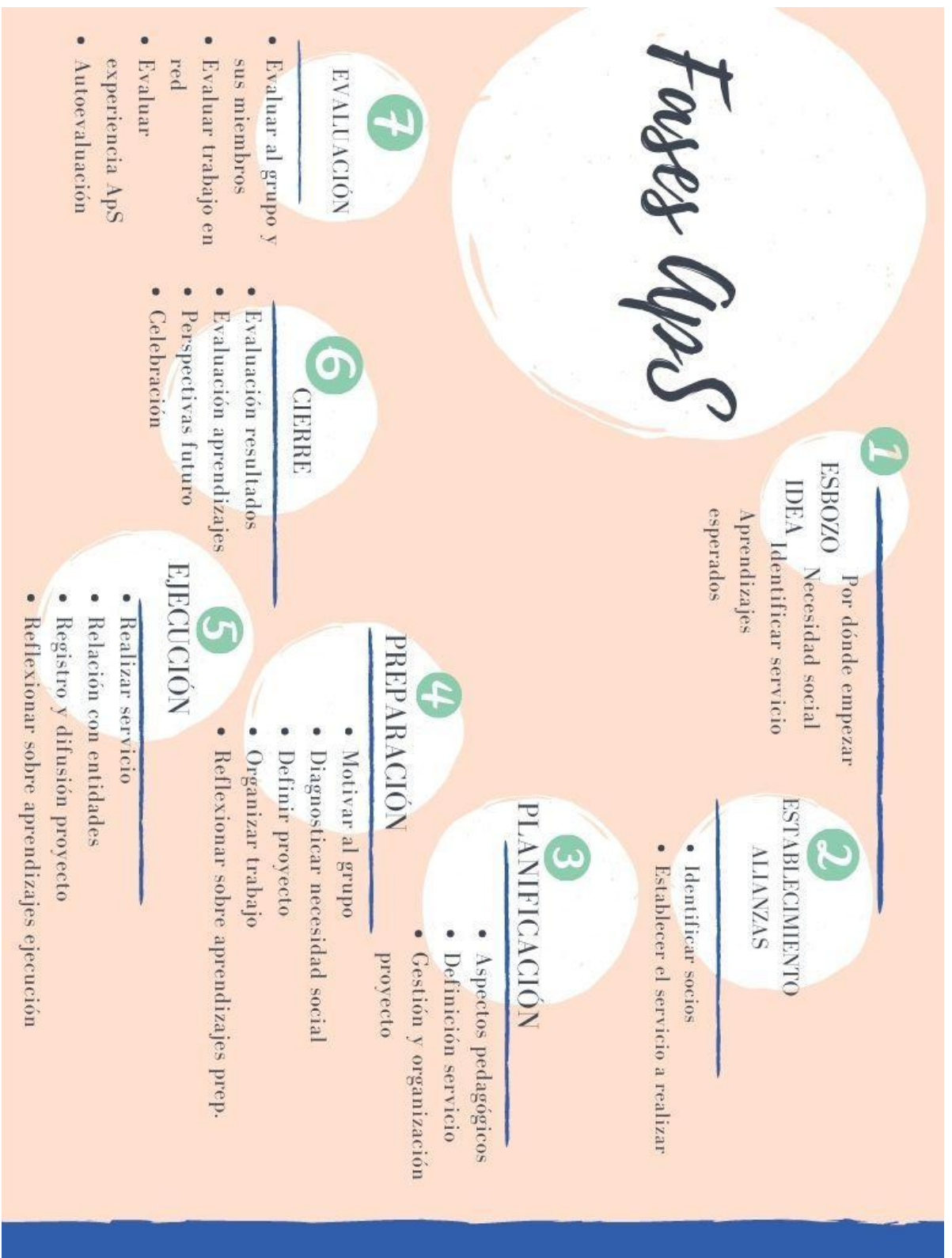
espacio determinado, que también ejercía su influencia.



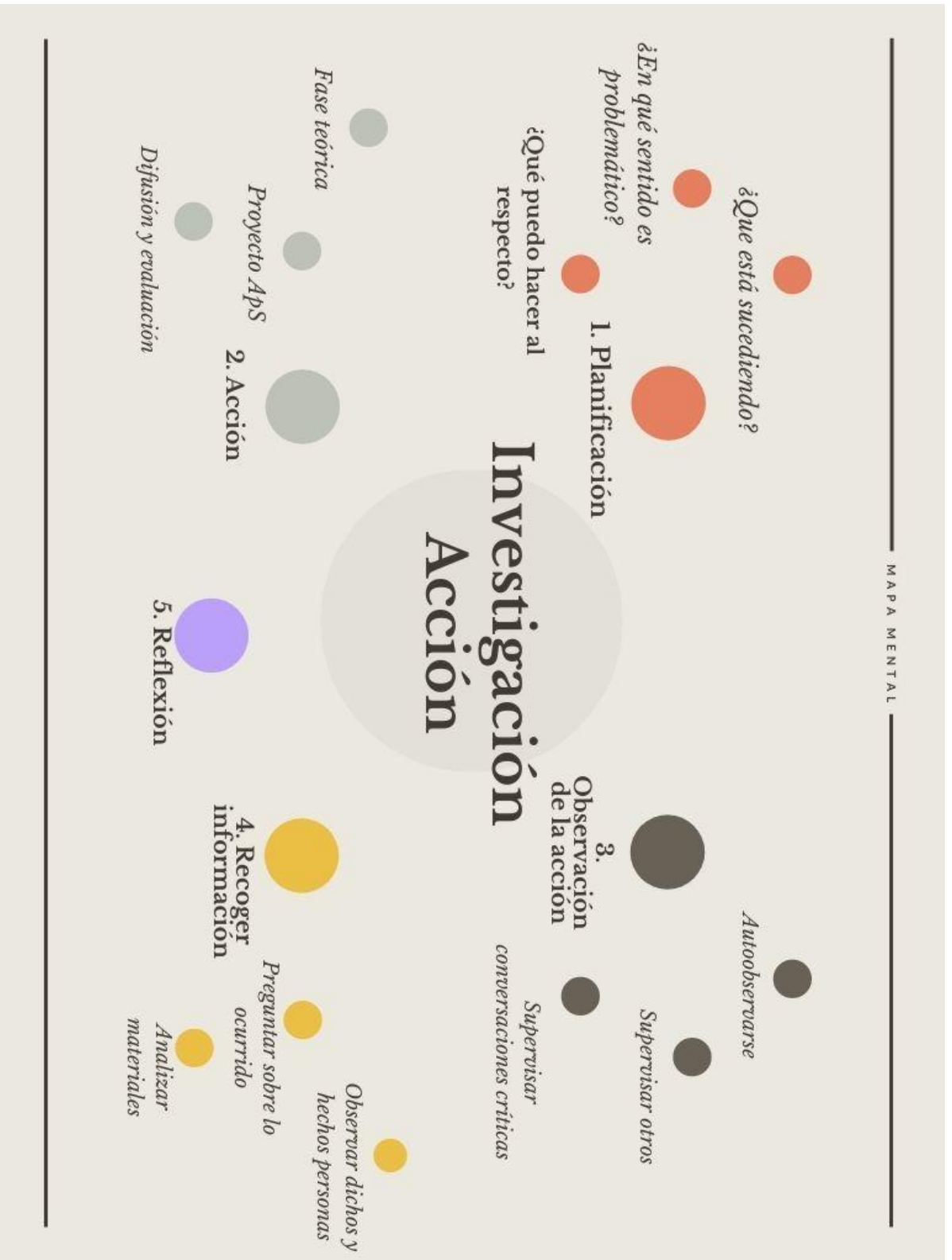
Gráfica 5 – Matriz de categorización del trabajo

Para cumplir, por tanto, con los objetivos marcados, se analizaron las fases tanto del proyecto de investigación como del proyecto de ApS, se realizó la preparación teórica y metodológica y se comenzó la planificación, ejecución y evaluación junto a las alumnas y las entidades colaboradoras. A medida que se iban llevando a cabo las distintas etapas también se iban utilizando los distintos instrumentos de recogida de datos del proyecto de investigación, especificados en el punto nueve, y se iban extrayendo las categorías.

Recordemos, mediante las siguientes dos gráficas, las fases tanto de los proyectos ApS como de los proyectos de investigación-acción:



Gráfica 6 – Fases ApS



Gráfica 7 – Fases de un proyecto de Investigación-Acción

El análisis cualitativo comenzó con una extensiva revisión bibliográfica que puso de manifiesto la necesidad de investigar sobre la relación entre Aprendizaje-Servicio y escritura creativa, a la vista de los resultados tan positivos obtenidos en la aplicación del ApS a otras disciplinas y asignaturas. El panorama de la enseñanza de la escritura creativa mostraba una serie de dificultades a las que se están enfrentando los profesores (falta de empatía, de pensamiento crítico, de compromiso, de experiencias vitales) que el ApS podía ayudar a suplir como, en efecto, comprobamos a través del caso práctico presentado en esta tesis y los resultados y conclusiones aquí recogidos.

Pero la revisión bibliográfica también nos hizo ser conscientes de otro tipo de relaciones que están demostrando ser muy enriquecedoras. En concreto, el enfoque actual de la ecocrítica, que considera el medio ambiente como un todo en el que se incluyen el medio rural y urbano, y estudia su relación con la literatura, demostró ser un campo interdisciplinar que podía ofrecer mucho a la enseñanza de la escritura creativa, y pudimos comprobar y recoger algunos de los proyectos pioneros llevados a cabo en este sentido.

Gracias a todas estas innovaciones educativas, la enseñanza de la lengua y literatura (tanto la española como las extranjeras) están teniendo la oportunidad de modificar su enfoque y centrarse en la transmisión al alumnado, no tanto de unos conocimientos teóricos, como de la sensibilidad artística necesaria para apreciar las obras literarias y ser capaces de beber de ellas para producir sus propios textos. En este sentido, tanto la escritura creativa, como el ApS, como la eco-crítica (e incluso una combinación de ellas) están demostrando ser soluciones creativas para interpelar al alumnado, conseguir su implicación y compromiso, desarrollar su pensamiento crítico y aumentar su empatía al entrar en contacto con la realidad de otros mediante una serie de experiencias vitales significativas, todo lo cual, a su vez, permite superar las dificultades a las que se enfrentan la enseñanza de la lengua y literatura, así como la enseñanza de la escritura creativa.

Este proceso nos ha llevado a analizar el contenido y darnos cuenta de que, como en todo proyecto (o quizá más, debido a la coyuntura histórica de la pandemia de Covid-19) ha habido dificultades, algunas de las cuales han estado a punto de tumbar todo el proceso. En esa categoría de dificultades podemos encontrar la complejidad que supuso para las alumnas seleccionar las vivencias que experimentaron en las asociaciones, ordenar sus ideas y plasmarlas. Por otra parte, les costó dar realismo a sus historias sin caer en prejuicios o estereotipos. Otras se bloquearon en la etapa inicial de la escritura, a la hora de buscar inspiración, en gran parte debido a la inseguridad provocada por su falta de experiencia.

No obstante, todas estas dificultades se pudieron superar mediante una serie de técnicas o recursos que fuimos adquiriendo a lo largo del proyecto, y que conforman la segunda categoría del análisis. Entre estas técnicas, resultaron de especial utilidad las entrevistas personales para poder conocer de primera mano las historias de vida, así como la documentación en aquellos casos en los que no se disponía de toda la información. Pasar tiempo con los usuarios de las asociaciones fue otra de las claves a la hora de superar los retos a los que se enfrentaban las alumnas para escribir su relato, mientras que para otras la respuesta estuvo en darse espacio y tiempo para reflexionar y dejar que afloraran los sentimientos. En todos los casos, seguir los consejos de la profesora fue una fuente de ayuda y desbloqueo.

Esas estrategias utilizadas a la hora de superar las barreras dieron lugar a una serie de resultados, tercera categoría de nuestro análisis. Gracias al proceso de Aprendizaje-Servicio, las alumnas ganaron en seguridad, lo que les permitió adoptar un enfoque más positivo y dotar de “más alma” a sus historias. El haber podido conocer de primera mano a los protagonistas de sus historias les proporcionó más facilidad para ponerse en la piel de los personajes, así como para transmitir emociones. El aumento de la conciencia de las técnicas narrativas necesarias para producir un texto literario efectivo, así como el aumento de la conciencia del proceso de transformación que sufren las personas y los protagonistas de las historias fueron otros dos resultados significativos del proyecto.

Por su parte, el servicio en sí tuvo una influencia, tanto en las alumnas como en sus historias, lo cual constituye la cuarta categoría de nuestro análisis. Con respecto a las alumnas, el servicio sirvió para aumentar su sentido de acción social y para aportarles más ganas de trabajar la escritura creativa como herramienta para la transformación y como ayuda para la reflexión. En cuanto a sus historias, el servicio incrementó la identidad propia de los personajes y el realismo de los relatos, todo lo cual llevó a las alumnas a entender la escritura creativa como un modo de plasmación de lo inefable.

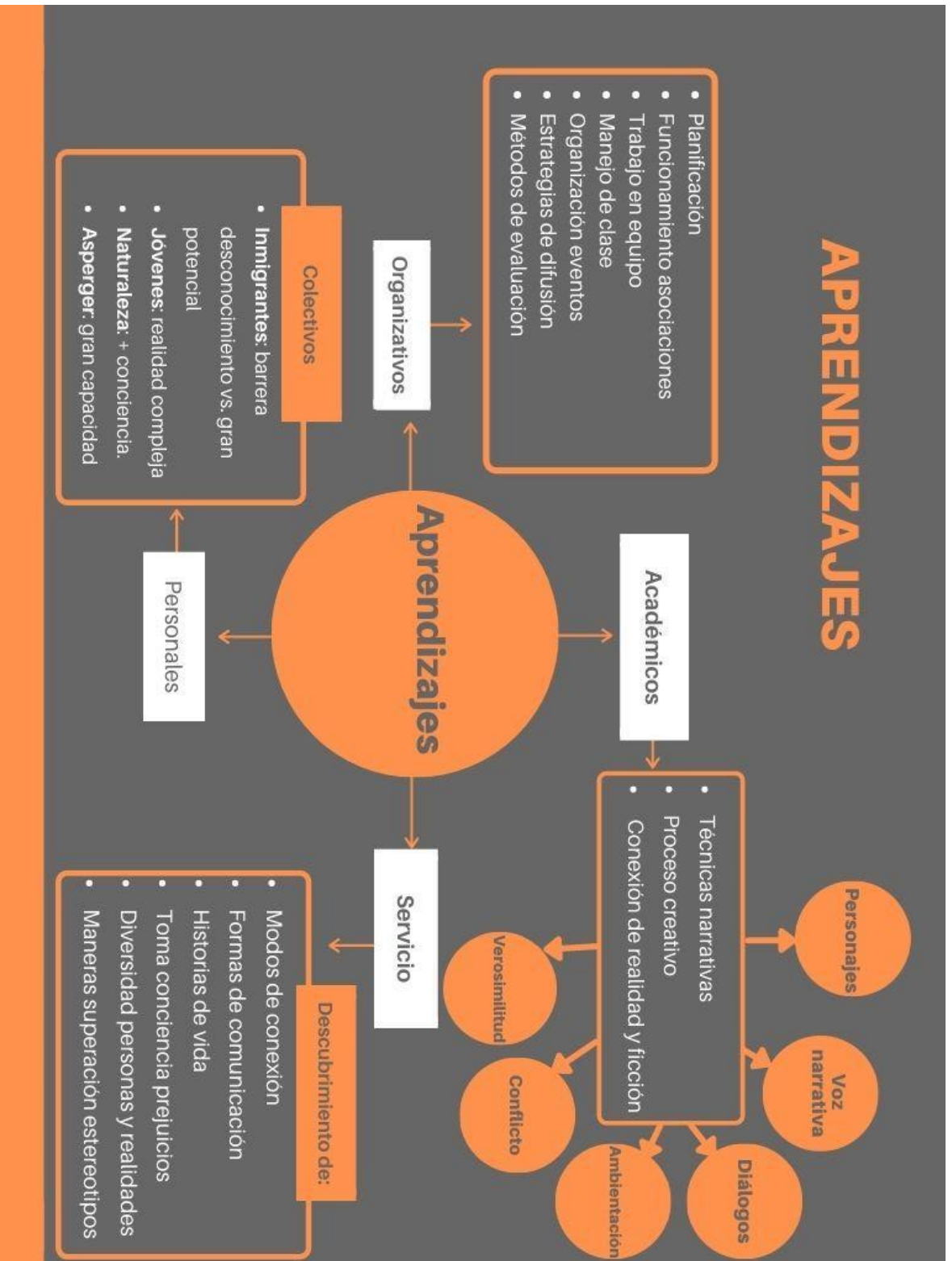


Gráfica 8 – Categorías 1 a 4 del análisis cualitativo

Como quinta categoría del análisis cualitativo, se han plasmado los aprendizajes a que todo este proceso ha dado lugar, recogidos en cuatro niveles: los académicos, los personales, los organizativos y aquellos relacionados con el servicio. En lo que respecta a los aprendizajes académicos, se refieren no sólo a las técnicas narrativas ya mencionadas, sino también a todo el proceso creativo desde que surge la idea hasta que se revisa el manuscrito final, así como la conexión nada sencilla entre la realidad y la ficción y el modo de combinarlas en su justa medida.

En lo que se refiere a los aprendizajes personales, la inmersión en la vida asociativa dio a cada una un conocimiento sobre el colectivo con el que trabajaba que no tenía antes. Por su parte, el hecho de compartir el proceso y los relatos entre todas y con otras personas hizo que el aprendizaje de cada una se convirtiera en el aprendizaje del grupo. En ese sentido, entendieron que la barrera que nos separa de los inmigrantes es el desconocimiento y que el acercamiento a su realidad nos hace conscientes de su gran potencial. De los jóvenes en riesgo de exclusión social, entendieron que provienen de realidades muy complejas que no se pueden prejuizar sin conocerlas. Del medio ambiente alcanzaron un grado mucho mayor de conciencia de su entorno y un mayor conocimiento de las acciones que se pueden realizar para protegerlo. En cuanto a las personas con autismo grado 1 (Asperger), la experiencia de servicio les hizo conocer la gran capacidad que tienen y aumentó la empatía hacia ellos, así como hacia el resto de colectivos vulnerados. Por otro lado, la planificación, ejecución y evaluación de un proyecto de esta naturaleza desarrolló en las alumnas aprendizajes organizativos, como el trabajo en equipo, el manejo de clase, la organización de eventos, o distintas estrategias de difusión. Ello unido al conocimiento de cómo funciona el mundo asociativo desde dentro y a los métodos necesarios para planificar, ejecutar y evaluar.

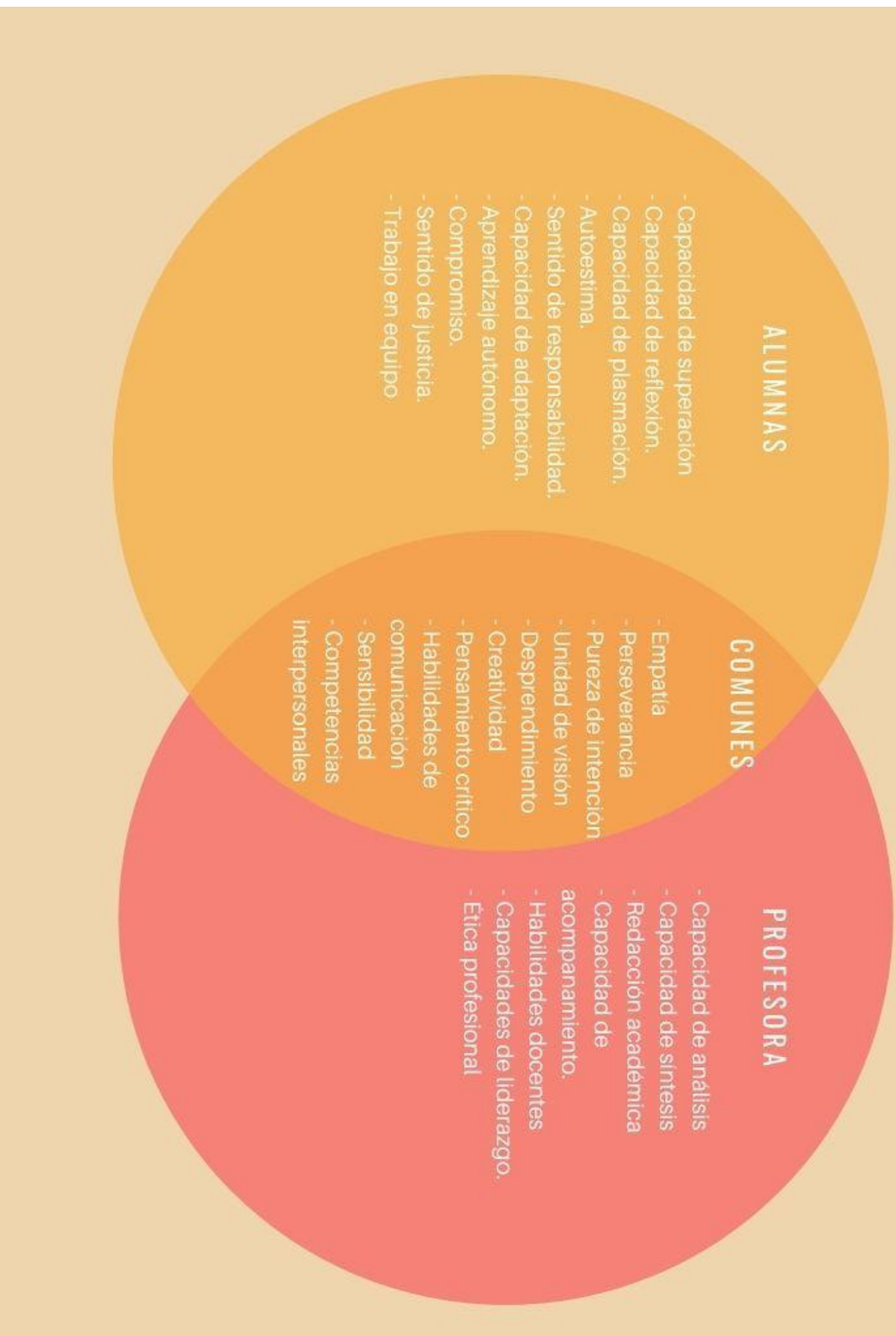
El servicio, por su parte, dio lugar a otra serie de aprendizajes relacionados con el descubrimiento de nuevas formas de conectar y de comunicarse, les dio la oportunidad de conocer otras historias de vida que les hicieron ser conscientes de sus prejuicios, así como de la diversidad de personas y realidades que conviven en nuestras sociedades. El proceso de acción-reflexión-consulta-evaluación, les permitió encontrar maneras de superar los estereotipos.



Gráfica 9 – Categoría 5: aprendizajes.

La sexta categoría de nuestro análisis hace referencia a las capacidades y competencias desarrolladas tanto por las alumnas como por la profesora/coordinadora, así como aquellas que desarrollaron ambas. Aunque en este caso es muy posible que se solapen y que haya competencias propias que hayan adquirido tanto unas como otra, se han clasificado como aparecen en la siguiente gráfica:

CAPACIDADES Y COMPETENCIAS DESARROLLADAS



Gráfica 10 – Categoría 6: capacidades y competencias

Una **séptima categoría** de análisis emerge de las **evaluaciones** intermedia y final del proyecto y arroja una serie de **hallazgos significativos**. En cuanto a la evaluación intermedia, las alumnas se dieron cuenta de que las historias crean vínculos, a veces, de por vida, vínculos que derriban los prejuicios y unen a las personas; que cualquiera puede realizar un servicio a la sociedad sin necesidad de una gran preparación, que los prejuicios se pueden superar cuando te acercas al otro con empatía y espíritu de equipo, que nos ponemos muros imaginarios que el servicio es capaz de derribar y, por último, aunque al mismo nivel de importancia, que cada uno lleva una historia a su espalda y que su comprensión es lo que nos acerca, lo que nos hace humanos.

Por su parte, en la evaluación final las alumnas se reafirmaron en las capacidades que ya habían reconocido que el proyecto les había ayudado a desarrollar y destacaron otras nuevas como la capacidad de concienciación a través del relato, la de crear textos creativos, la de comunicación, el intercambio de opiniones y pensamientos y la capacidad de conocer nuevas realidades a través de los colectivos implicados. Otra de las alumnas destacó la oportunidad que el proyecto le había brindado para superar sus prejuicios.

Las perspectivas de futuro del proyecto hacen preveer que esta dinámica de acción-reflexión no se va a detener y que va a seguir proporcionando mayores aprendizajes y servicios a la sociedad.

10.4. El análisis cuantitativo

En lo que a los datos se refiere, se ha realizado una recopilación relativa a los resultados cuantitativos alcanzados en la fase teórica (Curso EC&AS) y los alcanzados en la fase práctica (servicio en asociaciones y difusión de relatos). En cuanto a los resultados de la fase teórica, como podemos comprobar en la siguiente tabla, se han estudiado doce unidades y se han realizado doce tareas de escritura creativa (una en cada unidad), posteriormente seis alumnas han redactado dos relatos (uno previo y otro posterior al servicio) y las mismas alumnas han cumplimentado cuatro cuestionarios y han autoevaluado sus propios escritos y su evolución. Por mi parte, como participante en el proyecto también hice una autoevaluación y como profesora y coordinadora del proyecto cumplimenté otro cuestionario y evalué a las alumnas. Asimismo, se han realizado tres grupos de discusión y dos entrevistas en profundidad a cinco de las alumnas. Se han pasado, a su vez, cuestionarios a ciento tres alumnos del IES Guía, dos rúbricas (a las cinco alumnas que completaron el proceso) y una encuesta final.

TABLA 3029 – RESULTADOS CUANTITATIVOS FASE TEÓRICA

Persona	Asociación	N° personas atendidas	Reunión reflexión aprendizajes ejecución	Materiales estudiados y ejercicios realizados	1er y 2° escrito realizados y revisados	Cuestionarios evaluación	Auto-evaluación escrito	Evaluación profesora
Miriam	Cruz Roja	8	3	12	sí	4	sí	sí
Irina	Cruz Roja	6	3	12	sí	4	sí	sí
Amaya	Cruz Roja y Com. Bahá'í	25	3	12	sí	4	sí	sí
Fátima	Mojo de Caña	12	3	12	sí	4	sí	sí
Cristina	Aspercan	18	3	12	sí	4	sí	sí
Casandra	Foresta	1 hectárea	3	12	sí	4	sí	sí
Verónica	Aspercan	10	3	12	1° sí, 2° no.	En parte	No	No
Juan Carlos	Aspercan	15	3	12	Sólo 1°	En parte	No	No
Patricia Coré	-			12	Sólo 1°	En parte	No	No
Total		94	24	108	6	24	6	6

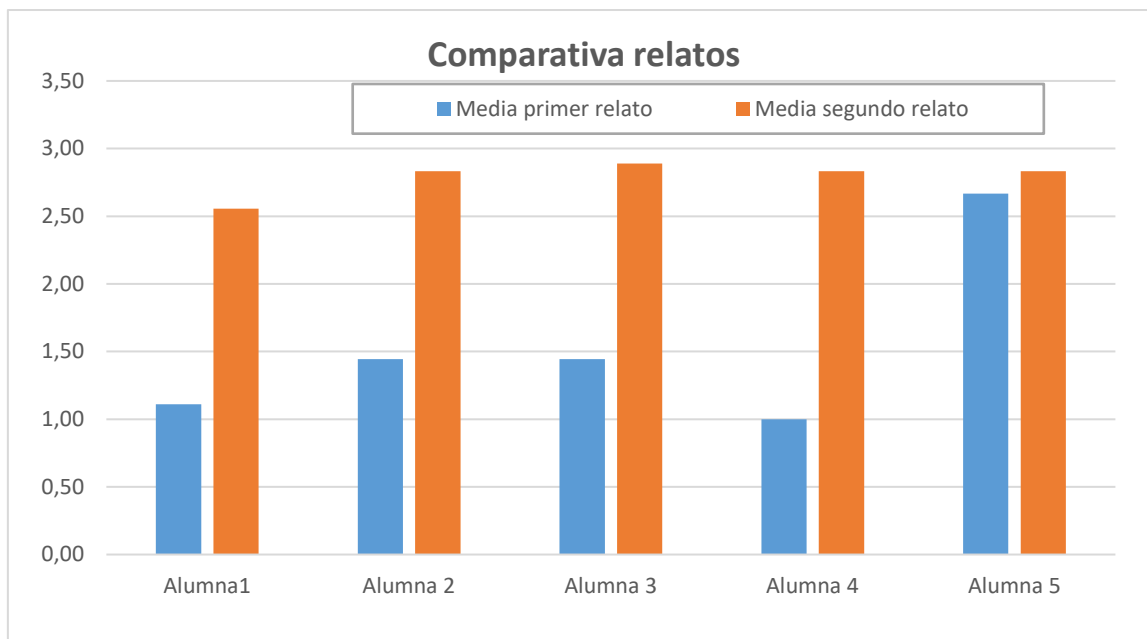
El proceso de comparación de los textos escritos antes de realizar el servicio en las asociaciones y después de hacerlo también forma parte del análisis cuantitativo, gracias al uso de la rúbrica empleada a tal efecto. Como podemos ver, si hacemos una media de los resultados obtenidos por las alumnas al pasar la rúbrica en el primer y en el segundo texto, observamos un incremento cuantitativo en todos los parámetros analizados:

TABLA 31. MEDIAS RELATOS E INCREMENTO

	Media primer relato	Media segundo relato	Incremento	Incremento sin alumna 5
Alumna1	1,11	2,56	130,00%	
Alumna 2	1,44	2,83	96,15%	
Alumna 3	1,44	2,89	100,00%	
Alumna 4	1,00	2,83	183,33%	
Alumna 5	2,67	2,83	6,25%	
		Media incremento	103,15%	127%

Nótese que, aunque el incremento del rendimiento académico de las alumnas tras el proyecto de ApS es más que notable (103,15%), todavía lo es más (127%) si lo calculamos sin la alumna 5. Esto se debe a que esta alumna ya había experimentado diversas experiencias de servicio en distintas partes del mundo antes de la realización del proyecto, por lo que su primer escrito ya reflejaba las cualidades que les faltaban a los otros. No obstante, la experiencia de servicio le permitió refinar su conocimiento y experiencia para mejorar aún más su texto.

Este incremento en el dominio de las técnicas narrativas gracias al ApS lo podemos ver de forma más clara en la siguiente gráfica:



Gráfica 11 – Comparativa media relatos

En cuanto a la fase práctica, se realizaron servicios en cinco asociaciones en las cuales se atendió a un total de noventa y cuatro personas y se colaboró en la reforestación de una hectárea de bosque en Gran Canaria.

En la siguiente tabla podemos ver las necesidades que detectamos que podíamos cubrir, los objetivos que nos planteamos y los logros que se alcanzaron a nivel numérico:

TABLA 302 - RESULTADOS EJECUCIÓN SERVICIO

Necesidades	Objetivos	Logros
Necesidad de los inmigrantes de conocer el español para poder desenvolverse de forma autónoma	Apoyar las clases de español para inmigrantes de la Cruz Roja	Acompañamiento a 10 alumnos del nivel básico de español en su proceso de aprendizaje del idioma y la cultura.
Necesidad de los jóvenes de Jinámar de encontrar alternativas de ocio seguro y saludable así como de desarrollar habilidades sociales para la autonomía	Formar parte del equipo de monitores del proyecto Embarriate para colaborar en la ejecución de sus objetivos.	Co-participación en la impartición de 4 talleres a 15 jóvenes participantes en el proyecto de Mojo de Caña.
Necesidad urgente en Gran Canaria de reforestar los espacios devastados por los incendios.	Participar en la reforestación de los espacios naturales más necesitados en Gran Canaria.	Co-participación en la reforestación de una hectárea.
Necesidad de las personas con Síndrome de Asperger	Colaborar con la asociación Aspercan de Gran Canaria en los	Participación en el acompañamiento a 10

de aumentar su autonomía y habilidades sociales	distintos talleres de cocina, teatro, ocio, etc., así como en el proyecto Patios Inclusivos.	jóvenes y 15 niños con síndrome de Asperger: - 15 niños en Patios Inclusivos (CEIP Giner de los Ríos) - 10 jóvenes en talleres.
Necesidad de los adolescentes de encontrar un modo sano y constructivo de canalizar sus energías para aprender a ser líderes comunitarios y contribuir a la transformación de sus barrios.	Colaborar con la Comunidad Bahá'í (a través de su Instituto de Formación) para compartir vivencias de otras culturas que ayuden a los adolescentes a entender la suya propia y a respetar las demás.	Interpretación de una la "historia de vida" de un inmigrante de Senegal en el marco del Campamento de Líderes Comunitarios de Telde (verano 2020) y apoyo en la creación de contenido artístico-musical para 25 jóvenes.
Necesidad de todos los colectivos de dar a conocer su verdadera realidad y de derribar los prejuicios que los rodean, así como necesidad de concienciación acerca de la urgencia del respeto y contribución activa hacia la defensa del medioambiente.	Realizar una divulgación lo más amplia posible, implicando al mayor número de actores para que la labor de concienciación sea efectiva.	5 entidades sensibilizadas o que conocen el ApS y que se implican en el proceso de difusión de los relatos.

Asimismo, la fase de difusión de los relatos tuvo una repercusión numérica cuyos resultados indirectos son difíciles de medir, pero cuyos resultados directos se reflejan en la siguiente tabla:

TABLA 313 - RESULTADOS CONCRETOS DE LA FASE DE DIFUSIÓN DE LOS RELATOS

Actividad de difusión	Fecha	Lugar	Número de personas alcanzadas
Presentación de relatos	16/01/2021	Cruz Roja Juventud (Telde)	6 jóvenes voluntarios
Presentación del relato de Cristina Hernández y trabajo en grupo con Aspercan	12/02/2021	Aspercan (online, por Skype)	18 socios de Aspercan (distintas islas)
Presentación del vídeo grabado por socios de Aspercan leyendo el relato	18/02/2021	Redes sociales Aspercan por el Día del Asperger.	25 visualizaciones (a fecha de 08/03/21)
Publicación en la revista de Aspercan	Abril 2021	Revista En el marco del proyecto "Escuelas de Comunicación en Red"	No hay modo de saber el número de lectores.
Representación de la obra de teatro inspirada en el relato "Mi Reflejo"	16/05/21	Teatro Municipal de Telde "Juan Ramón Jiménez"	89 espectadores

Publicación de un fragmento del relato de Fátima Hernández Déniz en redes sociales Mojo de Cana.	22/04/21	Redes sociales	28 Me gustas
Publicación de los relatos sobre inmigración en las redes de Cruz Roja		Redes sociales	Pendiente a fecha de finalización de la presente tesis debido a que las traducciones se están revisando y los relatos maquetando.
Publicación del relato medioambiental en la red de Foresta.		Redes sociales	Pendiente a fecha de finalización de la presente tesis debido a que las traducciones se están revisando y los relatos maquetando.
Publicación del relato sobre inmigración en las redes de la Comunidad Bahá'í.		Redes sociales	Pendiente a fecha de finalización de la presente tesis debido a que las traducciones se están revisando y los relatos maquetando.
Talleres con jóvenes		IES Guía	103 alumnos
Traducción de los relatos	Abril 2021	Facultad Traducción ULPGC	45 alumnos
Medios de comunicación (enlaces disponibles en anexo 3)	27/01/20	Canarias 7	No se puede establecer el número de espectadores o lectores que tuvieron acceso a estas noticias.
	Abril 2021	Relato de Cristina Hernández en la revista de Aspercan <i>RevisTEA</i>	
	15/05/21	Noticia de la obra <i>Mi reflejo</i> en Telde Actualidad	
	18/05/21	Noticia de la obra <i>Mi reflejo</i> en Onda Cero	
	19/05/21	Noticia de la publicación de <i>Revistea</i> donde aparece el relato <i>Mi reflejo</i> en Biosfera Digital (entrevista subida a YouTube)	
		Total de lectores/espectadores directos alcanzados	314

10.5. La complementariedad de ambos análisis

Vemos, por tanto, que el análisis cuantitativo y el cualitativo se complementan y que ambos apuntan al hecho de que la escritura creativa contribuye a la acción social y que ésta, a su vez, es un instrumento muy útil (canalizado a través del ApS) para mejorar el rendimiento de las alumnas y para aportar experiencias significativas que afectan a su forma de plasmar la realidad y de entender la ficción. El análisis cualitativo ha aportado una serie de categorías relacionadas con las dificultades, estrategias, resultados y contribuciones alcanzadas tras el proyecto, así como con las capacidades y competencias

desarrolladas y los aprendizajes conseguidos por los distintos participantes del proyecto. El análisis cuantitativo, por su parte, nos ha permitido calcular el número de productos creados (relatos, ejercicios, cuestionarios, rúbricas, grupos de discusión, etc) así como las personas a las que se ha aportado un servicio y las personas o medios a los que se ha dado a conocer los relatos por lo que han sido susceptibles de aumentar su concienciación y sensibilización. En el caso de los alumnos del IES Guía se pudo comprobar ese aumento de la concienciación a través de los cuestionarios pasados a los alumnos tras los talleres, como se refleja en el punto 10.1.j.

11. Conclusiones

El *National Youth Leadership Council* (2008) establece ocho estándares básicos que se han de considerar en la práctica del ApS para el nivel K-12, aunque Capella-Peris et. al. (21) afirman que también pueden ser de utilidad para el ámbito universitario. Vamos a ver cada uno de ellos y a analizar si este proyecto, en concreto, cumple con los ocho requisitos:

1. *Duración e intensidad*: “el período mínimo para producir efectos notables se establece en un trimestre y se determina que, a mayor duración, mayores efectos”. Este proyecto tuvo una fase teórica de un trimestre, una fase práctica de entre uno y dos meses (interrumpida por la pandemia de Covid-19) y una fase de divulgación de un año. Aunque los resultados habrían sido más evidentes de no haber habido una interrupción en la ejecución del proyecto, y pese a que el número de horas de servicio en las asociaciones no superó las diez, ya se ha podido comprobar la hipótesis de que el ApS produce resultados beneficiosos en la didáctica de la escritura creativa. La duración ha superado el mínimo necesario y se ha constatado que los efectos podrían ser todavía más notables de producirse un período de servicio mayor.
2. *Conexión con el currículum*: “la práctica del ApS debe diseñarse de acuerdo con objetivos y aprendizajes curriculares”. Este proyecto ha tenido una peculiaridad, y es que la asignatura “Escritura creativa” no está incluida en el currículum de la Facultad de Ciencias de la Educación ni en ninguna otra de la ULPGC. En España esta disciplina es muy nueva y sólo hay una universidad (la de Navarra) que ofrece un grado en Literatura y Escritura Creativa mientras que unas pocas universidades ofrecen másters. Asimismo, la inclusión de esta asignatura en el seno de la universidad es un paso para la comprobación de su demanda (10 alumnas apuntados en el curso con muy poco tiempo

de publicación y una difusión limitada al Facebook y la web de la FCEDU), la constatación de su utilidad académica y la verificación de sus utilidades prácticas.

3. *Creación de alianzas sociales*: “la prestación del servicio debe establecer relaciones de reciprocidad con el entramado social, en colaboración con distintas asociaciones y organizaciones a fin de alcanzar un beneficio mutuo”. Así ha sido, en efecto, en el presente proyecto, dado que se ha desarrollado en el seno de la ULPGC (cuya implicación ha sido activa) y ha supuesto la colaboración de cinco asociaciones de colectivos en riesgo de exclusión social, todas las cuales se han beneficiado del voluntariado de las alumnas quienes, a su vez, han podido tener una experiencia significativa para plasmar en sus escritos que, posteriormente, han sido difundidos, alcanzando así la meta de aumentar el grado de concienciación acerca de estos colectivos.
4. *Servicio útil, servicio significativo*: “la implementación del ApS ha de satisfacer una necesidad social de forma significativa, adaptando sus propuestas en función de los intereses del alumnado y de los beneficiarios del servicio”. Para proporcionar al alumnado una experiencia significativa que atendiera a sus intereses, la educadora estableció contactos con numerosas asociaciones, con el fin de ofrecer un abanico lo más amplio posible. De entre las seis asociaciones ofertadas, las alumnas eligieron ofrecer su servicio en cinco de ellas. En cuanto a los beneficiarios del servicio, se mantuvieron reuniones con las distintas asociaciones y las alumnas para presentarles las opciones en las que podían colaborar y establecer el mejor modo de hacerlo, tal como se detalla en el relato de la experiencia de cada una de ellas y donde se puede ver que las alumnas se implicaron con los usuarios de las asociaciones y contribuyeron a la mejora de sus necesidades así como a su propio empoderamiento (en Cruz Roja a través de las clases de español a inmigrantes, lo que les proporciona mayor autonomía; en Mojo de Caña a través de la impartición de talleres que ayudan a los jóvenes en riesgo de exclusión a reflexionar sobre su realidad y a ser agentes activos de transformación; en Foresta mediante la reforestación de los bosques que han sufrido incendios para evitar su deforestación; y en Aspercan con la participación de las alumnas en distintos talleres y proyectos que contribuyen a que los adultos, jóvenes y niños con Síndrome de Asperger puedan aprender a ser más autónomos y a desarrollar sus habilidades sociales). De este modo, se han satisfecho varias necesidades sociales de forma significativa. Además, el proyecto satisface una necesidad de todas las asociaciones, la de visibilizar la situación de sus colectivos y eliminar muchos de los prejuicios que la sociedad se ha creado sobre ellos por desconocimiento. La redacción, revisión y difusión de los relatos ha dado lugar

al aumento de la sensibilización de la población acerca de las realidades de estos colectivos y de la urgencia e importancia del respeto a la naturaleza.

5. *Participación del estudiantado*: “los alumnos tienen que ser protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, liderando la planificación, ejecución y evaluación de la experiencia”. En el presente proyecto los alumnos han participado en todas las fases. Para la planificación, fueron ellos (acompañados por la educadora) los que se reunieron con las asociaciones en las que iban a hacer el servicio y los que eligieron la mejor forma de colaborar. Asimismo, todo el plan de difusión y evaluación se elaboró con ellas. Finalmente, la evaluación se hizo con los alumnos, las entidades colaboradoras y el vicedecanato de Cultura de la FCEDU que apoyó el proyecto.
6. *Diversidad*: “representa el elemento decisivo para identificar y comprender múltiples perspectivas sociales, al estimular el desarrollo de las habilidades interpersonales y la resolución de conflictos”. Este proyecto se ha beneficiado de un elevado grado de diversidad debido a dos factores: por un lado, los alumnos eligieron realizar su actividad de servicio en asociaciones que, de por sí, son una representación de la diversidad de personas que conforman nuestra sociedad. Por otro lado, dado que, mientras realizaban el servicio, el equipo celebraba reuniones periódicas en las que compartíamos la experiencia, los aprendizajes y los desafíos a los que nos enfrentábamos, todos se beneficiaban de las reflexiones de todos, por lo que la exposición a la diversidad era exponencial.
7. *Supervisión del progreso*: “la aplicación del servicio debe supervisarse de forma continua, de modo que se corrijan posibles defectos de implementación”. La educadora visitó o estuvo en contacto con todas las asociaciones en las que se realizaron los servicios y monitoreó a los alumnos a lo largo de todo el proceso mediante reuniones (presenciales y online), mensajes de móvil y correos electrónicos.
8. *Reflexión*: “supone uno de los elementos básicos del ApS, por lo que ha de estar presente en todas sus fases y conectar los conocimientos previos con los nuevos”. Tal como se ha expuesto, el grupo de alumnos y la educadora se reunieron a lo largo de todo el proyecto para reflexionar sobre las distintas fases por las que iban pasando, el aprendizaje obtenido y el que pensaban que podían obtener. Además, al participar todos en el proceso de diseño del plan de evaluación, así como en su aplicación final, el grado de reflexión y aprendizaje fue muy elevado.

Podemos concluir, por tanto, que el proyecto ApS presentado cumple con todos los requisitos exigidos para alcanzar un nivel elevado de calidad y para que sus resultados sean exponenciales y replicables.

11.1. Dificultades encontradas

La limitación de tiempo ha sido una de las mayores dificultades a las que se ha enfrentado el proyecto. En primer lugar, el hecho de que no existiera un programa o una asignatura de escritura creativa en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, hizo que se tuviera que crear *ex profeso* y, dada la dificultad de encontrar apoyos para algo totalmente nuevo, no se pudo plantear más allá de un curso de 25 horas (1 crédito ECTS). Esto, unido al hecho de que la pandemia de coronavirus interrumpiera el servicio en las asociaciones, hizo que esa fase no sumara más de 8 o 10 horas de media, con la excepción de la alumna que se implicó en el grupo de teatro de Aspercan y dedicó una importante parte de su tiempo al proyecto, en el que ha seguido involucrada. Aunque las alumnas también han dedicado una media de 15-20 horas a la difusión del proyecto, es evidente de que no se puede esperar que dominen el arte de la escritura. Sin embargo, lo que sí resulta notable es la progresión alcanzada, si se comparan los relatos escritos antes y los redactados después del servicio en las asociaciones y si se analizan los primeros textos entregados en clase con respecto a los relatos finales, tal como se colige tanto de las rúbricas como de los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión.

11.2. Respuestas a las preguntas de investigación

El análisis cualitativo comenzó con una extensiva revisión bibliográfica que puso de manifiesto la necesidad de investigar sobre la relación entre Aprendizaje-Servicio y escritura creativa, a la vista de los resultados tan positivos obtenidos en la aplicación del ApS a otras disciplinas. El panorama de la enseñanza de la escritura creativa mostraba una serie de dificultades a las que se están enfrentando los profesores (falta de empatía, de pensamiento crítico, de compromiso, de experiencias vitales, etc.) que el ApS podía ayudar a suplir como, en efecto, comprobamos a través del caso práctico presentado en esta tesis y los resultados y conclusiones aquí recogidos.

Pero la revisión bibliográfica también nos hizo ser conscientes de otro tipo de relaciones que están demostrando ser muy enriquecedoras. En concreto, el enfoque actual de la ecocrítica, que considera el medio ambiente como un todo en el que se incluyen el medio rural y urbano, y estudia su relación con la literatura, demostró ser un campo interdisciplinar

que podía ofrecer mucho a la enseñanza de la escritura creativa, y pudimos comprobar y recoger algunos de los proyectos pioneros llevados a cabo en este sentido.

Gracias a todas estas innovaciones educativas, la enseñanza de la lengua y literatura (tanto la española como las extranjeras) está teniendo la oportunidad de modificar su enfoque y centrarse en la transmisión al alumnado, no tanto de unos conocimientos teóricos, como de la sensibilidad artística necesaria para apreciar las obras literarias y ser capaces de beber de ellas para producir sus propios textos. En este sentido, tanto la escritura creativa, como el ApS, como la eco-crítica (e incluso una combinación de ellas) están demostrando ser soluciones creativas para interpelar al alumnado, conseguir su implicación y compromiso, desarrollar su pensamiento crítico y aumentar su empatía al entrar en contacto con la realidad de otros mediante una serie de experiencias vitales significativas, todo lo cual, a su vez, permite superar las dificultades a las que se enfrentan la enseñanza de la lengua y literatura, así como la enseñanza de la escritura creativa.

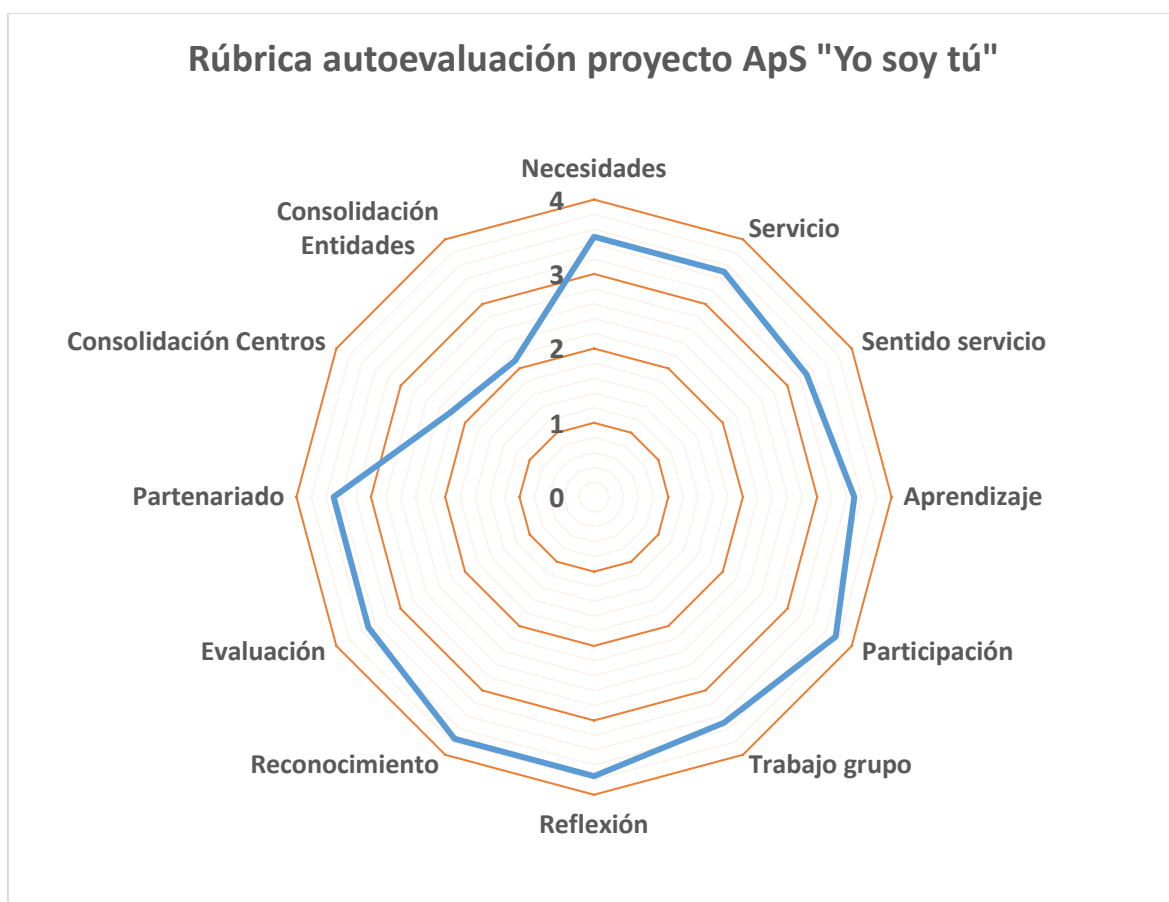
Gracias a este proyecto de investigación y de ApS, las alumnas han comprendido, en sus propias palabras, que “la escritura creativa es un vehículo para materializar lo intangible”. Independientemente del avance que eso supone a nivel pedagógico, en un mundo donde hay tanta necesidad de encontrar significado fuera de las dinámicas destructivas del materialismo, un vehículo que materialice lo intangible no es baladí.

Todo ello nos lleva a afirmar que la respuesta a la primera pregunta (¿puede la acción social (a través del ApS) mejorar el desempeño de las alumnas de escritura creativa?), es positiva. Este resultado se ha alcanzado tras una investigación mixta en la que tanto el análisis cualitativo como el cuantitativo han demostrado el potencial del ApS en el rendimiento de las alumnas.

Con respecto a la segunda pregunta (¿pueden los alumnos de escritura creativa contribuir a la acción social (a través del ApS)?) su respuesta también es positiva. En este caso resulta complicado medir el grado de sensibilización alcanzado con los relatos (puesto que el número y la complejidad de las variables escapan al ámbito de esta investigación). Sin embargo, el servicio realizado en las asociaciones por las alumnas sí ha supuesto un impacto (confirmado por las propias entidades) y la difusión de los relatos ha alcanzado a un gran número de personas (de manera directa e indirecta), como confirman los datos de la investigación cuantitativa. En este sentido, las encuestas realizadas a los alumnos del instituto de secundaria donde se presentaron los relatos a través de talleres interactivos reflejan un aumento en los aprendizajes que se producen sobre los colectivos, así como una modificación en la forma de ver a dichos colectivos. Los relatos han inspirado a casi la mitad

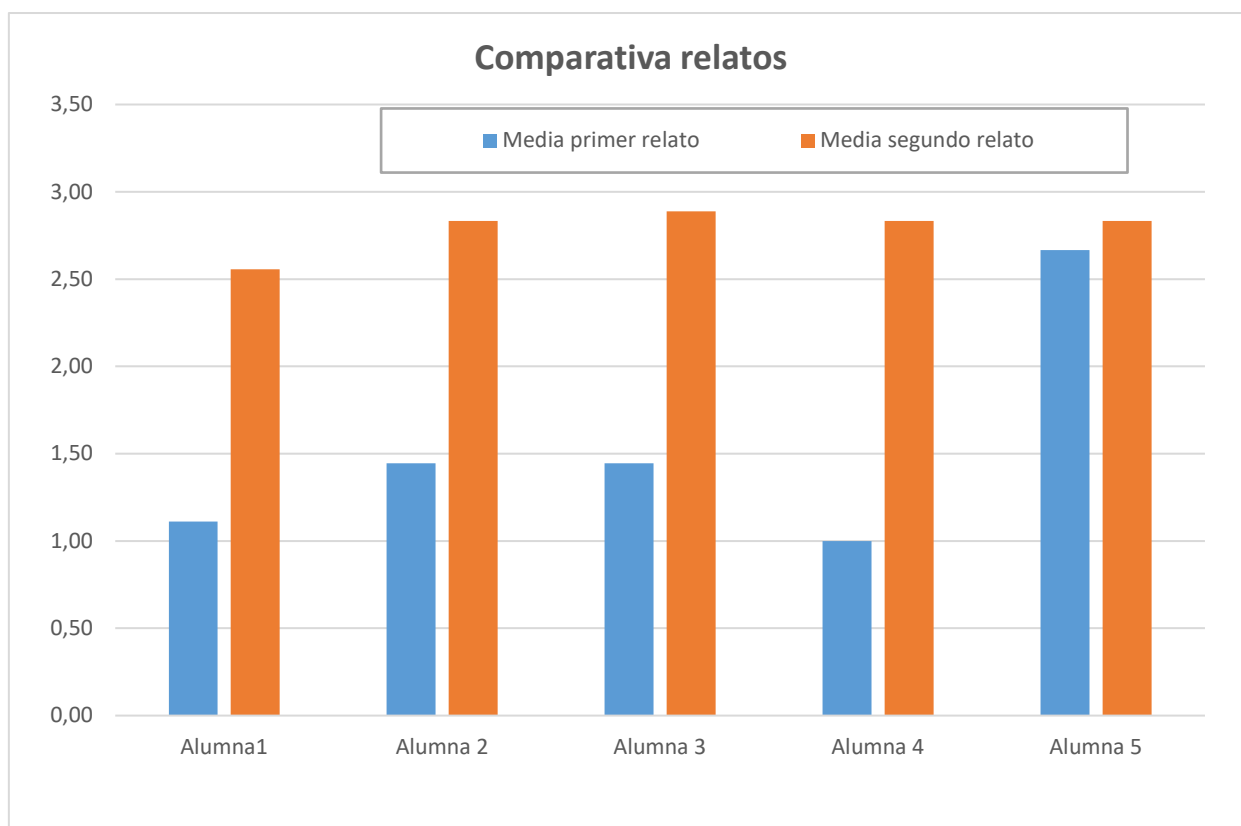
de los alumnos de los talleres a realizar otras creaciones artísticas y a más de un 77% a compartirlos con sus compañeros. En cuanto a los resultados arrojados por la investigación cualitativa, el proyecto ha modificado algunas visiones de las alumnas monitorizadas sobre los colectivos con los que se ha trabajado, así como la visión de un elevado porcentaje (46,60%) de alumnos del IES Guía donde se realizaron los talleres.

Las alumnas han valorado de forma muy positiva el proyecto en casi la totalidad de sus dinámicos, como se desprende de la rúbrica de autoevaluación presentada en el punto 10.1.k.



Gráfica 4 – Rúbrica de autoevaluación proyectos ApS “Yo soy tú”

Del análisis cuantitativo se deriva, además, la conclusión de que no solo la experiencia sino también la motivación que genera el proyecto de Aprendizaje-Servicio incide directamente en la mejora de los resultados académicos de las alumnas de escritura-creativa, como podemos ver en la gráfica:



Gráfica 3 – Comparativa media relatos

Resulta interesante calcular el porcentaje de **incremento en el rendimiento académico** de las alumnas tras el proyecto ApS que, como podemos ver, es más que notable (**103,15%**). Sin embargo, este incremento es todavía mayor (**127%**) si lo calculamos sin la alumna 5. Esto se debe a que esta alumna ya había experimentado diversas experiencias de servicio en distintas partes del mundo antes de la realización del proyecto, por lo que su primer escrito ya reflejaba las cualidades que les faltaban a los otros, es decir, el ApS ya había producido su impacto antes de la realización del proyecto, lo cual nos sirve de parámetro comparativo que no hace sino refrendar esta tesis. No obstante, la experiencia de ApS le permitió a esta alumna refinar su conocimiento y experiencia para mejorar aún más su texto y, aunque el avance es menor (puesto que partía de un punto más alto), también se produce un incremento, como podemos ver en la siguiente tabla:

TABLA 324 – MEDIAS RELATOS E INCREMENTO

	Media primer relato	Media segundo relato	Incremento	Incremento sin alumna 5
Alumna1	1,11	2,56	130,00%	
Alumna 2	1,44	2,83	96,15%	
Alumna 3	1,44	2,89	100,00%	
Alumna 4	1,00	2,83	183,33%	
Alumna 5	2,67	2,83	6,25%	
		Media incremento	103,15%	127%

Por su parte, en cuanto al impacto de la escritura creativa en la acción social, a través del ApS, durante la fase práctica, se **realizaron servicios en cinco asociaciones en las cuales se atendió a un total de noventa y cuatro personas y se colaboró en la reforestación de una hectárea de bosque en Gran Canaria.**

En lo que se refiere a la sensibilización llevada a cabo mediante la difusión de los relatos, a la fecha de redacción de esta tesis, se había alcanzado a un total de **314 destinatarios directos a través de ocho actividades** y a un número indeterminado de destinatarios indirectos a través de la publicación **de noticias en cinco medios**. No obstante, se prevé que el alcance sea mayor, dado que los relatos están a disposición de las asociaciones y del grupo de cooperación EcoCicei, quienes realizarán talleres con ellos en colegios e institutos de secundaria. Asimismo, está pendiente la publicación del libro ilustrado bilingüe con los relatos escritos en el proyecto y la distribución de un documental sobre el mismo, así como la publicación de los relatos en las redes sociales de las asociaciones.

Del análisis cualitativo se desprenden siete categorías de análisis, la primera de las cuales se refiere a las dificultades encontradas por las alumnas a la hora de plasmar sus ideas en relatos con estructura narrativa, conflicto, trama, etc., sin caer en prejuicios o estereotipos

y dándoles la verosimilitud necesaria sin dejarse llevar por la inseguridad. Sin embargo, dichas dificultades se pudieron superar mediante una serie de técnicas o recursos, que constituyen la segunda categoría de análisis. De ellas destacan las entrevistas personales que les dieron acceso a historias de vida significativas, así como el desarrollo de la capacidad de documentarse para suplir la información que no se había podido recabar mediante la experiencia. Pasar tiempo con los usuarios de las asociaciones, dejarse imbuir por su ambiente y, después, darse espacio para reflexionar fue otro de los recursos que tuvieron que aprender a utilizar las alumnas, quienes manifestaron que el acompañamiento de la profesora fue esencial para superar los bloqueos.

La aplicación de dichas técnicas dio lugar a unos resultados, tercera categoría de análisis. El proceso de Aprendizaje-Servicio, orientado desde una perspectiva ecocrítica en la que el espacio era experimentado en primera persona, permitió a las alumnas superar las inseguridades y adoptar un enfoque más realista, con “más alma”, en palabras de una de ellas. La empatía desarrollada como resultado de ponerse en la piel de los personajes, produjo una transmisión más intensa de las emociones a través del uso de los cinco sentidos y el manejo de la verosimilitud. El aumento de la conciencia de las técnicas narrativas necesarias para producir un texto literario efectivo, así como el aumento de la conciencia del proceso de transformación que sufren las personas y los protagonistas de las historias fueron otros dos resultados significativos del proyecto.

La influencia que tuvo el servicio en las alumnas de escritura creativa es la cuarta categoría de análisis. El análisis cualitativo refleja que el servicio sirvió para aumentar su sentido de acción social y para aportarles más ganas de trabajar la escritura creativa como herramienta para la transformación y como ayuda para la reflexión. En cuanto a sus historias, el servicio incrementó la identidad propia de los personajes y el realismo de los relatos, todo lo cual llevó a las alumnas a entender la escritura creativa como un modo de plasmación de lo inefable.

Como quinta categoría del análisis cualitativo, se han plasmado los aprendizajes que todo este proceso ha dado lugar, recogidos en cuatro niveles: los académicos, los personales, los organizativos y aquellos relacionados con el servicio.

La sexta categoría trata de las capacidades y competencias desarrolladas tanto por las alumnas, como por la profesora, capacidades que son, precisamente, muchas de las que los profesores de escritura creativa se quejan que carecen sus alumnos, por lo que no pueden producir textos literarios de calidad.

Una séptima categoría de análisis emerge de las evaluaciones intermedia y final del proyecto y arroja una serie de hallazgos significativos. En cuanto a la evaluación intermedia, las alumnas se dieron cuenta de que las historias crean vínculos, a veces, de por vida, vínculos que derriban los prejuicios y unen a las personas; que cualquiera puede realizar un servicio a la sociedad sin necesidad de una gran preparación, que los prejuicios se pueden superar cuando te acercas al otro con empatía y espíritu de equipo, que nos ponemos muros imaginarios que el servicio es capaz de derribar y, por último, aunque al mismo nivel de importancia, que cada uno lleva una historia a su espalda y que su comprensión es lo que nos acerca, lo que nos hace humanos. En lo que se refiere la evaluación final, las alumnas se reafirmaron en las capacidades que ya habían reconocido que el proyecto les había ayudado a desarrollar y destacaron otras nuevas como la capacidad de concienciación a través del relato, la de crear textos creativos, la de comunicación, el intercambio de opiniones y pensamientos y la capacidad de conocer nuevas realidades a través de los colectivos implicados. Otra de las alumnas destacó la oportunidad que el proyecto le había brindado para superar sus prejuicios.

Las perspectivas de futuro hacen prever que esta dinámica de acción-reflexión no se va a detener y que va a seguir proporcionando mayores aprendizajes y servicios a la sociedad.

Todo ello nos conduce a la conclusión de que la relación entre escritura creativa y acción social (a través de la metodología del Aprendizaje-Servicio y los postulados de la ecocrítica) es simbiótica y que este proyecto piloto es solo la constatación de un futuro muy prometedor en lo que a esta relación se refiere.

En este sentido, antes de haber terminado el proyecto ya comenzaron a surgir perspectivas de colaboración con otras entidades e iniciativas interesadas en establecer ese vínculo entre escritura creativa y acción social. A modo de ejemplo, la Facultad de Turismo de la ULPGC está interesada en promover un proyecto piloto de escritura creativa y medio ambiente en Fuerteventura a través del cual se formen a turistas y trabajadores del turismo en técnicas narrativas para que reflejen en sus relatos la presión medioambiental a la que se está viendo sometida la isla de modo que esos relatos sirvan de concienciación para un número mayor de visitantes.

Por otra parte, durante el proyecto surgió la posibilidad de colaborar en la XV Semana de la Erradicación de la Pobreza de la ULPGC, a través del grupo de cooperación EcoCicei (promotor de este proyecto de investigación-acción a través del proyecto EcoAprendemos 2021), así como la presentación de los resultados de la investigación en una mesa redonda sobre cambio de narrativas en migraciones.

La colaboración con el grupo de cooperación EcoCICEI (del que formo parte) va más allá de la presente tesis y seguirá dando frutos en el futuro, cuando el libro y el documental estén disponibles y se puedan plantear talleres en centros escolares y culturales. A este respecto, se está en conversaciones con la Dra. Juana Rosa Suárez Robaina para colaborar en la elaboración de unas guías didácticas que acompañen al libro de relatos *Yo soy tú: cuentos para reconocernos*.

También se está en conversaciones con la Red de Bibliotecas de Gran Canaria para presentar el libro y llevar a cabo un proyecto de escritura creativa y construcción de comunidad. Por otro lado, se sigue colaborando con la Comunidad Bahá'í en diferentes iniciativas sociales en donde la escritura creativa desempeña un papel fundamental.

La investigación también nos ha dado acceso a un campo muy relacionado que es el de cambio de narrativas. Como hemos visto anteriormente, las narrativas son las historias que nos contamos a nosotros mismos para entender la realidad. Los intereses socio-políticos y económicos desempeñan un papel esencial en el tipo de historias que se difunden para crear las narrativas adecuadas a sus intereses. Ello, unido a la generalización de las redes sociales y de la cultura digital, ha dado lugar a que se puedan diseminar discursos de odio, negacionistas, fake news, etc., que crean un ambiente de miedo como caldo de cultivo para predisponer hacia determinado tipo de acciones (ya sean racistas, que excluyen al diferente o que niegan o ignoran la crisis climática, entre otras). La creación de narrativas alternativas se erige como una necesidad imperante de nuestra sociedad si queremos construir un futuro sostenible y respetuoso con la diversidad humana y no humana.

Lo que ocurre es que el modo en que se ha producido la comunicación de manera tradicional (a nivel de medios de comunicación) también se ha modificado y hoy en día los mensajes (sean ciertos o no) nos llegan directamente al móvil. Asimismo, un número de ONG y entidades han analizado las campañas de publicidad destinadas a crear conciencia sobre temáticas sociales y se han dado cuenta de que los discursos dirigidos a provocar compasión o pena ya no funcionan, como tampoco es efectivo ya el discurso de los derechos humanos. “Si lo que queremos es despertar empatía y movilización sobre la cuestión migratoria es necesario replantearse el enfoque tradicional de la comunicación al respecto y dar un giro al marco narrativo” (Velasco y Rodríguez-Alarcón 6). Para ello, sugieren adoptar dos estrategias fundamentales: (1) Evitar la separación entre ellos vs. nosotros y empezar a vernos a todos como miembros de una sola raza que siempre se ha caracterizado por la movilidad; (2) Evitar los datos y priorizar el discurso del sentimiento, dado que se ha comprobado que los datos no movilizan a las personas mientras que las emociones sí lo

hacen. Por eso es crucial generar una nueva narrativa que no estigmatice al otro, sino que pueda ver en él todo su potencial. Para ello los propios expertos señalan el poder de la literatura, así como de otro tipo de ficciones que nos ayudan a imaginar otras posibilidades:

Si bien es posible dibujar estos futuros posibles a partir del marco jurídico, político o social actual, es interesante también valerse de la ficción para construir situaciones imaginarias que despierten empatía en las audiencias. **La capacidad de la literatura**, el cine o las series de televisión para despertar emociones y orientar predisposiciones es conocida. [...]. Nuestra imaginación acerca del futuro ha sido raptada por la ciencia ficción creadora de escenarios futuros postapocalípticos marcados por la lucha por la supervivencia. Pocas veces nos encontramos con futuros definidos por el apoyo mutuo, la diversidad y la convivencia. La imaginación de futuros es una herramienta muy poderosa porque define lo que para las personas se plantea posible (Velasco y Rodríguez-Alarcón 37).

Podemos ver así más claramente el papel que pueden desempeñar escritores y profesores de escritura creativa a la hora de poner sus plumas y las de sus alumnos, al servicio de esta nueva narrativa tan necesaria. Si bien es cierto que no todos los escritores y profesores de escritura creativa o de literatura tienen esa inquietud social, sí que les resultaría útil considerar los resultados de este estudio debido a que la acción social, como hemos comprobado, contribuye a fomentar el pensamiento crítico, la responsabilidad social, la conciencia lingüística e histórica, además de producir una comprensión mayor de los asuntos públicos, aspectos todos indispensables para producir textos de calidad y que no se sabía cómo introducir en el aula de escritura creativa hasta la llegada de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Son solo muestras del poder transformador que tiene la palabra creativa cuando se une a la acción-reflexión informada y desinteresada, y son perspectivas de futuro tanto para los escritores como para los profesores de escritura creativa (y de lengua y literatura española y extranjera, así como ecocríticos), que tienen ante sí una herramienta educativa muy poderosa que contribuirá a guiar su difícil tarea, la de formar a futuros humanistas y escritores cuya obra resulte significativa para la vida de sus lectores y, por tanto, para el futuro de la humanidad.

12. Bibliografía

- Ábdu'l-Bahá. *Selección de los escritos de 'Abdu'l-Bahá*. Barcelona: Editorial Bahá í de España, 1985. Impreso.
- 826 National. "About 826 & 826 National". *About*. <https://826national.org/about/>. Web. 03 Feb. 2021.
- Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. *Historia de la pedagogía*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993.
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar_Recursos_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf. Web. 06 agosto 2019.
- Alexandria Peary y Tom C Hunley. *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Illinois: Southern Illinois University Press, 2015. Impreso.
- Altamirano Flores, Flores. "Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?" *La Palabra*, 28 (enero-junio de 2016): 155-171.
https://drive.google.com/drive/folders/0B4LKHi_TTj_rLVQ4bWMzSF9CLUE?resourcekey=0-GUujvM3Im9MC3buXO7Sahg. Web 17 sept. 2021.
- Ander-Egg, Ezequiel. *Diccionario de Trabajo Social*. ECRO, 1974.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Diccionario-de-trabajo-social-Ander-Egg-Ezequiel.pdf>. Web 04 agosto 2021.
- Anderson, Lorin y Krathwohl, David et al., eds. *Una taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: una revisión de la taxonomía de Bloom de objetivos educativos*. Boston: Allyn & Bacon, 2001. Impreso.
- Annas, Pemela y Peseroff, Joyce. "A Feminist Approach to Creative Writing Pedagogy". Alexandria Peary y Tom C Hunley, eds. *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Southern Illinois University Press, 2015. 78-101. Impreso.
- Arbab, Farzam y Arbab, Haleh. *Contribuir hacia el avance de la civilización: hacia un marco*. Cali: FUNDAEC, 2016. Impreso.
- Arbab, Farzam. "Promoting a Discourse on Science, Religion, and Development". *The Lab, the temple and the market*. Canadá: International Development Research Center, 2000. Impreso.

- . “The process of social transformation”. *Bahá’i Faith and Marxism*. Ottawa, ON: Baha’i Studies Publications, 1987. https://bahai-library.com/arbab_social_transformation. Web 25 jul. 2021.
- Association for the Study of Literature and Environment (ASLE). “A message from the Association for the Study of Literature and Environment Leadership”. *Vision and History*. <https://www.asle.org/discover-asle/vision-history/>. Web 21 jul. 2021.
- Bacon, Nora Anne. *The transition from classroom to community contexts for writing*. University of California, Berkeley, 1997. Impreso.
- Bahá’í World Centre. Office. Office of Social and Economic Development. *Social Action*. 26 nov. 2012. <https://universalhouseofjustice.bahai.org/involvement-life-society/osed-2012-social-action>. Web 6 nov. 2019.
- Bahá’u’lláh. *Tablas de Bahá’u’lláh reveladas después del Kitáb-i-Aqdas*. Barcelona: Editorial Bahá’í, 2002. Impreso.
- . *Las palabras ocultas*. Barcelona: Editorial Bahá’í, 2009. Impreso y online. <https://www.bahai.org.co/escritos/palabras-ocultas.pdf>.
- Bakhtin, Mikhail. “Discourse in the Novel”. *The Dialogic Imagination*. Ed. Holquist, M. Austin: Texas University Press, 1981. Impreso.
- Batlle, Roser. “Red española de Aprendizaje-Servicio”. *Aprendizaje-Servicio*. n/d. [Aprendizaje-servicio | Roser Batlle - Blog de aprendizaje-servicio de Roser Batlle](https://www.aprendizajeservicio.es/roserbatlle). Web 01 feb. 2021.
- . *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Activa. n/d. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/guia-practica-aprendizaje-servicio.aspx>. Web 23 jul. 2021.
- . *El ApS en España*. n/d. <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/iniciativas-en-espana/> Web 05 Oct. 2020
- . *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. n/d. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2018/09/Guia-practica-ApS.pdf>. Web 22 feb. 21.
- . *Panorama ApS-España*. Jul. 2018. <https://es.slideshare.net/rbatlle/panorama-apsespanajulio-2018>. Web 05 oct. 2020

Bausells, Marta. *Confessions of a creative writing teacher spark internet backlash: what is your experience?*

<https://www.theguardian.com/books/booksblog/2015/mar/11/confessions-of-a-creative-writing-teacher-spark-internet-backlash>. Web 02 feb. 2021.

Bennett, Tony. *Outside Literature*. Londres: Routledge, 1990. Impreso.

Bergland, Christopher. “Reading Fiction Improves Brain Connectivity and Function”. *Psychology Today. The Athlete’s Way*. 04 ene. 2014. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201401/reading-fiction-improves-brain-connectivity-and-function>. Web 18 oct. 2018.

Bernstein, Richard *La reestructuración de la teoría social y política*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982. Impreso.

Blanco García, Amaya y García Magariño, Sergio. “Silicon Valley: un estudio de caso desde las claves de la sociología de la religión”. *Sociology and Technoscience. El impacto de los avances de la inteligencia artificial, los sistemas de aprendizaje autónomos y la ciencia de datos sobre la vida política, económica y social*. Valladolid: Universidad Valladolid, publicación prevista para noviembre 2021.

---. “Evolución del pensamiento en la disciplina del desarrollo”. *Desarrollo social y económico: un enfoque holístico*. Madrid: Delta, 2017. Impreso.

Blythe Halt y Sweet, Charlie. “The Writing Community: A New Model for the Creative Writing Classroom”. *Pedagogy*. Volume 8, Issue 2, Spring 2008. Duke University Press <https://muse-jhu-edu.bibproxy.ulpgc.es/article/238620>. Web 17 ene. 2021.

Boudinot, Ryan. “Things I Can Say About MFA Writing Programs Now That I No Longer Teach in One”. *The Stranger*. 27 feb. 2015. <https://www.thestranger.com/books/features/2015/02/27/21792750/things-i-can-say-about-mfa-writing-programs-now-that-i-no-longer-teach-in-one>. Web 02 feb. 2021.

Bryman, Alan. “Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?”. *Qualitative research*, 6.1 (2006): 97-113. Londres: Routledge, 2003. Impreso.

Buell, Lawrence. *The Future of Environmental Criticism. Environmental Crisis and Literary Imagination*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing, 2005. Impreso.

- Cambridge Dictionary Online. "Creative writing". <https://dictionary.cambridge.org/es-LA/dictionary/english/creative-writing>. Web 22 sept. 2020.
- Campus Compact. "Social Action Writing: Witnessing Welfare". *Resources*. 1 feb. 2001. <https://compact.org/resource-posts/social-action-writing-witnessing-welfare/>. Web 04 ago. 2021.
- . *Revitalizing our democracy: building on our assets. 2016 Annual Member Survey Executive Summary*. Marzo 2017. https://kdp0143vw6z2dlw631ifife5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/large/2017/03/campus_compact_executive_summary_2016_final3-2-1-2-1.pdf. Web 05 oct. 2020.
- . *Service-Learning*. Jul. 2019. <https://compact.org/initiatives/service-learning/>. Web 05 oct. 2020.
- Carter, Mary Kathryn Gibson, "A Profile of Service Learning Programs in South Carolina and Their Responsiveness to the National Priorities". *Dissertation and Thesis*. 10, 1995. <https://core.ac.uk/download/pdf/232751195.pdf>. Web 04 abr. 2020.
- Casa Universal de Justicia. "To the Friends Gathered at the Youth Congress in Paraguay". 08 ene. 2000. *Turning Point. Selected Messages of the Universal House of Justice and Supplementary Material*. <https://www.bahai.org/library/authoritative-texts/the-universal-house-of-justice/turning-point/6#356998427>. Web 29 jul. 2021.
- Celaya, Gabriel. *Cantos Íberos*. Turner: Madrid, 1975. Impreso.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Transiciones, 1998. Impreso.
- Chancel, Lucas et. al. World Inequality Lab. *Informe sobre la desigualdad social. Resumen ejecutivo*. <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf>. Web 02 ago. 2021.
- Cheney, Jim. "Eco-Feminism and Deep Ecology". *Environmental Ethics*, 9 (1987): 115-145. Impreso.
- Chillón, Albert. *Literatura y periodismo. Una tradición de relaciones promiscuas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1999. Impreso.

- Coit Murphy, Priscilla. *What a book can do. The publication and Reception of Silent Spring*. Massachusetts: University of Massachusetts Press, 2005. Impreso.
- Colmenares E., Ana Mercedes; Piñero M., Ma. Lourdes. “La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas”. *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, (2008): 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Impreso.
- Comte, Auguste. *Discurso sobre el espíritu positivo*, Madrid, Alianza Editorial, 1852 [1980]. Impreso.
- Comunidad Internacional Bahá'í (CIB). *La prosperidad mundial*. Barcelona: Editorial Bahá'í de España, 1995. Impreso.
- Cook, Jon. “Creative Writing as a Research Method”. Ed. Griffin, Gabriele. *Research Methods for English Studies*. New edition, 2 ed., Edinburgh University Press, 2013. *JSTOR*, www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g0b4xz. Web 23 jun. 2021.
- Cooper, D. D., & Julier, L. "Writing the ties that bind: Service-learning in the writing classroom." *Michigan Journal of Community Service-learning*, 2 (1995): 72-85. Impreso.
- Covino, William A. y Jollitte, David A. *Rethoric: Concepts, Definitions, Boundaries*. Boston: Allyn & Bacon, 1995. Impreso.
- Dawson, Paul. *Creative Writing and the New Humanities*. Nueva York: Routledge, 2005. Impreso.
- Day, Cathy. “My Next Big Thing: Literary Citizenship.” *Cathyday* 24 sept. 2012. <https://cathyday.com/2012/09/my-next-big-thing-literary-citizenship/>. Web. 03 feb. 2021
- Day, Cathy; Leahy Anna y Vanderslice, Stephanie. “Where Are We Going Next? A Conversation about Creative Writing Pedagogy, Part 2.” *Fiction Writer's Review*. 2012. <https://fictionwritersreview.com/essay/where-are-we-going-next-a-conversation-about-creative-writing-pedagogy-pt-2/> Web. 03/02/21
- De la Cruz, Aixa. *Cambiar de idea*. Barcelona: Caballo de Troya, 2019. Impreso.

- De Moura, Beatriz. “Nada de lo que se escribe ahora me gusta”. Entrevista realizada por Laura Revuelta. *ABC*. 07 jul. 2019. https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-beatriz-moura-nada-escribe-ahora-gusta-todo-parece-artificial-201907070140_noticia.html. Web 23 oct. 2020.
- Deans, Thomas. *Writing partnerships: Service-learning in composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2000. Impreso.
- Dewey, John. *Democracy and education*. The Project Gutenberg EBook of Democracy and Education, 1916 [2008]. <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>. Web 05 may. 2019
- . *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1916 [1995]. Impreso.
- . *Art as experience*. New York: Capricorn Books, 1935. Impreso.
- . *The theory of inquiry*. NY: Holt, Rinehart & Winston, 1938. Impreso.
- Díaz Suárez, Saray. *Evaluating Creative Writing: The Criterion behind Short Stories' Assessment*. Univeristat Autònoma de Barcelona. Junio 2015. https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2015/137423/TFG_saraydiaz.pdf. Web 15 ene. 2021.
- Diputación de Granada. *Guía de Buenas Prácticas sobre Integración de Personas en Situación o Riesgo de Exclusión Sociolaboral*. Granada. Diputación Provincial de Granada. Delegación de Empleo, Desarrollo Provincial y Contratación. Servicio de Desarrollo. GRANADAEMPLO II FSE, 2015.
- Donnelly D. et. al. “Creative Writing Can Be Taught: Creative Writing Professors Answer More Important Questions”. *The Huffpost*. Actualizado a 05 abr. 2012. https://www.huffpost.com/entry/creative-writing-can-be-taught_b_1254504. Web 29 sept. 2020.
- Duff, John Carr. “Hughes Mearns: Pioneer in Creative Education”, *The Clearing House*. Taylor & Francis, Ltd. 40.7 (Mar. 1966): 419-421. Impreso.
- Durkheim, Emile. *La division du travail social*, París: PUF, 1893 [1994]. Impreso.
- EASLCE. *Ecozon@*. <https://www.easlce.eu/publications/ecoazon/>. Web 21 jul. 2021.

- EFE. "El 90% del suelo de Gran Canaria, en riesgo de desertización según Foresta". *Canarias 7*. 17 jun. 2019. <https://www.canarias7.es/canarias/gran-canaria/el-90-del-suelo-de-gran-canaria-en-riesgo-de-desertizacion-segun-foresta-YY7472010>. Web 14 ene. 2020.
- Effendi, Shoghi. *El Advenimiento de la Justicia Divina*. Terrasa: Editorial Bahá'í de España, 2011. Impreso.
- . *El desenvolvimiento de la civilización mundial*. Terrasa, Editorial Bahá'í de España, 2011. Impreso.
- Engelhardt, James y Schraffenberger, Jeremy. "Ecological Creative Writing". Alexandria Peary y Tom C Hunley, eds. *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Southern Illinois University Press, 2015. 269-288. Impreso.
- Erasmus. *Eclesiastes*. Eds. Bizzell, P. y Herzberg, B. *The Rhetorical Tradition: Readings from Classical Times to the Present* (3rd ed.) Boston/New York: Bedford/St. Martin's, 2001. Impreso.
- Estrada Canal, Mariona y Causa Bofill, Aleix. "El Foro Social Mundial como espacio de participación política". *Revista de estudios de juventud*, 76, (mar. 2007): <http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista-76-capitulo-7.pdf>. Web 02 feb. 2021.
- Eyler, Janet, y Dwight E. Giles Jr. *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104, 1999. Impreso.
- Fenza, D. W. "Creative writing and its discontents." *Association of Writers and Writing Programs*. 1 mar. 2000. https://www.awpwriter.org/magazine_media/writers_news_view/2871/creative_writing_its_discontents. Web 09 sept. 2020.
- Figueroa Zapata, Luz Aire et al. "Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable". *Inclusión y Desarrollo* 1.6 (2019): n/p. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1945/1766>. Web 02 feb. 2021.

- Foro Canario de la Inmigración. “Por una Comunicación Integradora y no Xenófoba”.
https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/dsidj/.content/PDF/publicaciones_e_informes/comunicacionintegradora.pdf. Web 21 ene. 2020.
- Fundación Democracia y Gobierno Local. “El Cabildo de Gran Canaria, pionero en España en implantar el Fondo Verde Forestal con el equivalente al Céntimo Verde”.
Actualidad – Local. 24 jul. 2017. <https://www.gobiernolocal.org/cabildo-gran-canaria-pionero-espana-implantar-fondo-verde-forestal-equivalente-al-centimo-verde/>. Web 18 ene. 2020.
- Egorov, Semion Filippovich. "León Nikolaievich Tolstoi". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XVIII, 3, (1988): 663-675. <http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/tolstoys.pdf>. Web 18 ago. 2018.
- Flys Junquera, Carmen. “Literatura, crítica y justicia medioambiental”. *Ecocríticas: Literatura y medio ambiente*. Madrid: Iberoamericana, 2010. Impreso.
- Flys Junquera, Carmen; Marrero Henríquez, José Manuel y Barella Vigal, Julia. *Ecocríticas: Literatura y medio ambiente*. Madrid: Iberoamericana, 2010. Impreso.
- Francisco Amat, Andrea y Lidón Moliner Miravet. "El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica." REIFOP, 13, 4, (2010):
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/28666/46655.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Web 03 mar. 2019.
- Frances Payne, Adler. “Activism in Academia: A Social Action Writing Program”. *Social Action* 29, 2002. Impreso.
- Freire, Paolo. *Pedagogía del oprimido*. (1968). Madrid: Siglo XXI, 1975.
<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. Web 22 oct. 2020.
- Fueckert, William. “Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism”. *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Ed. Glotfelty, Cheryl y Fromm, Harold. Atenas: University of Georgia Press, 1996. Impreso.

- Furco, Andrew. "Service-learning: A balanced approach to experiential education". *Expanding boundaries: Service and learning*. Washington DC: Corporation for National Service, 2-6, 1996. Impreso.
- . "Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes". Furco, Andrew y Shelley. H. Billig, eds. *Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing, 2002. Impreso.
- García Magariño, Sergio. "El Orden Mundial de Bahá'u'lláh: una aproximación a su propuesta de transformación social desde las ciencias eclesiásticas". *Cauriensia*, Vol. X (2015): 289-309. Impreso.
- . *Desafíos Del Sistema de Seguridad Colectiva de La ONU. Análisis Sociológico de Su Efectividad Ante Las Amenazas Globales*. Colección Monografías nº 298. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2016. Elibro.
- . *Desarrollo social y económico: un enfoque holístico*. Madrid: Delta, 2017. Impreso.
- Giles Jr, Dwight E. y Janet Eyler. "The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning". *Michigan Journal of Community Service Learning* 1.1 (1994): 7.
- Glotfelty, Cheryll y Fromm, Harold, eds. *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens, GA: University of Georgia Press, 1996. Impreso.
- Gobierno de Canarias et al. *Pacto Canario sobre Inmigración*, 2002. <http://www.datosdelanzarote.com/Uploads/doc/200602081948165165e199d20-b2a1-427e-95f8-3c5fab92602.pdf>. Web 15 ene. 2020.
- Gómez, Krizna y Coombes, Tomas. "Be the narrative: How embracing new narratives can revolutionize what it means to do human rights". Openglobalrights. 10/12/2019. <https://www.openglobalrights.org/be-the-narrative/>. Web 09 nov. 2021.
- Green, Chris. *College English* article "Materializing the Sublime Reader: Cultural Studies, Reader Response, and Community Service in the Creative Writing Workshop." *College English*. 64.2 (nov. 2001): 153–74. Impreso.
- Greene, Jennifer.C., Caracelli, Valerie J. y Graham, Wendy F. "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs". *Educational evaluation and policy analysis*. 11.3 (1989): 255-274. Impreso.

- Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Facultat d'Educació de la UB. *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_autoevaluacio_cast_mini_IMPA4.pdf. Web 29 oct. 20.
- Grupo de Investigación en Ecocrítica (GIECO). Instituto Franklin. Universidad de Alcalá. "Ecocrítica y humanidades ambientales". <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/investigacion/.galleries/OTRI-Grupos-de-investigacion/GI-617-ficha-es.pdf>. Web 21 jul. 2021.
- Haake, K. "Dismantling authority: Teaching what we do not know". *Multilingual Matters*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005. Impreso.
- Healey, Steave. *The Writer's Chronicle*. Association of Writers and Writing Programs, 2009. https://www.awpwriter.org/magazine_media/writers_notebook. Web 25 jun. 2019.
- Hewa Ali Faqe Rasool, Fatimah R. Hasan Al Bajalani. "Assessment rubric for creative writing: the case of undergraduate students at English language department in kri researchers". *Journal of Critical Review*. 7.3 (2020): 2404-2408. Impreso.
- Hill, A. *Our English*, Nabu Press, 2010. Impreso.
- Hodges, Lauren. (2011) *Write the community: the effects of service-learning participation on seven university creative writing students*. University of Central Florida. http://etd.fcla.edu/CF/CFE0003988/Hodges_Lauren_B_201108_EdD.pdf. Web sept 2020.
- Hunley, Tom. *Teaching Poetry Writing: A Five-Canon Approach*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. Impreso.
- Instituto Ruhi. *Construyendo Comunidades Vibrantes. Libro 10. Unidad 1. Acompañarse unos a otros en el sendero del servicio* (versión de 1 de junio de 2016). Cali: Instituto Ruhi, 2016. Impreso.
- . *La Alianza de Bahá'u'lláh. Libro 8. Unidad 1*. Edición previa a la publicación. Material en desarrollo. Versión 4.2.1. P.P. 24 de noviembre de 2015. Cali: Instituto Ruhi, 2015. Impreso.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Centro Virtual de Técnicas Didácticas. “Historia del Aprendizaje-Servicio”. *Investigación e innovación educativa*. Mexico 2010. Tecnicas Didacticas. Web 05 Oct. 2020.

Jacoby, B., & Associates, eds. *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. Impreso.

Jané Presas, Marta. *Diseño de una guía práctica para emprender proyectos de aprendizaje servicio para los docentes del grupo de diversificación curricular de 3ª de ESO del instituto Daniel Blanxart de Olesa de Montserrat*. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación, 2015. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3200/23795_328_05062015112_901_TFM_MARAJANEPRESAS_DEF.pdf?sequence=1&isAllowed=y Web 29 oct. 2020.

Janet Eyler, Susan Root; Dwight E. Giles, Jr. "The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning." *Michigan Journal of Community Service Learning*, Michigan: University of Michigan, 1994. Impreso.

---. “Service-learning and the development of expert citizens: Service-learning and cognitive science”. Eds. Bringle, Robert G. y Duffy, Donna K. *With Service in Mind: Concepts and Models for Service-Learning in Psychology*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1998. Impreso.

---. *Where’s the learning in service learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999. Impreso.

---. “The theoretical roots of service learning in John Dewey: Toward a theory of service learning”. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1.1 (1994): 7–85. Michigan: University of Michigan. Impreso.

Johnson, B., Christensen, L. *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012. Impreso.

José González-Monteaquedo. “John Dewey y la pedagogía progresista”, Trilla, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graò, 2001, 15-39. Impreso.

Karl Marx, *El Capital* (1867), México: Fondo de Cultura Económica, 1986. Impreso.

- Karlberg, Michael. "Elevating the *Service* in Service-Learning". *Journal of the Northwestern Communication Association*, 34 (primavera 2005): 16-36. Impreso.
- . *Más allá de la cultura del enfrentamiento. Del antagonismo al mutualismo en esta era de interdependencia*. Barcelona: Editorial Bahá'í de España, 2018. Impreso.
- Kennedy, Thomas E. "Painter, Swan, Weaver: No Sameness Here". *Literary Review* 46,1 (2002:) 200-205. Madison: Fairleigh Dickinson University. Impreso.
- Ketzle, Paul. "What creative writing pedagogy might be". *Pedagogy*, 7(1):127-132; Duke University Press, 2007. Impreso.
- Kolb, B. "Functions of the frontal cortex of the rat: A comparative review. *Brain Research*". *Brain Research Reviews*, 8.1. (1984): 65-98. Impreso.
- Krieger, Peter. "La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004)". *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 84, (2004). <http://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v26n84/v26n84a9.pdf>. Web 22 oct. 2020.
- Lakoff, George. *No pienses en un elefante*. Madrid: Editorial Complutense, 2007. Impreso.
- Landero, Luis. "Experiencia pedagógica de un escritor". *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 7.3 (1994): 26-34. Impreso.
- Latorre, Antonio. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, 2003. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>. Web 05 jul. 2021.
- Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse (2008). "What is service-learning?". *Learning* 1.1 (19 jul. 2009): 77-85. Impreso.
- Lombardi, Marilyn M. "Authentic Learning for the 21st Century: An Over-view" Ed. Diana G. Oblinger. *EDUCAUSE Review*, 40. 5 (ene. 2005): 66-75. Impreso.
- Lozano-Díaz, Antonia, Ana María Martínez Martínez, y María José Torres De Haro. "El aprendizaje-servicio como metodología de acceso a la innovación educativa." *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio* 7 (2019): 122-130.
- López Mújica, Montserrat. "La ambientación curricular en FLE a través de Eco-textos". *Ecocriticismo*. <http://ecocriticismo.blogspot.com>. Web 22 jul. 2021.

- Low, Nicholas y Gleeson, Brendan. *Justice, Society and Nature. An Exploration of Political Ecology*. Londres: Routledge, 1998. Impreso.
- Lutz, Bruno. “La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación”. *Argumentos*. 23.64. (sep./dic. 2010).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000300009&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Web 02 ago. 2021.
- Manolis, Argie. “Writing the Community: Service Learning in Creative Writing.” *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*. Anna Leahy, ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2005. 141- 53. Impreso.
- Mark McGurl (2009). *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2009. Impreso.
- Marrero Henríquez, José Manuel. “Ecocrítica e hispanismo”. *Ecocríticas: Literatura y medio ambiente*. Madrid: Iberoamericana, 2010. Impreso.
- . “Del turista textual al lector ecológico”. *Paisajes del placer, paisajes de la crisis*. Ed. Mariano de Santa Ana. Taro de Tahíche: Fundación César Manrique, 2004, 15-38.
- . (Coord.). *Pasajes y paisajes: espacios de vida, espacios de cultura*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2006.
- . “Poetics of Beauty in a Virtual Millenium”. *The Future of Beauty in Theater, Literature and the Arts*. Ed. Daniel Meyer-Dinkgräfe. Cambridge, Cambridge Scholars Press, 2005, 12-17
- Mendía Gallardo, Rafael. “El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa”. Zerbikas Fundación. *Revista CONVIVES digital*, 16. (2016): 20-26.
<https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2016/12/revista-convives-n-16-aprendizaje.html>. Web 01 feb. 2021.
- Merino, Ana. “Una pica en Midwest”. *LEER*, 295 (Otoño/Invierno 2019).
http://revistaleer.com/2020/02/una-pica-en-el-midwest/?fbclid=IwAR3d8uwvd_QFXwwL72FenF8JGGpviMMqKqJNHLRQLbV1a6UX00ilbL89Rjc Web 04 Nov. 2020.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2ª edición). Londres: Sage, 1994. Impreso.

- Miller, E. Y. "Reinventing writing classrooms: The combination of creating and Composing" *Power and identity in the creative writing classroom*. Clevedon, UK: Multilingual Matters 2005. Impreso.
- Moore, Dinty et. al. "Creative Writing Can Be Taught: Creative Writing Professors Answer More Important Questions". *The Huffington Post*. https://www.huffpost.com/entry/creative-writing-can-be-taught_b_1254504. Web 19 sept. 2020.
- Mora Moraga, Flavio y Gutiérrez Espeleta, Ana Lucía. "La Acción Social en la Universidad Pública: Actuando en la era neoliberal". *Rev. Ciencias Sociales* 148 (2015): 49-66. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/21202/21421>. Web 20 oct. 2020.
- Morales Méndez, Antonio. "Reforestar Gran Canaria". *Integración. La voz de la discapacidad en Canarias*. 28 oct. 2021. <https://www.revistaintegracion.es/reforestar-gran-canaria-por-antonio-morales-mendez/>. Web 22 ene. 2021.
- Mozaffari, Hamideh. "An analytical rubric for assessing creativity in creative writing". *Theory and Practice in Language Studies*, 3.12 (dic. 2013): 2214-2219. Impreso.
- Mueller, Isolde. "Rewriting the Egg: Community-Based Learning, German Literature, and Intercultural Competence". Danielson, Susan y Fallon, Ann Marie (eds.). *Community-Based Learning and the Work of Literature*. Bolton (MA): Anker Publishing Company, 2007. Impreso.
- Myers, D.G. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. Chicago: The University of Chicago Press, 2006. Impreso.
- Naciones Unidas. *Informe Brundtland de la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo: Our Common Future*. http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CM-MAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf. Web 04 ago. 2021.
- Nicholas, Sinclair. *Creative Writing Classroom*. Salem Press Encyclopedia, 2019. Impreso.

- Ogburn, F., & Wallace, B. "Freshman composition, the internet, and service-learning." *Michigan Journal of Community Service-learning* 5, (1998): 68-74. Impreso.
- Pacho, Titus O. "Unpacking John Dewey's Connection to Service-Learning". *Journal of Education & Social Policy*, 2.3 (2015): 8-16. Impreso.
- Paredes, Domingo Mayor y Dolores Rodríguez Martínez. "Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo." *Revista de Investigación Educativa* 34.2 (2016): 535-552. Impreso.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage. Impreso.
- Payne Adler, Frances. "Activism in Academia: A Social Action Writing Program". *Social Justice*, 29. 4 (2002): 136-149. Impreso.
- Payne Adler, Frances; Busman, Debra; García, Diana. *Fire and Ink. An Anthology of Social Action Writing*. Arizona: The University of Arizona Press, 2009. Impreso.
- Paz Abril, Desiderio de. *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2007.
- Plataforma del Voluntariado de España (PVE). *¿Conoces el Aprendizaje-Servicio? Guía básica para organizaciones*. <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2020/04/guia-aps-para-organizaciones-1.pdf>. Web 29 jul. 2021.
- Prentiss, Sean y Wilkins, Joe. *Environmental and Nature Writing. A writer's guide and anthology*. Londres, Nueva York: Bloomsburz Academic, 2017. Impreso.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP). Grupo de Desarrollo de la Capacidad. *Desarrollo de capacidades: texto básico del PNUD*. Nueva York, 2015. <https://www.undp.org/publications/capacity-development-undp-primer>. Web 04 ago. 2021.
- Puig, Josep M. et al. *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó, 2009. Impreso.
- ."Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS." *Barcelona: Universitat, Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Documento electrónico* (2014). <https://aprenentatgeservei.cat/wp->

- [content/uploads/guias/aps_autoevaluacio_cast_mini_IMPA4.pdf](#). Web 10 nov. 2021.
- Puig, J., Xus Martín y Rubio, Laura, “¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?”. *Voces de la Educación*, 2.2 (2017): 122-132. Impreso.
- Radavich, David. “Creative writing in the academy”. *Profession*, (1999): 106-112. Impreso.
- Radclyffe, Emma. “The many faces of creativity”. *The British Psychological Society*. 20 feb. 2017. <https://thepsychologist.bps.org.uk/many-faces-creativity>. Web 23 sept. 2020.
- Real Castela, Sara. "El movimiento de la Nueva Escuela\su influencia en la teoría de las Inteligencias Múltiples." *Anuario de Investigación y Desarrollo*. Centro de Investigación y Desarrollo, Pontificia Universidad Católica de Ecuador Sede Esmeralda.
[El movimiento de la Nueva Escuela y su influencia en la teoría de las Inteligencias Múltiples](#). Web 19 nov. 2017.
- Red Española Aprendizaje-Servicio. *El ApS en el mundo*. <https://www.aprendizajeservicio.net/iniciativas-en-el-mundo/>. Web 05 oct. 2020
- Restrepo Gómez, Bernardo. “Una Variante Pedagógica de la Investigación-Acción Educativa”. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. 29.1 (2002): 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>. Web 08 jul. 2021.
- Riaño, Peio H. “Los hombres publican el doble de libros que las mujeres”. *El País*. 06 jun. 2019. https://elpais.com/cultura/2019/06/06/actualidad/1559805239_962042.html. Web 20 oct. 2020.
- Rifkin, Jeremy. “Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society”. *Education Week*. 15.19 (enero 1996): 44. Impreso.
- Rodríguez Gómez, David. Universitat Autònoma de Barcelona. “Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica”. *EDUCAR*, 37, (2006:) 25-39. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130826003.pdf> Web 02 ago. 2021.
- Rosenblat, Louise M. *La literatura como exploración*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2002. Impreso.

- Rovira, Josep Maria Puig, Mónica Gijón Casares, Xus Martín García, Laura Rubio Serrano “Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía”. *Revista de Educación*, 1 (2011): 45-67. Impreso.
- Rubén Abella. “Encuentros con la narrativa de Rubén Abella”. *Youtube*, subido por Instituto Cervantes Nueva Delhi. Abril 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=I5AhJri5-80&t=889s> Web 04 nov. 2020.
- Runco, Mark A. “‘Big C, little c’ Creativity as a false dichotomy: Reality is not categorical”. *Creativity Research Journal*, 26.1 (feb. 2014): 131-132. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10400419.2014.873676>. Web 10 dic. 2016.
- Ryan, Molly. “Service-Learning After Learn and Serve America: How Five States Are Moving Forward”. Education Commission of the States, junio 2012. <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/02/87/10287.pdf>. Web 17 feb. 2020.
- Saeidi, Nader. *Logos y civilización: espíritu, historia y orden en los escritos de Bahá'u'lláh*. Barcelona: Editorial Bahá'í, 2017. Impreso.
- Salinas Ramos, Konsue. *Acercando la educación para el desarrollo en la escuela. Una mirada internacional, una mirada local*. Pamplona: Gráficas Castuera, 2014. <https://docentesparaeldesarrollo.blogspot.com/search/label/Educaci%C3%B3n%20para%20el%20desarrollo>
- Salvador García, Celina; Santágeda Villanueva, María; Ruíz Moreno, Pedro Jesús. “Posibilidades de los métodos cuantitativos y mixtos en la investigación del aprendizaje-servicio”. Chiva Bartooll, Óscar y Gil Gómez, Jesús (eds.). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2018. Impreso.
- Santiago Campión, Raúl. “Webinar: The flipped classroom”. *Youtube* subido por eduland.es. 27 jun. 2014. https://www.youtube.com/watch?v=Bdd_Dr7QUQ4. Web 01 feb. 2021.
- Serrano, Laura Rubio, et al. "Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio." *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19.1 (2015): 111-126.

- Schlosberg, David. *Defining Environmental Justice. Theories, Movements, and Nature*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Segovia, José Manuel. *Guía para el cambio de narrativas*. Canarias: SIC4Change. [dba53d_7a3828c3a30c4440922b53cabaadeef3.pdf \(filesusr.com\)](https://filesusr.com/dba53d_7a3828c3a30c4440922b53cabaadeef3.pdf) Web 22 jul. 2021.
- Semion Filippovich Egorov. "LEÓN NIKOLAIEVICH TOLSTOP". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, XVIII.3 (1988): 663-675. Impreso.
- Sholette, Gregory; Bass, Chloë y Social Practice Queens. *Art as Social Action: An Introduction to the Principles and Practices of Teaching Social Practice*. Nueva York, Alworth Press, 2018. Impreso.
- Sigmon, Robert. L. "Service-learning: Three principles." *Synergist*, 8,1, (1979): 9-11. Impreso.
- . "Service-learning: Three principles". J. Kendall, and Associates, eds. *Combining service and learning: A resource book for community and public service*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education, 1990. 56–64. Impreso.
- Slovic, Scott. "The Third Wave of Ecocriticism: North American Reflections on the Current Phase of the Discipline". *Ecozon@*, 1.1 (2010). <https://ecozona.eu/article/view/312/283>. Web 23 jul. 2021.
- Smitherman, Carey E. y Vanderslice Stephanie. "Service Learning, Literary Citizenship, and the Creative Writing Classroom". Alexandria Peary y Tom C Hunley, eds. *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Southern Illinois University Press, 2015. 153-168. Impreso.
- Stake, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2005. Impreso.
- Stegner. *On the Teaching of Creative Writing. Responses to a series of questions*. Darmouth: Montgomery, 1989. Impreso.
- Suárez Pazos, Mercedes. "Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación". *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*. 1,1 (2002): 40-56. Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de Vigo. Campus de Ourense. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf. Web 05 jul. 2021.

- Sze, Julie. "From Environmental Justice to the Literature of Environmental Justice". Adamson, Joni; Evans, Mei Mei y Stein, Rachel, eds. *The Environmental Justice Reader: Politics, Poetics and Pedagogy*. Tucson: University of Arizona Press, 2002. 163-180. Impreso.
- Tait, David, y Robert de Young. "Displaying the Law: A Cross-Disciplinary Learning Experiment Using the Internet and Multimedia Technology." *International Review of Law Computers and Technology* 14.2 (2000): 191–204. Impreso.
- Tapia, Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario*. Editorial CCS, Alcalá, 2004. Impreso.
- Thompson Writing Program. Duke University. Writing Studio. *Creative Writing*. <https://twp.duke.edu/sites/twp.duke.edu/files/file-attachments/creative-writing-1.original.pdf>. Web 22 sept. 2020.
- Tójar Hurtado, Juan Carlos. *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, 2006. Impreso.
- Torrecilla, Francisco Javier Murillo, y Francisco Javier. "Investigación acción." *Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso* (2011): 14-16.
- Tuff, Paul David. "Beyond 'Pesticides and Beyond': The Partnership of Creative Writing and Service Learning in Engendering and Perpetuating Social Activism". *Capstone Spring, 2002*. Institute for Human Communication. California State University, Monterey Bay, 2002. https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1258&context=caps_thes. Web 04 ago. 2021.
- Turner-Hill, Bärbel, Christian Ludwig, and Lena Böttger. "Teaching in the garden: school gardens as a space for environmental and English learning." *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment* 12.1 (2021): 83-106.
- Universidad de La Laguna. "Inaugurado el X Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio Universitario con 230 inscritos". [Inaugurado el X Congreso Nacional de Aprendizaje-Servicio Universitario con 230 inscritos - ULL - Noticias](#). Web 04 ago. 2021.
- Urban, Wilbur Marshall. *Lenguaje y realidad*. México/Buenos Aires: FCE, 1952. Impreso.

- Vaezi, Maryam, Razaee, Saeed. "Development of a rubric for evaluating creative writing: a multi-phase research", *New Writing*, 16.3 (2018): 303-317. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790726.2018.1520894>. Web 08 jul 2021.
- Vanderslice, Stephanie; Leahy, Anna; Day, Cathy. "Where Are We Going Next? A Conversation about Creative Writing Pedagogy (Pt. 2)". *Fiction Writers Review*. Essays. 11 feb. 2011. <https://fictionwritersreview.com/essay/where-are-we-going-next-a-conversation-about-creative-writing-pedagogy-pt-2/>. Web 3 feb. 2019.
- Vandermeulen, Carl. "The double bind and stumbling blocks: A case study as an argument for authority-conscious pedagogy." *Power and identity in the creative writing classroom*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters 2005. Impreso.
- Vega Rodríguez, Pilar. "La evaluación de la escritura creativa en el contexto universitario". *Arbor*, 196-798 (2020:) a579. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4003>
- Vogelgesang, Lori J.; Astin, Alexander W. "Comparing the effects of community service and service-learning." *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 7, (2000): 25-34. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0007.103?rgn=main;view=fulltext>. Web 05 jun. 2021.
- Wade, Rahima C. "Teachers of Service-Learning." *Service Learning: Applications from the Research*. Alan S. Waterman Mahwah, ed. NJ: Routledge, 1997. 86-104. Impreso.
- Webb, Jen y Melrose, Andrew. "Writers Inc.: Writing and Collaborative Practice". Alexandria Peary y Tom C Hunley, eds. *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*. Southern Illinois University Press, 2015. 102-125. Impreso.
- Weber, Max. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1922 [1996]. Impreso.
- Wendell, Barrett. "English Work in the Secondary Schools". *School Review* 1, 1893. Impreso.
- . *English Composition: Eight Lectures Given at the Lowell Institute*. New York: Scribner's, 1891. Impreso.

Zentner, Sandra. “Lernendurch Engagement: *Service-learning in German schools*”. *Congreso Internacional Jóvenes Construyendo Mundos*. Weinheim: Freudenberg Foundation, 2010. <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2010/10/aps-en-alemania.pdf>. Web 17 May. 2021.

13. Anexos

Anexo 1. Curso de Escritura Creativa y Acción Social.

Anexo 2. Colección de relatos “Yo soy tú: cuentos para reconocernos”.

Anexo 3. Dossier de prensa de la repercusión en medios.

Anexo 4. Diplomas.

Anexo 5. Indicaciones para grabarse en casa de Aspercan.

Anexo 6. Revista de Aspercan Revistea.

Anexo 7. Relatos escritos antes del servicio.

Anexo 8. Autoevaluación educadora.

Anexo 9. Transcripción de las entrevistas antes del servicio.

Anexo 10. Transcripción de las entrevistas después del servicio.

Anexo 11. Guía didáctica utilizada para la clase de traducción literaria.