

Coordinadores:

Jesús Ramé López • Olga Serrano Villalobos
Pablo Hidalgo Cobo

La necesidad de la transformación social desde la innovación docente y educativa



Mc
Graw
Hill

AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE

La necesidad de la transformación social desde la innovación docente y educativa

Coord.

Jesús Ramé López
Olga Serrano Villalobos
Pablo Hidalgo Cobo



AULAMAGNA
PROYECTO CLAVE

**La necesidad de la transformación social
desde la innovación docente y educativa**

Primera edición: 2022

ISBN: 978-841-918-791-8

© de los textos:
los autores

© diseño de cubierta y maquetación:
Francisco Anaya Benítez

© de esta edición:
Editorial Aula Magna, 2022. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. editoria-
lulamagna.com
info@editorialulamagna.com

Impreso en España – Printed in Spain

Quedan prohibidos, dentro de los límites establecidos en la ley y bajo los apercibimientos legalmente previstos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico o mecánico, el tratamiento informático, el alquiler o cualquier otra forma de cesión de la obra sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. Dirijase a info@editorialulamagna.com si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS BLANDAS

MICHELA MONTESI

Universidad Complutense de Madrid

BELÉN ÁLVAREZ BORNSTEIN

Universidad Complutense de Madrid

PABLO PARRA VALERO

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre el Aprendizaje y Servicio (ApS) como herramienta formativa en competencias blandas (*soft competencies*) en la formación superior en Información y Documentación (I&D), a partir de unos datos recogidos en el marco de un proyecto centrado en personas mayores. El ApS es una metodología de aprendizaje experiencial que pretende consolidar los aprendizajes teóricos que se imparten en las aulas a través de la prestación de un servicio a la comunidad (Riddle, 2003). Contempla la reciprocidad y el aprendizaje mutuo entre estudiantes y comunidades, la educación cívica y el fomento de la responsabilidad social (Lim y Bloomquist, 2015; Poole, Agosto, Lin y Yan, 2022). Su carácter práctico se complementa a través de la reflexión sobre las experiencias realizadas (Angel, 2016) y, en opinión de Kennedy y Gruber (2020), las competencias informacionales juegan un rol importante en armar el pensamiento crítico de los estudiantes involucrados. En este sentido, el ApS sería una metodología especialmente relevante en los estudios en I&D y, de hecho, según refiere Scott (2020), el ApS ha inspirado los primeros modelos de educación bibliotecaria. En I&D, las iniciativas de ApS se llevan a cabo tanto desde las bibliotecas, principalmente universitarias (Nutefall, 2016; Ching,

2018), como en el marco de la formación superior con un claro carácter complementario frente a las prácticas curriculares (Roy, Jensen, y Meyers, 2009; Montesi, Villaseñor Rodríguez y García Moreno, 2021). Aun representando la metodología más popular en los proyectos que persiguen la adquisición de la alfabetización cívica en el alumnado (Helvoort, 2018), el ApS se ha criticado por su naturaleza unidireccional y los escasos márgenes de agencia que admite para las comunidades atendidas (Poole, 2021). Las alternativas enfatizan la colaboración con la comunidad. Poole, Agosto, Lin, & Yan (2022) proponen el concepto de “aprendizaje basado en la comunidad” (*community-based learning*) en la formación en I&D, enfatizando el carácter horizontal de la interacción entre comunidades y universidad en la co-creación de soluciones para problemas sociales. Concebir el ApS más bien como un proceso de colaboración e interacción con comunidades que un servicio permite a Ching (2018) poner en evidencia nuevos roles de las bibliotecas universitarias como facilitadoras de aprendizaje y creadoras de sinergias.

1.1. EL PROYECTO DE APS

Los datos que analizamos aquí proceden de un proyecto de ApS realizado en el Grado en I&D de la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2021-22. Llegado a su quinta edición, el proyecto tiene como objetivo la visibilización y la integración en el tejido social de la población mayor del distrito de Chamberí de la ciudad de Madrid. Durante los cursos de 2017 a 2021 se ha llevado a cabo con la colaboración de dos centros de Mayores del distrito, enfatizando en los procesos de evaluación los resultados formativos y comprobando avances en competencias transversales tales como las comunicativas, el trabajo de grupo, y la empatía (Montesi, Portela Filgueira, Ramírez Martín y Villaseñor Rodríguez, 2019; Montesi, Villaseñor Rodríguez y García Moreno, 2021). En la edición 2020-21, se midió por primera vez de manera sistemática el impacto en la comunidad (las personas mayores usuarias de los dos centros colaboradores) y se encontró que el propio concepto de servicio relegaba a las personas mayores participantes a un rol pasivo de “receptoras del servicio” en el que a menudo se sentían incómodas, resultando en un impacto social que se valoró como limitado (Montesi, Parra

Valero, Ovalle Perandones y Sacristán Sánchez, 2022). De acuerdo a esos resultados, el proyecto en el curso 2021-22 se ha replanteado en términos “aprendizaje basado en la comunidad” según lo conciben Poole, Agosto, Lin, & Yan (2022), y la relación con las personas mayores en términos de paridad y colaboración. Las actividades planteadas han buscado visibilizar el conocimiento experiencial de las personas mayores y todos los conocimientos vinculados a la localidad en la que viven, en concreto un recinto residencial conocido como “Parque Móvil” (PM). Para eso, se han organizado una serie de actividades supervisadas por el alumnado del Grado en I&D y centradas en el intercambio de información experiencial y local, algunas de ellas en colaboración con el Colegio de Educación Infantil y Primaria San Cristóbal, ubicado en el propio Parque Móvil. Dichas actividades han abarcado el periodo de septiembre de 2021 hasta finales de mayo de 2022. Las actividades principales involucraron a niños y personas mayores, a través de entrevistas y recogidas de testimonios orales, debate por videoconferencia sobre un documental relativo a la historia del PM, realización de fotografías del PM, talleres de descripción y publicación de fotografías y finalmente una ceremonia de clausura. En paralelo, se llevaron a cabo también actividades exclusivas con personas mayores, de digitalización de fotografías antiguas y formación en tecnologías de la información y comunicación. El alumnado UCM tuvo también que realizar un proceso inicial de captación de participantes mayores que se llevó a cabo en la plaza principal del recinto y contando con recomendaciones y el boca a boca.

1.2. OBJETIVO

Los aprendizajes derivados de la participación en el proyecto han sido objeto de evaluación desde el principio (curso 2017-18) y, de forma sistemática, según puede comprobarse en las publicaciones citadas arriba, se ha encontrado que el alumnado percibía avances especialmente en competencias que en su momento denominamos “transversales”, aludiendo al hecho de que no atañen a una asignatura en particular sino al currículo formativo en general, tales como las comunicativas, el trabajo en equipo o la empatía. De acuerdo a investigaciones recientes, estas competencias que la literatura científica denomina “blandas” (*soft*

competencies) serían nucleares para futuros profesionales de la I&D, tanto en el marco de bibliotecas (Williams y Saunders, 2020) como de otros entornos incluidos los tecnológicos (Read y Cox, 2020; Saunders y Bajjaly, 2022). De acuerdo a la encuesta de Saunders (2019), los profesionales activos en el ámbito de la I&D valoran como nucleares competencias tales como la comunicación interpersonal, la ética, la capacidad de redacción, el activismo o incluso el compromiso con valores como la diversidad y la inclusión. Norlander, Barchas-Lichtenstein, Fraser *et al.*, (2020) añaden que competencias tales como las habilidades interpersonales y la creatividad son necesarias para desempeñar las nuevas funciones que están adquiriendo las bibliotecas, que se configuran cada vez más como espacios para el aprendizaje experiencial, las reuniones cívicas y culturales, actuando como agentes colaboradores en la innovación para las comunidades. Contenidos de carácter psicológico y pedagógico serían fundamentales para formar profesionales capaces de actuaciones bibliotecarias en lo social (Sánchez-García y Yubero, 2015). Sin embargo, todavía no estaría clara la forma de integrar la adquisición de competencias blandas en el currículo, y la brecha entre formación y profesión se percibiría por parte de los profesionales más acen tuada en el caso de las competencias blandas que de las competencias técnicas o duras (Saunders & Bajjaly, 2022). Varios autores sugieren estrategias de aprendizaje experiencial o incluso el propio ApS para formar a los futuros profesionales en estos ámbitos. Jardine (2016), haciendo hincapié en las competencias culturales, sugiere que se pueden integrar con éxito en el CV a través del ApS. Según Caspe y López (2018), la capacidad de interacción con comunidades y familias se puede desarrollar y consolidar a través de metodologías de aprendizaje experiencial y “conectado”. Y finalmente, de acuerdo a Poole, Agosto, Lin y Yan (2022) el aprendizaje basado en la comunidad, como evolución del ApS, sería una buena forma para trabajar las que definen “competencias comunitarias” (*community competencies*). Sin embargo, a pesar de que estas opiniones autorizadas respalden el ApS como estrategia para la adquisición de competencias blandas, no se basan en datos empíricos. En este trabajo, nos proponemos ahondar en la adquisición de competencias blandas en la ejecución del mencionado proyecto de ApS. Contrariamente a evaluaciones previas que se han basado principalmente en datos

de encuesta, en esta edición contamos con un amplio abanico de datos, tanto de encuesta como de tipo cualitativo, que, junto con el planteamiento del proyecto en términos de aprendizaje basado en la comunidad, nos permiten valorar mejor los procesos de adquisición de dichas competencias, los elementos contextuales que fomentan su desarrollo y su significado en el marco de la formación en I&D.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es un estudio de caso aplicado al proyecto mencionado y con el objetivo de evaluar los resultados formativos del mismo y su relevancia para el currículo en I&D. Puesto que el objetivo es documentar un fenómeno concreto, es decir la adquisición de competencias blandas, puede considerarse como un estudio de caso “instrumental”, de acuerdo a la clasificación de Pickard (2013: 102). Los datos que conforman el estudio de caso (Tabla 1) atañen principalmente a un conjunto de 5 alumnos que han tomado parte en el proyecto durante toda su duración y participando en las diversas actividades. En particular, incluyen un grupo focal con los estudiantes participantes realizado el día 28 de abril de 2022, y el diario de una de las alumnas participantes con sus reflexiones durante el transcurso del proyecto. De forma complementaria, contamos, además, con un diario del desarrollo del proyecto que se mantuvo por parte de una de los autores desde el comienzo del mismo, las actas de 9 reuniones de coordinación del proyecto, normalmente celebradas entre el alumnado participante y el profesorado, con la intervención en ocasiones de personas mayores, del colegio y en una ocasión del equipo directivo de un centro de mayores, y finalmente el registro de las actividades realizadas clasificadas por tipología y otras características. Adicionalmente, a efectos comparativos disponemos de los resultados de una encuesta que se realizó en el marco de la asignatura de *Digitalización, bibliotecas digitales y repositorios documentales* con 8 alumnos que trabajaron en el aula con las personas mayores participantes en el proyecto en dos sesiones de digitalización y descripción de fotografías antiguas entre febrero y marzo de 2022.

TABLA 1. Datos utilizados

DATOS RECOPIADOS			
ENCUESTA CON ALUMNOS DE LA ASIGNATURA DE DIGITALIZACIÓN		Participantes	Fecha de Realización
		8	16-23 de marzo de 2022
DIARIOS	nº de entradas	Periodo de recogida	nº de palabras
Alumnado	16	del 01-10-2021 al 05-05-2022	6.214
Profesorado	25	del 27-10-2021 al 26-05-2022	25.624
			Total: 31.838
ACTAS DE REUNIONES	nº de actas	Periodo de Recogida	nº de palabras totales
	10	del 01-10-2021 al 04-04-2022	5.374
GRUPO FOCAL	Duración	Fecha de realización	nº palabras de la transcripción
	1:05	28-04-2022	9.400

Fuente: elaboración propia

Este conjunto de datos nos permite poner de manifiesto elementos potencialmente importantes en la adquisición de competencias blandas a través del contexto en el que se llevaron a cabo las diferentes actividades realizadas, las reflexiones que se materializaron en el transcurso del proyecto en los dos diarios, y finalmente de las percepciones del alumnado según se plasmaron en el grupo focal y en la encuesta.

Es importante subrayar que, en general, al plantear el proyecto en términos de aprendizaje basado en la comunidad, se producen importantes cambios en el rol que desempeña el alumnado con respecto a la comunidad, dejando de lado el rol prioritario de expertos y proveedores de un servicio para proponerse como co-constructores de soluciones (Frank y Sieh, 2016). El concepto de rol en referencia al impacto del ApS en el aprendizaje de los estudiantes es un concepto escasamente tratado en la

literatura, y la matriz para la evaluación del alumnado desarrollada en (Gelmon, Holland y Spring, 2018) contempla en todo caso la “implicación con la comunidad” y roles de profesores e interlocutores comunitarios (p. 48), centrándose principalmente en aprendizajes a nivel individual, de-contextualizados del tejido comunitario en el cual se producen. La asunción de roles para la persecución de un objetivo cooperativo sería un rasgo específico del ser humano frente a otras especies, según Tomasello (2019), quien además destaca que de no existir un objetivo común hablaríamos más bien de interacciones que de roles propiamente dichos. Prestar atención a los roles asumidos durante el proyecto permite ver el aprendizaje en el marco de las colaboraciones establecidas tanto con la comunidad – las personas mayores, en primer lugar, y el alumnado –, como con las entidades participantes – el colegio y el centro de mayores. En la evaluación de la edición anterior del proyecto (Montesi, Parra Valero, Ovalle Perandones y Sacristán Sánchez, 2021), fue precisamente el concepto de rol, en particular el de las personas mayores, que permitió evaluar como escaso el impacto social alcanzado por el proyecto, según explicamos más arriba. Para analizar las dinámicas de creación y ejercicio de ciertos roles, contamos en particular con los diarios y la transcripción del grupo focal, buscando temas emergentes y ahondando en las cuestiones que desde diferentes puntos de vista se plantean.

En el análisis de los datos, se ha prestado especial atención a los elementos contextuales y situacionales en los que se desarrollaron las actividades. Cabe añadir que, de acuerdo a la encuesta de Saunders y Bajjaly (2022), las estrategias de enseñanza de competencias blandas en la formación superior en I&D se basan en metodologías de aprendizaje pasivo más que activo, como discusiones, clases magistrales y lecturas, redacciones, proyectos de grupo o presentaciones, todas realizadas dentro de las aulas universitarias - hecho que limitaría también las posibilidades de transferencia de estos aprendizajes, según los mismos autores.

Adicionalmente al análisis del contexto de las actividades y de los roles asumidos por el alumnado, también contamos con valoraciones explícitas del alumnado. Tanto en la encuesta, como en el grupo focal se planteó a los dos conjuntos de alumnos que valorasen, según una escala tipo Likert, la adquisición de las 11 competencias definidas como nucleares

por al menos el 50% de los participantes en la encuesta de Saunders (2019: 16) más una, el activismo, que en esa encuesta se consideró nuclear por el 43% de los encuestados. En el grupo focal, además, se pidió a los participantes justificar cada respuesta. Para evaluar las 12 competencias a través de la encuesta con el alumnado que trabajó en el aula, estas se propusieron a través de una serie de enunciados que reflejaran con más pertinencia las actividades efectivamente llevadas a cabo en las dos sesiones realizadas. En cambio, en el grupo focal las competencias se dieron a evaluar directamente según aparecen en (Saunders, 2019), con las debidas explicaciones donde fueron necesarias, y el grupo en el conjunto puntuó el aprendizaje según la misma escala del 1 al 4 (nada, poco, bastante, mucho).

3. RESULTADOS

3.1. DATOS DE CONTEXTO

Dada la importancia de los elementos contextuales en los estudios de caso, es importante recordar que el proyecto se realizó en plena pandemia de Covid-19 (septiembre de 2021 hasta mayo 2022), con un sector poblacional vulnerable, las personas mayores, y en parte en un colegio, entorno especialmente susceptible a posibles contagios. Todos estos factores dificultaron el arranque y ejecución del proyecto, sumándose a la incertidumbre intrínseca a una iniciativa de colaboración nueva, según emerge tanto de los diarios como del grupo focal. A la incertidumbre, es importante sumar la falta de comunicación por parte de las entidades participantes – especialmente el Centro de Mayores – y la consecuente decepción, y la aprensión que los estudiantes sienten ante los conflictos entre vecinos del PM especialmente en las etapas iniciales, acentuada por el rechazo a participar en el proyecto por parte de muchas personas mayores contactadas. Esta aprensión se manifiesta en el diario de la alumna quien en las primeras entradas evita utilizar el término “conflicto”, para hablar en cambio de “problema existente en el parque móvil”, “enfrentamientos”, “encontronazos”, entrecomillando palabras como odiar. En las experiencias del alumnado, el escenario inicial del proyecto se ve marcado, por lo tanto, por emociones tales como la

preocupación, la decepción, la frustración, la aprensión y la incertidumbre y, de forma complementaria y secundaria, la esperanza y las ganas de ver los resultados de los esfuerzos realizados. Este escenario alcanza su máxima intensidad a la vuelta de las vacaciones de Navidad, en plena sexta ola de Covid-19, y ante la falta de comunicación de las entidades participantes, el Centro de Mayores y el Colegio. El acta de la reunión que se mantiene el 17 de enero de 2022, tras más de un mes desde la primera y última actividad realizada con niños y mayores, refleja la impotencia del alumnado, pero también su capacidad de reacción y potencial creativo, porque entre todos se proponen alternativas a la actividad planificada para sortear las dificultades. Además, estas alternativas - una videoconferencia sobre un documental del PM y un taller de formación en tecnología móvil - se llegan a realizar con éxito. Durante el resto del proyecto, las emociones como la incertidumbre y la preocupación no desaparecen nunca, porque se vuelven a proponer cada vez que se realizan actividades nuevas y altamente dependientes de la colaboración de los actores sociales involucrados, pero dejan paso a otras como la cercanía – concepto en el que todo el alumnado UCM hace hincapié en numerosas ocasiones -, la igualdad, la sensación de libertad, y la ilusión.

De manera más específica, cabe destacar el hecho de que las actividades vinculadas al proyecto se llevaron a cabo tanto en entornos más habituales en la formación universitaria, por ejemplo, las aulas de la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM o en la sala de conferencias, como en otros menos habituales, incluyendo los espacios del CEIP San Cristóbal y el recinto del Parque Móvil. En general, la mitad de las 33 actividades se realizaron fuera de las aulas, tanto físicas como virtuales (Tabla 2). Por otro lado, incluso dentro de los espacios de la universidad, la gran mayoría de las actividades, exceptuando las de coordinación, más comunes al principio del proyecto, se llevaron a cabo en colaboración con actores sociales, o bien las personas mayores, o bien el equipo directivo, el profesorado y/o el alumnado del Colegio (Tabla 1). Fueron 6 las actividades en las que participaron tanto el colegio, como la universidad (profesorado y alumnado) y las personas mayores.

TABLA 2. Tipología de actividades realizadas y grado de participación de las diferentes partes

Tipo de actividad	Actividades realizadas		Actividades en las que participan las personas mayores		Actividades en las que participa el colegio		Actividades en las que participa la universidad	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Reuniones	11	33%	4	36%	2	18%	11	100%
Visitas al Parque y al Colegio	10	30%	9	90%	2	20%	10	100%
Talleres de tecnología	4	12%	4	100%	3	75%	4	100%
Toma y digitalización de fotografías	3	9%	3	100%	1	33%	3	100%
Actividades de evaluación	4	12%	1	25%	2	50%	4	100%
Ceremonia de clausura	1	3%	1	100%	1	100%	1	100%
	33	100%	22	67%	11	33%	33	100%

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. Entornos en los que se realizaron las diferentes actividades

Lugares donde se han realizado las actividades	nº de actividades realizadas	% de actividades realizadas
Facultad	13	39%
Parque Móvil	10	30%
Colegio	6	18%
Entorno virtual	3	9%
Otro (Centro de Mayores)	1	3%
Total	33	100%

Fuente: elaboración propia

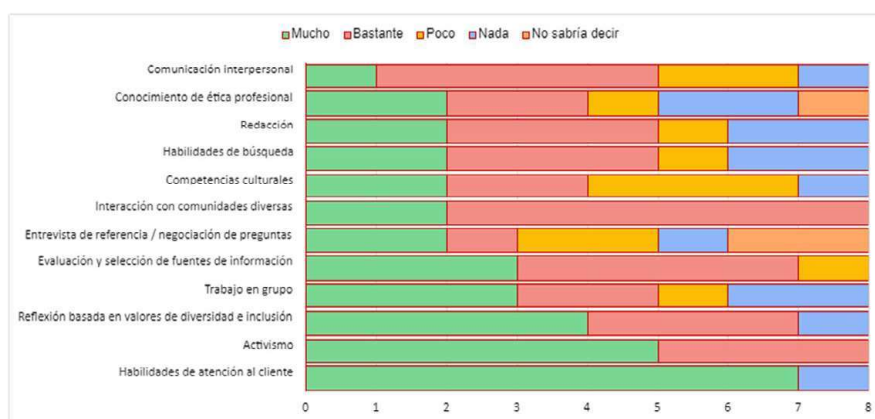
Incluso en el aula, la presencia de personas mayores supone un cambio respecto a la dinámica de clase más habitual, y 7 de los 8 alumnos de *Digitalización* que participaron en la encuesta (87,5%), valoraron la actividad como “bastante diferente”, en una escala de 4 puntos de “para nada” a “muy diferente”. En una pregunta abierta relacionada, destacaron que la actividad difería con respecto a las más habituales en el aula por el manejo de “fuentes primarias”, aludiendo a la historia y los testimonios transmitidos a viva voz por las personas mayores (4 respuestas), en la necesidad de comunicarse con personas mayores (3 respuestas) y sin conocimientos especializados en I&D (2 respuestas), en el uso diferente de Instagram, con referencia a las valoraciones éticas que tuvieron que hacer a la hora de publicar las fotografías de otros (1 respuesta), y finalmente por su carácter aplicado (1 respuesta). Por otro lado, dentro del aula, el alumnado conecta con las personas mayores participantes más como individuos que como miembros de una comunidad. Así lo revelan las respuestas a dos preguntas que buscaban conocer la impresión del alumnado con respecto a las personas mayores participantes, en las que se hace hincapié especialmente en su colaboración, y en la nostalgia y conocimiento experiencial que transmiten. Sin embargo, en la interacción dentro del aula, la mitad del alumnado no llega a conocer la conflictividad del PM, ni siquiera a través de los relatos de las mayores, algo que, en cambio, capta claramente el alumnado que trabaja fuera del aula.

3.2. PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BLANDAS TRABAJADAS

La percepción relativa a las competencias blandas trabajadas se recogió a través de un grupo focal y de una encuesta con dos grupos diferentes de alumnos. En ambos casos, es muy probable que las respuestas se hayan visto afectadas por cierto sesgo hacia evaluaciones positivas, puesto que el alumnado evaluó actividades realizadas por sus profesores. Por eso, en el análisis se da prioridad, más que a la intensidad de la percepción, a las diferencias percibidas entre las diferentes competencias y entre los dos grupos. Entre las competencias que se perciben como menos trabajadas por parte de los alumnos que solo actuaron dentro del aula (Figura 1) están las culturales, la ética profesional, y la entrevista de referencia o negociación de preguntas, algo que refuerza la percepción de

haber trabajado la comunicación interpersonal solo bastante o poco. Las más trabajadas serían, por otro lado, la atención al cliente, el activismo, y la reflexión sobre diversidad e inclusión. La interacción con comunidades diversas también se percibe como trabajada bastante o mucho.

FIGURA 1. Percepción de las competencias trabajadas en la asignatura de Digitalización



Fuente: elaboración propia

El grupo focal corrobora en gran medida los aprendizajes desatcados por el alumnado de *Digitalización*, según puede observarse en la Tabla 4, porque las competencias que el grupo al unísono considera que se han trabajado mucho incluyen el activismo, la atención al cliente, y la reflexión basada en los valores de inclusión y diversidad. Los dos grupos también coinciden en asignar algo menos de intensidad a los aprendizajes relacionados con la ética profesional y las habilidades de búsqueda. Sin embargo, los dos grupos difieren en la percepción relativa a la entrevista de referencia, la interacción con comunidades diversas, el trabajo en grupo, y la comunicación interpersonal, que en todos los casos se perciben con mayor intensidad por parte del alumnado que ha trabajado fuera del aula.

TABLA 4. Percepción de las competencias trabajadas en dos grupos de alumnado

COMPETENCIAS	Encuesta (Mediana)	Puntuación grupo focal
Competencias en las que los dos grupos coinciden		
Activismo	4	4
Habilidades de atención al cliente	4	4
Reflexión basada en valores de diversidad e inclusión	3,5	4
Conocimiento de ética profesional	3	3
Habilidades de búsqueda	3	3
Competencias en las que los dos grupos discrepan		
Comunicación interpersonal	3	4
Trabajo en grupo	3	4
Interacción con comunidades diversas	3	4
Entrevista de referencia / negociación de preguntas	2,5	4
Competencias trabajadas con menos intensidad por los dos grupos		
Redacción	3	2
Evaluación y selección de fuentes de información	3	2
Competencias culturales	2,5	3

Fuente: elaboración propia

Las reflexiones compartidas en el grupo focal permiten entender las razones de las valoraciones realizadas. Si la posibilidad de contribuir a una causa social agravada por la situación de la pandemia, como la exclusión y marginación de las personas mayores, explica el énfasis en el activismo, al interactuar con dos polos generacionales opuestos, el alumnado siente que ha adquirido ciertas habilidades de interacción con personas, que son esenciales para la profesión, según explica esta alumna: *“Esto está enfocado como para trabajar en una biblioteca, de cara al público, y tienes que saber cómo tratar al público... y creo que para nosotros va a ser un plus el hecho de poder ponerlo en nuestro currículum, no todo el mundo va a poder decir ‘no, pues he trabajado con personas mayores, con niños y a la vez’.”* (A.). En cuanto al conocimiento de la ética profesional, la perciben como relacionada con la inclusión, por un lado, porque se aceptan personas mayores con una ideología muy marcada o que suponen una molestia en el desarrollo de ciertas

actividades grupales, porque hablan sin parar y sin relación al tema de la reunión. Por otro lado, los conocimientos de ética se relacionan también con la vulnerabilidad de los dos grupos poblacionales con los que han trabajado, especialmente los niños, con referencia a todas las precauciones tomadas para proteger su imagen durante las actividades de documentación fotográfica. Por otro lado, el trabajo de búsqueda se ve motivado por la necesidad de comprender el problema existente y por su complejidad, debido a las diferentes partes participantes y a las cuestiones legales y técnicas que se deben resolver en la ejecución del proyecto, como por ejemplo decidir entre Flickr e Instagram para la difusión de los resultados del proyecto. Las cuatro competencias que perciben con mayor intensidad respecto al grupo de clase se basan en argumentos parecidos, pero además se enfatizan en el marco del trabajo en grupo donde se busca la consecución de una objetivo común y compartido, y la creación de una comunidad, como explica este alumno: *“Lo que hemos aprendido ha sido saber que hay diferentes sesgos entre las personas y que un buen profesional tiene que saber cómo tratar a cada uno y es lo que yo creo como... en lo profesional hemos aprendido a tratar a cada persona para no echar a nadie atrás... hacer una piña.”* (R) Entre las competencias menos trabajadas, enfatizan que han avanzado más en la expresión oral que en la redacción, y la necesidad de optar por diferentes registros para dirigirse a los niños o a las entidades participantes. Finalmente, en las competencias culturales desarrolladas, destacan el componente histórico de los relatos de las personas mayores.

3.3. ROLES

El registro de actividades y participantes, así como las primeras actas manifiestan un intento desde el propio comienzo del proyecto de definir roles y funciones de los miembros participantes ante un escenario caracterizado por la incertidumbre y requerido por la naturaleza colaborativa de las actividades planificadas. El intento de definir roles se materializa en la decisión de crear un directorio de miembros del equipo en el cual aparecen las funciones y los roles que corresponden a cada uno de ellos. En dicho directorio, los roles se identifican específicamente para el alumnado participante enfatizando su función como interlocutores

preferentes con mayores o con niños, y en el caso de los miembros de las entidades participantes se identifican los cargos o funciones que desempeñan en sus respectivas instituciones, por ejemplo, director, directora, jefa de estudio, trabajadora social... Finalmente, en el caso de las personas mayores se anotan o bien intereses, por ejemplo "*persona mayor interesada en talleres de tecnología*", o bien otros datos de interés como, por ejemplo, "*persona mayor de □□ años en silla de ruedas, no vive en el parque, pero lo vio nacer*", incluyendo razones para participar "*persona mayor interesada, dice que no tiene con quien hablar*". Sin embargo, en lo que fue el desarrollo siguiente del proyecto estos roles no se ponen en práctica. Igualmente, se identifican funciones para niños y mayores, por ejemplo, las personas mayores tendrían que haber ayudado en la identificación de los objetos fotografiados, que por otro lado sí se mantienen en gran medida.

En lo que fue el desarrollo siguiente del proyecto los roles del alumnado UCM no se materializaron de esa manera, sino sobre la marcha y en la interacción con los demás interlocutores comunitarios. Al hablar expresamente de los roles asumidos durante el proyecto, los alumnos se posicionan principalmente en relación con las personas mayores, y se perciben como intermediarios, agentes centrales de conexión y líderes. Se consideran propulsores y líderes del proyecto, porque, como explican, "*sin nosotros es muy poco probable que esa conexión hubiese existido*" (S). Otro rol que perciben es el de haber escuchado, mientras que atribuyen menor importancia al rol de formadores, porque "*hemos querido darles más protagonismo a ellos, y nosotros más un poco de intermediarios.*" (L) Si en la relación con las personas mayores participantes se definen algunos de sus roles, especialmente el de escuchar, observar y formar, en la interacción con los interlocutores institucionales y comunitarios se definen otros, principalmente los de intermediación y liderazgo mencionados arriba.

De acuerdo a las observaciones anotadas durante la ejecución del proyecto, se constata que los roles de todos los participantes se van definiendo durante su evolución y en un proceso de negociación con los demás interlocutores o participantes. En el marco de la colaboración con el centro de mayores y el colegio, los roles de cada parte se van

definiendo de manera explícita, a través de reuniones en las que se comparte información y se consensua una estrategia común como base de una relación de confianza recíproca, pero también de manera tácita, cuando las entidades colaboradoras, por ejemplo, no cumplen con lo pactado e interrumpen la comunicación. En esta dinámica, cada entidad va negociando explícita o tácitamente su rol, repercutiendo indirectamente en el de los demás, especialmente el equipo UCM principal interesado en la realización del proyecto. Mientras las reuniones entre miembros del equipo UCM tienen la función de definir una postura clara con respecto a los interlocutores comunitarios y contemplan la repartición de funciones y tareas, las reuniones con los interlocutores comunitarios buscan principalmente consolidar una relación de confianza. También se definen tareas y roles, pero estos se van plasmando más bien sobre la marcha según se procede a realizar las diferentes actividades. Debido a su rol de liderazgo, los alumnos de la UCM sienten que se les exige mayor capacidad de adaptación para responder a situaciones que no se desarrollan según las expectativas, con alusión a la escasa colaboración del Centro de Mayores y, en ocasiones, del colegio. Cuando los roles se negocian de forma tácita, se juega con dinámicas de ruido y silencio, conceptos muy típicos en la recuperación de información y que, en el marco de este proyecto y la interacción con agentes comunitarios, adquieren otro significado. El ruido, normalmente, se produce cuando los alumnos perciben que la información se proporciona de manera sesgada y desde una perspectiva unilateral. Por ejemplo, en la única reunión mantenida con el Centro de Mayores, el alumnado percibe que el Centro de Mayores intenta limitar sus competencias a las meramente documentales, posiblemente preocupado por un posible solapamiento de competencias. *"Yo creo que ellos se pensaban que nosotros íbamos ahí a grabar y luego a transcribir las cosas y ya"* (A). El Centro transmite una visión concreta de los vecinos del PM que un alumno percibe como una estrategia disuasoria: *"[...] nos dijo que la gente allí era muy huraña... Entonces ella ya tenía un estereotipo que no era verdad y nosotros lo hemos comprobado que no era verdad... Yo creo que por eso nos pusieron una visión tan mala de las personas mayores, para intentar como achantarnos"* (R.). Otro caso se da al principio del proyecto, durante la fase de captación de personas mayores interesadas en participar. El

propietario de un negocio intenta disuadir al equipo UCM explicando que existen muchos documentales sobre el PM y que, por lo tanto, otro proceso de documentación no es necesario. Por otro lado, este mismo documental se menciona como una fuente de información autorizada sobre el PM por parte de las personas mayores participantes, pero con la intención de enriquecer el proyecto y para compartirlo con los niños, no como elemento disuasorio. Finalmente, otros casos de ruido incluyen los compromisos de algunas personas mayores que dan su consentimiento para participar en el proyecto, pero finalmente no participan.

El silencio, por otro lado, se da cuando las entidades participantes o incluso los interlocutores comunitarios interrumpen la comunicación. El ejemplo más típico es el del Centro de Mayores, aunque el colegio en ocasiones deja de comunicarse. Independientemente de las razones que desconocemos, este silencio genera sentimientos negativos en el alumnado, según se desprende tanto del diario personal de una alumna como del grupo focal. Los sentimientos negativos que se generan ante la ausencia de respuesta incluyen la preocupación, la frustración por no recibir respuesta de ningún tipo ni siquiera un no y la incertidumbre. El incumplimiento del colegio con algunos de los acuerdos tomados se achaca a la pandemia y al hecho de que se trabaja con personas vulnerables y niños, y a las dificultades, por ejemplo, que plantea la generación y difusión de imágenes. "*Y a lo mejor que eran edades vulnerables las dos. Los niños pequeños, como hay que tener cuidado y tal por las imágenes...*" (L.), comenta una alumna. La incertidumbre de cómo iba a desarrollarse el proyecto explica también algunos de los silencios del colegio, según otros alumnos. En cierto sentido, el silencio concede a las entidades participantes cierto tiempo para definir sus roles y funciones, mientras que en el alumnado participante genera emociones negativas, por un lado, y una respuesta adaptativa, por otro, según emerge del testimonio de esta alumna: "*También hemos tenido la capacidad de adaptarnos a situaciones que, de repente... por ejemplo, lo del centro de mayores, contábamos con ellos, de repente no... salir a la calle a buscar a los mayores... El colegio, de repente íbamos y no sabían que íbamos... todo eso, la capacidad de adaptarnos que hemos tenido.*" (S.)

4. CONCLUSIONES

En el conjunto, los datos contextuales analizados, así como las percepciones y experiencias relatadas tanto en los diarios como en el grupo focal con el alumnado participante ponen de manifiesto factores potencialmente importantes en la adquisición de competencias blandas. Aunque la mera interacción con actores comunitarios, en este caso las personas mayores, permite desarrollar algunas de estas competencias – en este trabajo, en particular, el activismo, la atención al cliente, y la reflexión –, incluso dentro del aula, fuera del aula se trabajan con mayor intensidad todas las que suponen la interacción o la colaboración, en particular, la comunicación interpersonal, el trabajo en grupo, la interacción con comunidades diversas, y la entrevista de referencia. Esto puede deberse al hecho de que, una vez posicionado en un marco comunitario, el alumnado debe “negociar” unos roles que evolucionan y determinan la forma en la que colabora con los demás interlocutores comunitarios. Estas negociaciones se llevan a cabo a través de mecanismos informacionales explícitos, pero también tácitos y, por la intervención de diferentes actores, complejos. Los patrones tácitos de comunicación cuentan con fenómenos como el ruido, o la provisión de información subjetiva o unilateral, y el silencio, o la interrupción de la comunicación, que generan en el alumnado una respuesta emocional caracterizada por emociones tales como la decepción, la frustración, la aprensión o la incertidumbre, y una respuesta adaptativa. A través de esta respuesta adaptativa, el alumnado redefine constantemente sus roles y, principalmente, se ve obligado a asumir un rol de liderazgo y propulsión del proyecto. En este sentido, la reflexión sola no sería suficiente para la transferencia y aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula a otros ámbitos de la vida de los estudiantes, según argumentan Whitver y Riesen (2019), porque, de acuerdo a los resultados de este proyecto, se requiere capacidad de adaptación y liderazgo en una empresa cooperativa. Además, deberíamos diferenciar dentro de las competencias blandas, un conjunto que podríamos definir como Poole, Agosto, Lin y Yan (2022), “comunitarias”.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo ha sido financiado en el marco de la Convocatoria de Proyectos de Aprendizaje y Servicio 2021-22 de la Oficina de ApS de la Universidad Complutense de Madrid. Agradecemos, además, la participación de todas las entidades colaboradoras, en particular, el Centro de Mayores de Santa Engracia del Ayuntamiento de Madrid, y el Colegio de Educación Infantil y Primaria San Cristóbal, así como todas las personas mayores y vecinos del Parque Móvil.

6. REFERENCIAS

- Angel, C.M. (2016). Collaboration among faculty members and community partners: increasing the quality of online library and information science graduate programs through academic service-learning. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 10(1-2), 4-14
- Caspe, M. y Lopez, M.E. (2018). Preparing the next generation of librarians for family and community engagement. *Journal of Education for Library and Information Science*, 59(4), 157-178
- Ching, S. H. (2018). Turning a service learning experience into a model of student engagement: the Lighthouse Heritage Research Connections (LHRC) Project in Hong Kong. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(2), 196-206.
- Frank, A.I. y Sieh, L. (2016). Multiversity of the twenty-first century-examining opportunities for integrating community engagement in planning curricula. *Planning Practice & Research*, 31(5), 513-532
- Gelmon, S.B., Holland, B.A. y Spring, A. (2018). *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques*. Boston, Massachussets: Campus Compact
- Helvoort, J. V. (2018). Four spaces of civic literacy education: A literature review. En: S. Kurbanoğlu et al. (Eds.), *Proceedings of the The Sixth European Conference on Information Literacy (ECIL), September 24-27, 2018, Oulu, Finland*, (pp. 94-102). Cham: Springer
- Jardine, F. (2016). The role of students in diversity and inclusion in library and information science. *Perspectives on libraries as institutions of human rights and social justice*, 41, 419-427.
- Kennedy, H. R. y Gruber, A. M. H. (2020). Critical Thinking in a Service-Learning Course: Impacts of Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy*, 14(2), 205-226

- Lim, S. y Bloomquist, C. (2015). Distinguishing service learning from other types of experiential learning. *Education for Information*, 31(4), 195-207
- Montesi, M., Portela Filgueira, I., Ramírez Martín, S. y Villaseñor Rodríguez, I. (2019). Aprendizaje y Servicio (ApS) en los estudios de Información y Documentación: resultados preliminares de un proyecto UCM. En: Simeão, E., Cuevas Cerveró, A., Botelho, R. y Gómez-Hernández, J.A. (eds.). *Competência em Informação e Políticas para a Educação Superior. Estudos Hispano-Brasileiros*, pp. 162-175
- Montesi, M., Villaseñor Rodríguez, I. y García Moreno, M.A. (2021). Aprendizaje-Servicio en los estudios de Información y Documentación: una experiencia con personas mayores. *Informatio*, 26(1), 280-312.
- Montesi, M., Parra Valero, P., Ovalle Perandones, M. A., y Sacristán Sánchez, M. (2022). Assessing the societal value of a service-learning project in information studies during the COVID-19 pandemic. *Education for Information*, 38(1), 17-36
- Norlander, R.J., Barchas-Lichtenstein, J., Fraser, J., Davis Fournier, M., Voiklis, J. y Danter, E. (2020). Getting consensus about competencies: what's needed for effective library programs. *Journal of Education for Library and Information Science*, 61(2), 188-211.
- Nutefall, J.E. (ed.). (2016). *Service learning, information literacy, and libraries*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO
- Pickard, A. J. (2013). *Research methods in information*. Londres: Facet Publishing.
- Poole, A.H. (2021). Promoting Diversity, Equity, and Inclusion in Library and Information Science through Community-Based Learning. En: *Diversity, Divergence, Dialogue: 16th International Conference, iConference 2021, Proceedings, Part I 16 Beijing, China, March 17-31*. Springer International Publishing, pp. 529-540
- Poole, A. H., Agosto, D., Lin, X. y Yan, E. (2022). "Librarianship as Citizenship": The Promise of Community-Based Learning in North American Library and Information Science Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 63(2), 153-169.
- Read, A. y Cox, A. (2020). Underrated or overstated? The need for technological competencies in scholarly communication librarianship. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(4), 102155.
- Riddle, J.S. (2003). Where's the library in service learning?: models for engaged library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 29(2), 71-81.

- Sánchez-García, S. y Yubero, S. (2015). Leer en la universidad: la promoción de la lectura desde la biblioteca universitaria. En: Sánchez-García, S. y Yubero, S. (coords.). *Las bibliotecas en la formación del hábito lector*. Cuenca: Servicio Publicaciones UCLM, pp. 159-188
- Saunders, L. (2019). Core and more: Examining foundational and specialized content in library and information science. *Journal of Education for Library and Information Science*, 60(1), 3-34
- Saunders, L., & Bajjaly, S. (2022). The Importance of Soft Skills to LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 63(2), 187-215.
- Scott, E.M. (2020). Redefining the pedagogy: service-learning in libraries and archives. *Pennsylvania Libraries: Research & Practice*, 8(1), 37-48
- Tomasello, M. (2020). The role of roles in uniquely human cognition and sociality. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 50(1), 2-19.
- Williams, R. y Saunders, L. (2020). What the field needs: Core knowledge, skills, and abilities for public librarianship. *Library Quarterly*, 90(3), 283-297
- Whitver, S. M., y Riesen, K. K. (2019). Reiterative reflection in the library instruction classroom. *Reference Services Review*, 47(3), 269-279