

Coordinadoras:
Valeriana Guijo Blanco
Montserrat Santamaría Vázquez

APRENDIZAJE Y SERVICIO EN TERAPIA OCUPACIONAL: EXPERIENCIAS DE ÉXITO



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

**APRENDIZAJE Y SERVICIO
EN TERAPIA OCUPACIONAL:
EXPERIENCIAS DE ÉXITO**

Coordinadoras:
VALERIANA GUIJO BLANCO
MONTSERRAT SANTAMARÍA VÁZQUEZ

APRENDIZAJE Y SERVICIO EN TERAPIA OCUPACIONAL: EXPERIENCIAS DE ÉXITO



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

2024

Esta obra está formada por parte de los trabajos científicos presentados y financiados de la I, II, III y IV Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Transformación Social en Aprendizaje y Servicio (ApS) de la Universidad de Burgos.

Imágenes: [Stock.adobe.com](https://www.stock.adobe.com). yellow_man - pág. 13; PCH.Vector - pág. 49.

Imagen de cubierta: [Stock.adobe.com](https://www.stock.adobe.com). IMM STUDIO

© LOS AUTORES
© UNIVERSIDAD DE BURGOS

Edita: Servicio de Publicaciones e Imagen Institucional
UNIVERSIDAD DE BURGOS
Edificio de Administración y Servicios
C/ Don Juan de Austria, 109001 BURGOS - ESPAÑA

ISBN: 978-84-18465-79-6

DOI: <https://doi.org/10.36443/9788418465796>

This work is licensed under a Creative Commons:
[Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Índice

| | |
|---|----|
| Prólogo..... | 9 |
| Introducción..... | 11 |
| 1ª PARTE: | |
| Reflexiones en torno a los programas de Aprendizaje y Servicio en la Universidad | 13 |
| Aprendizaje y Servicio en la Educación Superior de Terapia Ocupacional..... | 15 |
| <i>Santamaría Vázquez, Montserrat</i> | |
| <i>Guijo Blanco, Valeriana</i> | |
| <i>Saiz Vázquez, Olalla</i> | |
| El Aprendizaje-Servicio como estrategia de Sostenibilización Curricular | 25 |
| <i>Solís Galán, María Gloria</i> | |
| <i>Barrios Fernández, Sabina</i> | |
| Pasado, presente y futuro de la metodología Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Burgos..... | 41 |
| <i>de Juan Barriuso, Mª Natividad</i> | |
| <i>Bustamante Diez, Lourdes</i> | |
| <i>Cámara Azúa, Soraya</i> | |
| 2ª PARTE: | |
| Experiencias de éxito..... | 49 |
| Abriendo Puertas-Justicia Ocupacional con personas privadas de libertad del Centro Penitenciario de Burgos..... | 51 |
| <i>Ramos Barbero, Victoria</i> | |
| <i>Fernández Padilla, Inmaculada</i> | |
| Cambiando miradas, aumentando oportunidades..... | 65 |
| <i>Martínez Martín, María Ángeles</i> | |
| Espacios de cuidado y cultura en una universidad pública brasileña | 89 |
| <i>Silva, Carla Regina</i> | |
| <i>Zango Martín, Inda</i> | |
| <i>Passoni, Thayla</i> | |
| <i>Dacuña Vázquez, Inés</i> | |

| | |
|--|-----|
| Fernando y Ana están enfermos..... | 99 |
| <i>Guijo Blanco, Valeria</i> | |
| <i>Sierra Medina, María José</i> | |
| <i>Santamaría Vázquez, Montserrat</i> | |
| Generando sinergias para la independencia de las personas con discapacidad..... | 111 |
| <i>Santamaría Vázquez, Montserrat</i> | |
| <i>Lara Palma, Ana María</i> | |
| <i>Ortiz Huerta, J. Hilario</i> | |
| Ocio Activo con personas atendidas en la Fundación Conde Fernán Armentález..... | 127 |
| <i>Fernández Padilla, Inmaculada</i> | |
| <i>Ramos Barbero, Victoria</i> | |
| Pon a trabajar tus neuronas..... | 141 |
| <i>Medina-Gómez, María Begoña</i> | |
| <i>Barquín-Cuervo, Rodrigo</i> | |
| Relación con personas mayores de la zona rural en tiempo de pandemia..... | 153 |
| <i>González Alonso, María Yolanda</i> | |
| Videojuegos como herramienta terapéutica para personas con discapacidad..... | 165 |
| <i>Ortiz Huerta, J. Hilario</i> | |
| <i>Lara Palma, Ana María</i> | |

PRÓLOGO

El pleno compromiso e implicación con la sociedad de la que forma parte sustancial y el desarrollo de la competencia integral de sus estudiantes y docentes se erigen como valores fundamentales en la actividad que ejerce la Universidad de Burgos como vector de desarrollo social. Fiel a esos principios de actuación, nuestra institución viene apostando desde largo por la introducción de diversas acciones educativas –aprendizaje-servicio, voluntariado, cooperación al desarrollo–, que nos impulsan en la dirección de alcanzar la misión de la UBU como agente de transformación social de la región, mediante la formación, la investigación, la innovación y la transferencia.

Según Josep M. Puig Rovira, un sobresaliente experto en Aprendizaje y Servicio (ApS), esta metodología permite un aprendizaje auténtico y comprometido, donde la formación y el saber impregna al profesorado, al estudiantado, y a las entidades, instituciones y empresas con las que nos relacionamos. Así, este *modus operandi* se constituye en un elemento central para convertir los saberes producidos en transferencia y la crítica en compromiso.

Me gustaría destacar que la excelencia que hemos alcanzado en la aplicación de esta metodología ha sido positivamente evaluada en la Alianza de Universidades europea RUN-EU a la que pertenece la UBU y nos llevará a extender nuestro modelo en universidades de Portugal, Irlanda, Bélgica, Países Bajos, Austria y Finlandia, así como al desarrollo de proyectos internacionales de ApS a partir del curso 2023-2024.

Por ello, la feliz iniciativa que supone la publicación de este libro, que recoge algunas de las muchas experiencias de éxito de ApS en la Universidad de Burgos, llega en un momento muy oportuno y espero se convierta en incentivo para que más profesoras y profesores se sumen a este proyecto de cambio de paradigma educativo. Aprovecho también este espacio para expresar mi agradecimiento a todas las técnicas de los diversos servicios de la UBU implicadas en el desarrollo del ApS, así como al profesorado y las entidades sociales que permiten materializar el compromiso inequívoco de nuestra universidad con la solución de los problemas de su comunidad que son, al mismo tiempo, problemas globales.

Ileana M. Greca Dufranc

Vicerrectora de Internacionalización y Cooperación

INTRODUCCIÓN

El presente libro tiene como objetivos, por un parte, contextualizar la metodología Aprendizaje y Servicio en el entorno de la educación superior, y, por otro lado, compartir una serie de experiencias de éxito llevadas a cabo bajo esta metodología en estudiantes de Terapia Ocupacional, fuera y dentro de la Universidad de Burgos. Por eso está dividido en dos partes: una primera que aborda de forma general las consideraciones de la metodología en el contexto universitario, así como su vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible y por último, la evolución de este enfoque metodológico en la Universidad de Burgos; y una segunda parte que recoge un buen número de experiencias en la aplicación de esta metodología en los estudiantes de Terapia Ocupacional a través de su vinculación a diferentes tipos de asignaturas, y en colaboración con entidades sociales de muy diferentes características.

1ª PARTE

Reflexiones en torno a los programas de Aprendizaje y Servicio en la Universidad



Aprendizaje y Servicio en la Educación Superior de Terapia Ocupacional

Santamaría Vázquez, Montserrat (1)

Guijo Blanco, Valeriana (1)

Saiz Vázquez, Olalla (1)

(1) *Departamento Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos.*

El Espacio de Educación Superior (EEES) se podría definir como la convergencia europea en el marco de la enseñanza universitaria, que tiene como objetivo armonizar y hacer confluir los sistemas universitarios en un marco común (Goñi, 2005). Con la declaración de Bolonia en 1999 se inició este proceso de convergencia, que se dio de plazo hasta 2020 para conseguir la consolidación de este espacio. Desde esta fecha hasta hoy, se han ido revisando y publicando diferentes declaraciones para fortalecer estos objetivos y son numerosos los cambios que ha supuesto esta declaración en la universidad española (Ferreira, 2019). Tras 20 años de la creación de este espacio, ya no resulta extraño hablar de créditos ECTS o de competencias, pero aún le quedan muchos desafíos. En febrero de 2021, el Consejo de la Unión Europea, con la perspectiva que la pandemia por la Covid-19 ha supuesto también para la educación, ha publicado una resolución relativa al futuro de este EEES (2021), centrando sus esfuerzos en torno a cinco estrategias: 1) aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación, 2) hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos, 3) mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente, 4) reforzar la educación superior europea, y 5) respaldar las transiciones ecológica y digital en la educación y la formación a través de estas.

En concordancia con el aprendizaje por competencias y aumentar la motivación de la profesión docente, se encuentran las metodologías activas de aprendizaje, que se definen como aquellas maneras de llevar las clases que tienen por objetivo la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Serna y Díaz, 2013). Este grupo de metodologías, tienen en común que se establece un contexto donde se crea una necesidad de aprendizaje, se trabaja en grupos pe-

queños, los estudiantes tienen que dar solución al problema que se plantea y en la búsqueda de esta solución, van descubriendo nuevos conocimientos (Serna y Díaz, 2013). Son muchas y variadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje clasificadas como activas, como, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el basado en mapas conceptuales, y también el basado en el servicio, también conocido como aprendizaje y servicio.

Descripción metodología aprendizaje y servicio

El aprendizaje y servicio (en adelante, ApS) es una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario (Folgueiras, 2013). El ApS consiste en un tipo de aprendizaje basado en la experiencia y que brinda a los alumnos la oportunidad de mejorar su comprensión de conceptos y parte teórica en un entorno práctico (Salam et al, 2019). Se puede caer en el error de pensar que se trata de una metodología similar al voluntariado o a las prácticas curriculares, pero se trata de un aprendizaje muy diferente en el que el objetivo consiste en mejorar la comprensión de los estudiantes de su conocimiento teórico a través de la experiencia de servicio en la comunidad y la reflexión sobre esa experiencia (Ferrari, 2014).

En las prácticas curriculares, se enfatiza principalmente en habilidades específicas orientadas a los contenidos teóricos de la carrera y los proveedores de estos servicios son los principales beneficiarios de los programas de prácticas (Furco, 1996). Además, el aprendizaje de servicio está más centrado en mejorar la comprensión de los estudiantes de su conocimiento teórico a través de la experiencia de servicio en la comunidad y la reflexión sobre esa experiencia (Salam et al, 2019). El ApS se diferencia del voluntariado o el servicio comunitario, en que a menudo no incluye componentes educativos estructurados (Chung, 2015). Además, en el voluntariado, los destinatarios son los principales beneficiados, más ligado al concepto de servicio (Furco, 1996). En el ApS se combina el aprendizaje académico con el servicio comunitario, por lo que se proporciona al alumno una experiencia de aprendizaje práctico y se extrapolan mejor los contenidos del grado que se cursa en el aula (Bingle, 1996) (Figura 1).

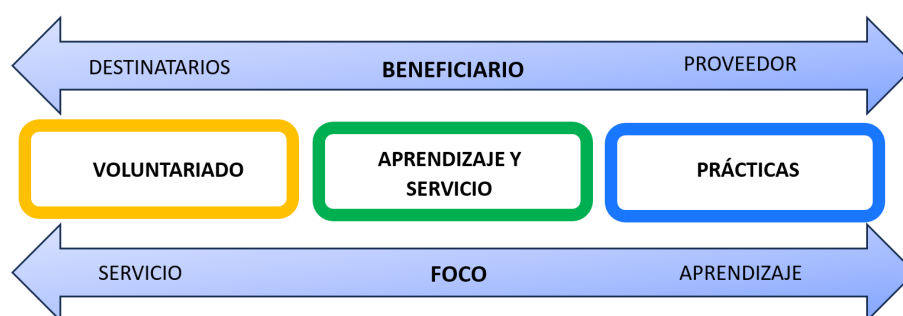


Figura 1. Diferencias entre la metodología ApS y el voluntariado y las prácticas. Adaptado de Furco (1996).

En los últimos años, el ApS ha recibido una atención significativa tanto de académicos como de investigadores en todas las disciplinas académicas (Salam et al, 2019). Es por este motivo que el ApS se ha integrado con enfoques modernos de aprendizaje en línea (Waldner, 2012). En este caso se podría hablar de aprendizaje de servicio electrónico y aprendizaje de servicio extremo (Bourelle, 2014). Se define el primero de ellos como un enfoque de aprendizaje experiencial, donde se podrían desarrollar relaciones virtuales entre estudiantes, instituciones educativas y socios de la comunidad (Bourelle, 2014). El aprendizaje de servicio extremo electrónico consiste en un tipo extremo de aprendizaje servicio online donde tanto la parte instructiva como la de servicio tienen lugar online (Waldner, 2012).

El modelo del proceso de integración del plan de ApS en un curso, se divide en seis etapas según la propuesta de Anstee et al. (2008). Estos autores proponen seis etapas en el desarrollo de un programa de ApS: (a) establecimiento de la colaboración con la comunidad, (b) asociación en el aula, c) formación de los alumnos, d) impartición del módulo de servicio, e) regreso al aula, y (f) presentación de informes a las partes interesadas (figura 2).

La primera etapa, establecimiento de la colaboración con la comunidad, consiste en localizar las necesidades de servicios en la comunidad local, identificar a los principales interesados y determinar y adaptar los recursos disponibles para el curso a proyectos comunitarios adecuados (Anstee et al, 2008).

La segunda etapa, asociación en el aula, se prepara a los alumnos para sus experiencias de aprendizaje. Para ello se explica a los estudiantes los fundamentos de los métodos y los procedimientos que se usarán en el proyecto. Se concluye esta etapa cuando los estudiantes están familiarizados con los aspectos básicos de la población de servicio y el proyecto en cuestión (Anstee et al, 2008).



Figura 2. Etapas de un programa de ApS según Anstee et al (2018).

La tercera etapa, formación de los alumnos, se presenta el diseño del proyecto

a los alumnos, se establecen las funciones de cada estudiante y se forma a los participantes mediante la incorporación de actividades y debates en el aula (Anstee et al, 2008).

La cuarta etapa, impartición del módulo de servicio, consiste en el seguimiento de la aplicación del ApS. Hay que tener en cuenta pequeños ajustes de última hora y celebrar reuniones informativas periódicas con los participantes con el fin de compartir experiencias y reflexiones del proyecto (Anstee et al, 2008).

La siguiente etapa, regreso al aula, se lleva a cabo con el fin de interpretar y reflexionar acerca de la experiencia. Los alumnos debaten en grupo y presentan sus observaciones sobre sus percepciones y el aprendizaje de otros contenidos prácticos o teóricos (Anstee et al, 2008).

Y finalmente, la sexta etapa, presentación de informes a las partes interesadas, se unifica el formato de informe y se presenta a los participantes implicados. El informe puede ser informal (por ejemplo, un debate abierto en el aula) o ser formal (por ejemplo, un documento con partes diferenciadas) o ser una combinación de ambos. Sea cual sea el formato, se debe representar el resultado del proyecto de ApS (Anstee et al, 2008).

Una comprensión clara de los beneficios del ApS para todos los participantes también es importante para tomar mejores decisiones con respecto a la incorporación de esta pedagogía en la educación superior. En cualquier proyecto de ApS, los estudiantes son participantes activos y adquieren habilidades como: habilidades de comunicación, capacidad para trabajar de forma independiente, trabajo en equipo, pensamiento crítico, habilidades para resolver problemas, conciencia social y sentido de responsabilidad cívica (Bowie, 2016; Barth et al, 2014), además de las competencias asociadas a las propias asignaturas a las que el aprendizaje debe estar vinculado.

Aprendizaje y Servicio en la Educación Superior

Con el proceso de Bolonia se inaugura una nueva etapa pedagógica en el marco de la educación superior europea y también española (Llovet, 2011). A pesar de todos los problemas que surgieron en torno a la implementación de Bolonia en la educación superior, uno de los aspectos positivos fue haber situado la educación superior en el centro de la preocupación pedagógica y política (García-Gutiérrez, 2020). Y de esta manera, se creó la necesidad de implementar en la sociedad una parte del aprendizaje en la Educación Superior y así poder justificar su implicación en la comunidad (Munck et al, 2014).

La aplicación de la metodología ApS en la Educación Superior, está vinculada a todo tipo de materias, como son la Educación, las Ciencias de la Tierra, las Ciencias Sociales, la rama de la Ingeniería (Salam et al, 2019; Queiruga-Dios et al, 2021), y por supuesto también a las Ciencias de la Salud. En este último ámbito las

experiencias de aprendizaje y servicio abordan “factores socioeconómicos, conductuales, biológicos, ambientales y otros que afectan la salud humana y contribuyen a las disparidades en la salud” (Mason, 2019).

Revisando la literatura de la aplicación de esta metodología en las titulaciones de la rama sanitaria, se encuentran numerosas referencias a los beneficios que esta metodología tiene sobre los estudiantes. Analizando más profundamente los beneficios de la aplicación de la metodología ApS en estudiantes de Terapia Ocupacional (tabla 1), esta metodología ha demostrado que les permite conocer al usuario en su propio contexto (Marken, Moxley y Fraley, 2011; Hansen, 2013), que favorece la visión holística del mismo (Lahav, 2018), que permite reflexionar sobre la ética profesional e igualmente permite un mejor conocimiento de la discapacidad (Gitlow y Flecky, 2005). Parmenter y Thomas (2015) sugieren también que el desarrollo de esta metodología permite a los estudiantes de Terapia Ocupacional, comprender mejor las relaciones terapéuticas, así como el trabajo dentro de un equipo.

Existen experiencias interesantes tales como la Snyman y Donald (2019), que proponen un trabajo interdisciplinar con estudiantes de medicina, de nutrición y de terapia ocupacional en un centro de atención a niños con problemas del desarrollo. Este trabajo en equipo permitió a los estudiantes, comprender mejor el rol que tiene cada una de sus profesiones.

Pero los beneficios reportados, no solo se centran en habilidades relacionadas con la profesión, sino que los estudiantes también informan de que mejora su crecimiento personal, así como su sentimiento de autoeficacia (Sanders, Van Oss, y McGeary, 2016; Lemmonds et al, (2021). En este sentido, también se ha visto que la motivación de los estudiantes en el ApS aumenta cuando los estudiantes adquieren una visión de sus valores y objetivos (Darby et al, 2013).

Los programas de ApS también pueden poner sobre la mesa de algunos elementos “negativos” como pueden ser los miedos e inseguridades de los estudiantes. Naidoo et al (2020) recogen que los estudiantes pueden experimentar miedos y ansiedad ante la posibilidad de contagiarse de alguna enfermedad que padezcan los destinatarios del servicio, o sufrir algún tipo de agresión. Sin embargo, incluso estas circunstancias, se convierten en una fuente de aprendizaje importante, pues de otra manera, estos miedos e inseguridades se darían directamente en la práctica clínica, y en este contexto de aprendizaje, permiten al docente dotar de estrategias al estudiante para afrontar este tipo de situaciones en el futuro.

Tabla 1: Beneficios de los programas ApS en estudiantes de Terapia Ocupacional según la literatura.

Permite conocer a los usuarios de los servicios de T.O. en su propio contexto.

Favorece la visión holística de los usuarios.

Mejora el conocimiento de la ética profesional.

Posibilita un mayor entendimiento de la discapacidad.

Facilita una mejor comprensión de las relaciones terapéuticas.

Proporciona una visión más real del trabajo dentro de un equipo.

Permite comprender mejor el rol profesional del terapeuta ocupacional.

Favorece el crecimiento personal del estudiante.

Mejora su sentimiento de autoeficacia.

Sin duda, el logro de estas competencias se verá condicionado por el tipo de proyecto ApS y la población con la que se vaya a trabajar, pero la literatura ofrece razones suficientes para considerar esta metodología como preferente a la hora de diseñar los aprendizajes con nuestros estudiantes.

Por otra parte, es difícil encontrar una descripción detallada de los programas puestos en marcha, ya que la literatura se centra básicamente en los resultados obtenidos, abordando de forma tangencial cómo se han llevado a cabo los programas y se han desarrollado las diferentes etapas.

A pesar de las dificultades para encontrar descripciones detalladas, existe en la literatura una metodología común para la intervención con estos programas. Fertman (1994) observó que todos los cursos o componentes basados en el ApS incorporaban cuatro pasos básicos:

1. Preparación, que implica vincular actividades de aprendizaje y preparar a los alumnos para realizar las actividades. La vinculación puede lograrse teniendo en cuenta el enfoque del servicio (por ejemplo, personas sin hogar) o el de aprendizaje académico (por ejemplo, economía doméstica, arte) en primer lugar. El servicio, que debe ser estimulante, atractivo y significativo para los estudiantes, así como relevante e importante para el organismo necesitado.
2. Reflexión. Se recomienda que los estudiantes reflexionen activamente sobre su servicio para comprender mejor significado y el impacto de sus esfuerzos. Así se consigue que sean capaces de vincular lo que han aprendido con lo que han hecho.

- Celebración. Debe ser apropiada para compartirla entre sistemas, organizaciones e individuos y debe reconocer las contribuciones y los logros de los alumnos y de aquellos a los que han servido.

El presente libro pretende recoger de forma práctica, las cuestiones más operativas de diferentes programas de ApS llevados a cabo desde asignaturas muy diferentes, abordando poblaciones muy diferentes y con estrategias también distintas, que sin embargo convergen en el objetivo de facilitar la adquisición de competencias propias del terapeuta ocupacional.

Referencias bibliográficas

- Anstee, J. L., Harris, S. G., Pruitt, K. D., & Sugar, J. A. (2008). Service-learning projects in an undergraduate gerontology course: A six-stage model and application. *Educational Gerontology*, 34(7), 595-609.
- Barth, M., Adom̂Bent, M., Fischer, D., Richter, S., & Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: A service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 72–81. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.04.006>.
- Bourelle, T. (2014). Adapting service-learning into the online technical communication classroom: A framework and model. *Technical Communication Quarterly*, 23(4), 247–264. <https://doi.org/10.1080/10572252.2014.941782>.
- Bowie, A., & Cassim, F. (2016). Linking classroom and community: A theoretical alignment of service learning and a human-centered design methodology in contemporary communication design education. *Education as Change*, 1(1), 1–23.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <https://doi.org/10.2307/2943981>.
- Chung, S.; McBride, AM Aprendizaje social y emocional en los planes de estudio de la escuela intermedia: un modelo de aprendizaje de servicio basado en el desarrollo positivo de los jóvenes. *Niño. Servicio de la Juventud Rev.* 2015, 53 , 192–200
- Darby, A., Longmire-Avital, B., Chenault, J., & Haglund, M. (2013). Students' motivation in academic service-learning over the course of the semester. *College Student Journal*, 47(1), 185-191.
- Declaración de Bolonia [Internet]. 1999 [citado 2023 Jul 07].
- DOUE. *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)* [Internet]. 2021.
- Ferreira E. *Veinte años después de Bolonia: nuevos retos para las Agencias de Calidad*. Blog Stud XXI [Internet]. 2019;

- Ferrari, J. R., & Chapman, J. G. (2014). *Educating students to make a difference: Community-based service learning*. New York: Routledge.
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., & Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 2013, 362, 159-185.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. In *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2–6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- García-Gutiérrez, J.; Ruiz-Corbella, M. y del Pozo, A. (2020). Innovación y aprendizaje-servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 9, 62-80. DOI10.1344/RIDAS2020
- Gitlow, L., & Flecky, K. (2005). Integrating disability studies concepts into occupational therapy education using service learning. *The American journal of occupational therapy*, 59(5), 546-553.
- Goñi Zabala J. La situación del currículum universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En: Goñi Zabala J, editor. *El Espac Eur Educ Super un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro; 2005. p. 25–64.
- Hansen, A. M. W. (2013). Bridging theory and practice: Occupational justice and service learning. *Work*, 45(1), 41-58.
- Lahav, O., Daniely, N., & Yalon-Chamovitz, S. (2018). Interpersonal social responsibility model of service learning: A longitudinal study. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 25(1), 61-69.
- Lemmonds, T., Adam, J., Espiritu, E. W., & Wyant, D. K. (2021). Short-term Service-Learning: Implications for Preparing Health Science Students for Practice. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 19(4), 3.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*. Madrid, España: Galaxia Gutenberg.
- Marken, D. M., Moxley, B., & Fraley, A. K. (2011). Safe & independent: Enriching lives through service-learning. *Journal of Applied Gerontology*, 30(4), 505-512.
- Mason, M. R., & Dunens, E. (2019). Service-learning as a practical introduction to undergraduate public health: Benefits for student outcomes and accreditation. *Frontiers in public health*, 7, 63. DOI: 10.3389/FPUBH.2019.00063
- Munck, R., McIlrath, L., Hall, B., & Tandon, R. (2014). *Higher Education and Community-Based Research*. London: Palgrave MacMillan.
- Naidoo, D., Govender, P., Naidoo, S. N., Ngubane, N., Nkosi, Z., & Mulla, A. (2020). Occupational risks in occupational therapy service learning: A single-site “fear factor” study in South Africa. *Occupational Therapy International*. DOI:10.1155/2020/4746813

- Parmenter, V., & Thomas, H. (2015). WOW! Occupational therapy education and experiential service learning through community volunteering. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(4), 241-252.
- Queiruga-Dios, M., Santos Sánchez, M. J., Queiruga-Dios, M. Á., Acosta Castellanos, P. M., & Queiruga-Dios, A. (2021). Assessment methods for service-learning projects in engineering in higher education: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 629231.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593.
- Sanders, M. J., Van Oss, T., & McGeary, S. (2016). Analyzing reflections in service learning to promote personal growth and community self-efficacy. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 73-88.
- Serna Gómez, H., Díaz Peláez A., Betancur Arias, J., & Pino Ramos, C. (2013). Metodologías activas del aprendizaje. Medellín, Colombia: Fondo editorial Cátedra María Cano.
- Snyman, S., & Donald, H. (2019). Interprofessional service-learning: cutting teeth and learning to crawl. *Journal of Interprofessional Care*, 33(3), 328-335. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1611288>
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y., & Widener, M. C. (2012). E-service-learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150.

El Aprendizaje-Servicio como estrategia de Sostenibilización Curricular

Solís Galán, María Gloria (1)

Barrios Fernández, Sabina (1)

(1) *Universidad de Extremadura*

Hablar de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) en la actualidad implica examinar conceptos como desarrollo sostenible, responsabilidad social y/o compromiso social. De hecho, como García-Gutiérrez & Corrales-Gaitero (2020, p.263) indican:

Para algunos, la responsabilidad social, el compromiso social o cívico y el enfoque del aprendizaje-servicio son formas similares de expresar la tercera misión de la universidad. Todas se caracterizan porque comparten un enfoque de la educación superior basado en valores. Estos valores no sólo orientan la “tercera misión” sino que informan todas las actividades de la institución, tanto en la investigación como en la docencia. La Universidad se presenta responsable y comprometida con valores cívicos o, por ejemplo, con los actuales Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) o los valores de los derechos humanos.

Es por ello por lo que a lo largo de este capítulo contextualizamos el ApS como estrategia de Sostenibilización Curricular y se explorará su relación con las misiones de la universidad: docencia, investigación y la conocida como “tercera misión”, la antigua extensión universitaria, responsabilidad social universitaria (RSU) o “retorno social” (García-Romero et al., 2021).

Sostenibilidad Curricular en la Educación Superior. Definición y contextualización: ¿qué es, por qué y para qué se plantea?

¿Qué es el Desarrollo Sostenible?

El término desarrollo sostenible fue definido por la Comisión Brundtland de la Organización de Naciones Unidas (de aquí en adelante ONU) y quedó recogido en el informe *Nuestro Futuro Común* (ONU, 1987) como “la capacidad para satisfacer

las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus necesidades propias”.

Al estar lejos todavía de alcanzar estos objetivos, en los últimos años se han intensificado las recomendaciones y medidas para tratar de lograr un desarrollo sostenible de la sociedad. Así, en el año 2000 se definieron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) con el compromiso mundial de promover actuaciones dirigidas a conseguir alcanzar los ocho propósitos de desarrollo humano en el 2015 (ONU, 2000). A pesar de los avances conseguidos, aunque de forma desigual, la persistencia y el agravamiento de problemas mundiales obligaron a dar continuidad a los ODM mediante la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que se configura como un plan de acción con los conocidos 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus 169 metas conexas (ONU, 2015). Aspectos clave de esta nueva Agenda fueron el refuerzo de una alianza mundial basada en la solidaridad mundial y la importancia de la educación para el desarrollo sostenible (en adelante EDS) en la que nos centramos en el siguiente apartado.

Como medida de seguimiento del cumplimiento de la Agenda, en la Cumbre sobre los ODS celebrada en septiembre de 2019, los líderes mundiales solicitaron un decenio de acción en favor del desarrollo sostenible, prometiendo movilizar financiación, mejorar la aplicación a nivel nacional y reforzar las instituciones para lograr los ODS en la fecha prevista, el año 2030, siempre sin dejar a nadie atrás. Así, el Secretario General de la ONU, Antonio Guterres, hizo un llamamiento para que todos los sectores de la sociedad se movilizasen en favor de una década de acción a tres niveles (ONU, 2019):

- ◆ A nivel mundial, para garantizar un mayor liderazgo, más recursos y soluciones más inteligentes con respecto a los ODS;
- ◆ A nivel local, incluyendo las transiciones necesarias en las políticas, presupuestos, instituciones y marcos reguladores de gobiernos, ciudades y autoridades locales; y
- ◆ A nivel individual, población joven, sociedad civil, medios de comunicación, sector privado, sindicatos, círculos académicos y otros.

De esta forma, la sociedad en su conjunto debe asumir un papel activo en la búsqueda de soluciones a los retos sociales actuales.

¿Qué es la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)?

Definir la EDS nos hace remitirnos a diversos hitos que han marcado su evolución (Figura 1). Como señalan Jiménez-Elizondo & Herrera-Blando (2022) fueron claves La Cumbre de la Tierra (Río de Janeiro, 1992), en la cual se consideró el papel central de la educación como un motor en la transformación de las sociedades hacia la sostenibilidad, y las declaraciones de la UNESCO con relación a las prioridades educativas (Jomtiem, 1990 y Dakar, 2000), haciéndose énfasis en la educación para todos.

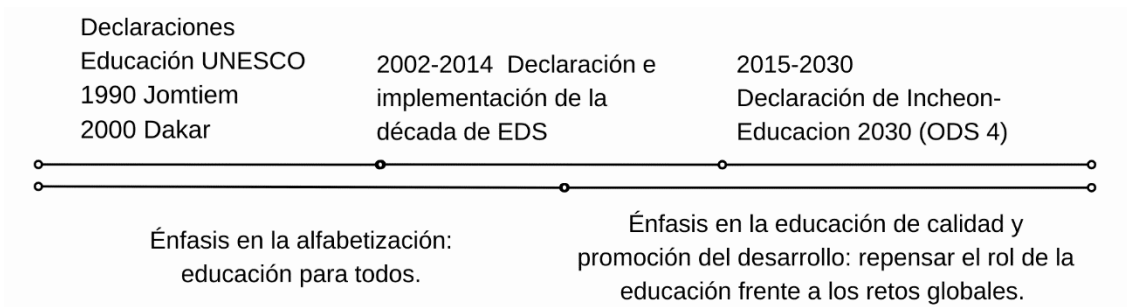


Figura 1. Evolución del marco normativo global de la Educación para el Desarrollo Sostenible Adaptado de Jiménez-Elizondo & Herrera Blando (2022)

Dos eventos también muy relevantes fueron el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS 2005-2014) (UNESCO, 2005), dentro del marco de la Agenda 21 y la actual Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015, p.20), rezando su meta 4.7 como:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Hoy en día, y a pesar de las diferencias nacionales, regionales y locales que influyen en el significado de la EDS (UNESCO, 2009, p.6) podemos afirmar que:

La EDS va más allá de enseñar contenidos y principios relacionados a la sostenibilidad (o desarrollo sostenible). La EDS, en su sentido más amplio, es educación para la transformación social con el objetivo de crear sociedades más sostenibles. La EDS toca todos los aspectos de la educación, incluida la planificación, el desarrollo de políticas, la implementación de programas, las finanzas, los planes de estudio, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la administración. La EDS tiene como objetivo proporcionar una interacción coherente entre la educación, la conciencia pública y la formación con miras a crear un futuro más sostenible.

Dada su relevancia y complejidad, el logro de la meta 4.7 ha supuesto posteriores desarrollos desde la UNESCO para orientar y ayudar a los estados miembros en esta tarea. Si bien el desarrollo social sostenible constituye un reto para la sociedad, la capacitación y transformación de los sistemas educativos para promover “la EDS mediante la planificación de acciones sostenibles, la adquisición de competencias que permitan a las personas reflexionar sobre sus acciones, así como los impactos sociales, económicos y ambientales derivados” constituye otro reto (Cebrián et al., 2019, p. 152).

No cabe duda, y así ha sido recogido en múltiples documentos, de que esta tarea requiere de la realización de un diagnóstico que aborde las múltiples facetas de la tarea educativa, e incluyendo aspectos como cambios en el currículum o cuestionamientos de la visión de las instituciones educativas (Ull Solís, 2015, p.48) dentro de la denominada Sostenibilización Curricular. Además, se debe proveer a los agentes educativos de competencias y herramientas que les capaciten en y para la EDS en los diversos contextos y niveles educativos (Murga-Menoyo, 2015; UNESCO, 2016, 2017).

En síntesis, la EDS es un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida que forma parte de una educación de calidad, y que proporciona a los ciudadanos conocimientos, competencias, valores y poder de acción para superar los desafíos mundiales imperantes, propulsando cambios que nos hagan mejorar como sociedad y cuidar del planeta (UNESCO, 2022). Para lograr el fin, la UNESCO se centra en cinco ámbitos de acción prioritarios (UNESCO, 2022):

- ◆ Promoción de las políticas: se deben propiciar políticas y alianzas en los entornos y en las instituciones educativas y/o donde tienen lugar los aprendizajes.
- ◆ Transformación de los entornos de aprendizaje: es necesario que se realice un abordaje institucional integral de las instituciones educativas.
- ◆ Fortalecimiento de las capacidades de las y los educadores: en una sociedad en la que la información está al alcance de un clic, el papel de los educadores a la hora de orientar y motivar al estudiantado para que sean capaces de desarrollar acciones transformadoras.
- ◆ Empoderamiento y movilización de la juventud: tanto desde una perspectiva de consumidores actuales como de futuros agentes que tendrían que afrontar las consecuencias de no realizar el cambio de rumbo necesario.
- ◆ Aceleración de las acciones a nivel local: promoviendo la cooperación activa entre las instituciones de enseñanza y la comunidad.

¿Qué es la Sostenibilización Curricular y qué implica para las instituciones educativas de Educación Superior (IES)?

El Grupo de Trabajo de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) para la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible define la Sostenibilización Curricular “como un proceso de incorporación de criterios de sostenibilidad en la formación superior considerando como “un imperativo ético la generación de una cultura que contribuya a un desarrollo humano integral y ambientalmente sostenible” (CRUE, 2005, p.6). Cómo se indica en la Estrategia Universidad 2015 (EU2015) del Ministerio de Educación, bajo los preceptos del marco normativo y políticas internacionales, europeas y españolas, este enfoque debe aplicarse tanto a la visión y gestión interna como externa, en la ejecución de sus misiones, en su relación con la sociedad y en la dimensión social, cultural,

económica y ambiental de sus actividades e iniciativas. De esta forma, la institucionalización de la RSU y la Sostenibilidad Universitaria se entienden como una vía de contribuir al desarrollo sostenible, pero también de modernización de las universidades.

A nivel institucional-organizativo y de gestión, la RSU y el marco de la Sostenibilidad Curricular comprenden:

(...) una reconceptualización del conjunto de esta institución, a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que suponen un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un modelo de desarrollo equilibrado y sostenible (Secretaría General de Universidades, 2011).

Como afirman (García-Romero et al., 2021, p. 263) desde los orígenes de la “Extensión Universitaria” como transferencia de conocimiento, las IES han y deben transitar hacia posicionamientos más responsables socialmente, coincidiendo con la concepción de RSU. De hecho, como señalan estos autores, el Comunicado del Consejo de Europa sobre “la dimensión social de la educación y la formación” afirma que:

La lucha contra la desigualdad, la pobreza y la exclusión social puede fortalecerse si se reconoce que los centros de enseñanza superior tienen la responsabilidad social de devolver a la sociedad los beneficios del conocimiento, de poner este al servicio de la comunidad en sentido amplio, tanto a escala local como mundial, y de responder a las necesidades sociales.

En este sentido, como bien ha defendido recientemente Nieves Tapia (2023), la gestión institucional es el “cuarto pilar” de la Universidad, ya que son las políticas institucionales las que pueden dar forma al modelo universitario del compromiso social o “universidad cívica” o “Universidad Comprometida con el bien Común o Engaged University” (García-Gutiérrez & Corrales-Gaitero, 2020; Tapia, 2023).

A nivel formativo-competencial, la Sostenibilización Curricular implica:

(...) el empoderamiento de la comunidad universitaria y la creación de espacios para la reflexión y la colaboración colectiva, inter y transdisciplinaria, que fomenten el aprendizaje, la reflexión crítica sobre las prácticas y cosmovisiones existentes y la acción creativa e innovadora (Segalàs-Coral & Sánchez-Carracedo, 2019 p. 1204-3).

La Sostenibilización Curricular requiere de una enseñanza (primer pilar de la Universidad) e investigación (segundo pilar de la Universidad) orientadas, por una visión crítica (Ull Solís, 2015). De esta forma, ya no hablaríamos de un “tercer pilar”, sino de que el compromiso social estaría inserto en las propias prácticas docentes e investigadoras, así como en la propia cultura institucional. Por consiguiente, desde las distintas misiones o ámbitos de la Universidad se promoverían acciones basadas en el compromiso social, con una visión holística y no reservada a una única esfera o pilar (Figura 2).

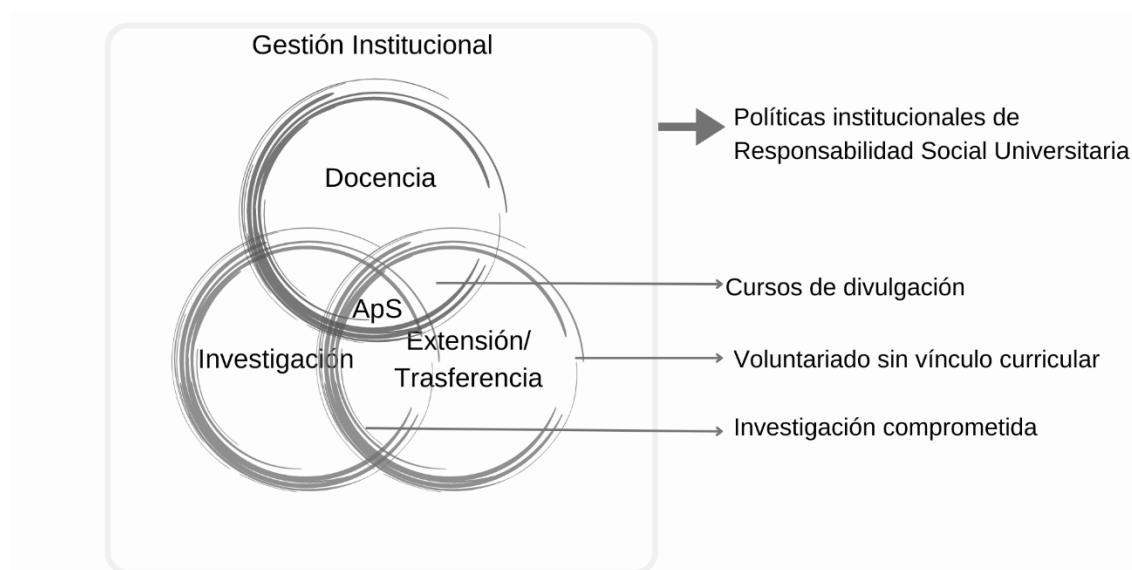


Figura 2. *Hacia un modelo superador: avanzando hacia el compromiso social. Fuente: Adaptado a partir de Tapia (2023).*

En definitiva, la Sostenibilización Curricular en las IES consiste en la transformación institucional para que la Universidad eduque profesionales que sean agentes de transformación y cambio social, a la vez que forme a ciudadanos con conciencia ética y compromiso cívico vinculando la sostenibilidad a esta formación (Serrate González et al., 2019; Tejedor et al., 2019). Esto implica, por tanto, la renovación y el empoderamiento de las IES y el conjunto de la comunidad universitaria para contribuir al Desarrollo Sostenible y al ejercicio de la Responsabilidad Social de los y las futuras profesionales (Vázquez Verdera, 2015).

¿Por qué, para qué y cómo Sostenibilizar las IES?

En los últimos años innumerables textos y discursos nos sitúan en un escenario de crisis de la educación que también incluye a la educación superior. Una crisis que se sustenta en la reflexión en torno al grado en que el modelo educativo actual permite responder a los desafíos sociales presentes y futuros. Los debates y ejercicios de repensar la educación giran en torno a su finalidad en el siglo XXI que, para algunos, tendría que “(...) abogar por la autonomía, la responsabilidad, el pluralismo, la participación democrática, el desarrollo, la implicación de todos los agentes educativos y la potencialidad de las nuevas tecnologías (Castillo, 2023, p 349). Pero también, una educación del siglo XXI que contribuya al desarrollo sostenible y al ejercicio de la responsabilidad social de los y las futuras profesionales y el conjunto de la comunidad educativa.

Sin embargo, el Sistema Educativo en su conjunto y la Universidad en particular se han mantenido alejados de la sociedad y sus necesidades (UNESCO, 2021a), motivo por el cual se enfatiza hoy la dimensión social y comunitaria de la educación y de la profesión docente (UNESCO, 2021b). Resulta, por tanto, necesario un profesorado “culturalmente sólido, pedagógicamente bien equipa-

do, reflexivo, crítico, con sentido institucional y con compromisos e implicación social y comunitaria” (Escudero Muñoz, 2022, p. 8). Los anteriores atributos se consideran necesarios para ayudar a formar “ciudadanos responsables, críticos y participativos, además de buenos profesionales” (Santos-Rego et al., 2017, p. 41), más aún si tenemos en cuenta estudios recientes han evidenciado la falta de compromiso social de los titulados, e incluso cómo este compromiso social disminuye a medida que el alumnado avanza en la carrera universitaria (Segalàs-Coral & Sánchez-Carracedo, 2019).

En este proceso de acercamiento de la universidad a la sociedad, las IES han ido redefiniendo su misión (o misiones) y los pilares que la sustentan, entre ellos la Tercera Misión, Tercer Pilar o “el Retorno Social” (García-Romero et al., 2021). A lo largo de la literatura, se han utilizado varios términos al referirse a las responsabilidades de la universidad con la sociedad, incluyendo, por ejemplo: compromiso (cívico/público) de la comunidad universitaria (*university community -civic/public- engagement (UCE)*), extensión (*outreach*), beca de compromiso (*scholarship of engagement (SOE)*), responsabilidad social universitaria (RSU, *university social responsibility (USR)*), compromiso cívico (*civic engagement*), compromiso público (*public engagement*) y asociación universidad-comunidad (*community university partnership*) (Andrés Martínez & Sanahuja Sanahuja, 2018). Esta pluralidad terminológica muestra los distintos enfoques y formas que ha ido tomando la misión social de las IES (ver Figura 3), avanzando desde “(...)la mera «extensión» o «difusión» de sus actividades o descubrimientos (...)” hasta “ (...) adoptar un mayor «compromiso» o «responsabilidad»” (García-Gutiérrez & Corrales Gaitero, 2020, p. 259).

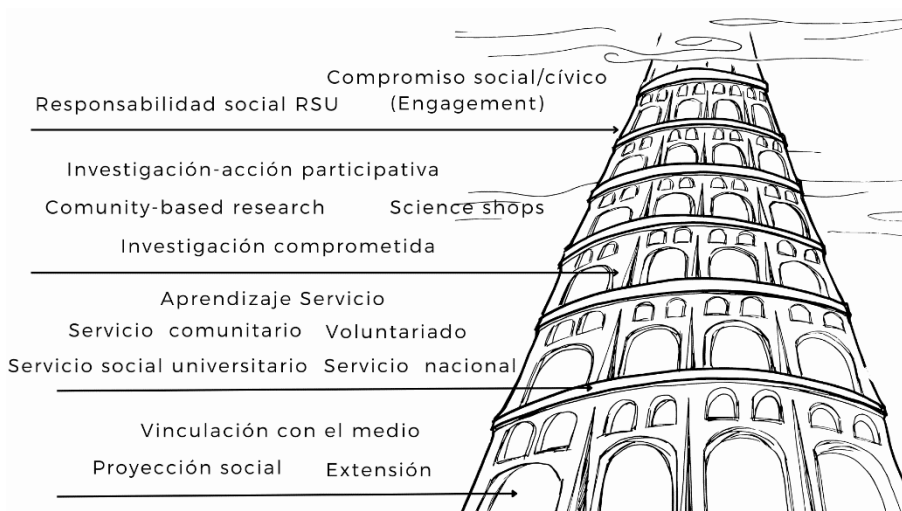


Figura 3. La misión social de la Educación Superior ¿una torre de Babel? Adaptado a partir de Tapia (2023).

A pesar de esta visión pluriterminológica, la Responsabilidad Social de las universidades como parte de su “Tercera Misión” se ha hecho cada vez más popular en las IES. Es en este marco en el que se plantea la importancia de su impli-

cación en la EDS como se recoge en declaraciones y compromisos en el contexto internacional (Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el siglo XXI de 1998; Declaración de la Red Tallores, 2005; Conferencia Mundial ES-UNESCO, 2009; Declaración de Budapest, 2009; Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río+20, 2012), europeo (*Comunicado de la Comisión Europea sobre una Agenda renovada de la UE para la educación superior*, 2017; *Comunicado de Roma adoptado por los ministros y ministras de educación superior de Europa sobre la Dimensión Social del EEES*, 2020) y nacional (Orientaciones y Directrices de la Comisión Sectorial de la CRUE en Sostenibilidad para la Introducción de la Sostenibilidad en el Currículo, 2005, 2012, Estrategia Universidad 2015). De estos documentos es de los que extraemos algunas de las pistas sobre cómo Sostenibilizar el Currículo de la Educación Superior para potenciar la contribución de la universidad al desarrollo social, cultural, económico y ambiental socialmente responsable y sostenible.

Características de las IES transformadas para responder a los retos del siglo XXI

En el Informe de la UNESCO y del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050* (UNESCO, 2021a, p. 48) se identifican los siguientes mensajes clave sobre el futuro de la educación superior:

- ◆ Asume la responsabilidad activa de nuestra humanidad común:
 - a. Abre y desarrolla el potencial de todos los seres humanos.
 - b. Afronta los riesgos y tiende puentes entre el tiempo, las personas y los lugares.
 - c. Defiende el conocimiento y las formas de saber, en tanto que es un bien público mundial.
- ◆ Promueve el bienestar y la sostenibilidad:
 - a. Se orienta hacia la justicia, la solidaridad y los derechos humanos.
 - b. Apoya un proyecto de vida que fortalece a las personas, sus familias, las comunidades y la humanidad.
 - c. Actúa y se organiza de forma ética, sostenible y responsable.
- ◆ Se nutre de la diversidad intercultural y epistémica:
 - a. Respeta las culturas e identidades, ya sean colectivas, institucionales o personales.
 - b. Crea espacios de reflexión y diálogo.
 - c. Realiza comparaciones de buena fe, sin imponer ni implicar homogeneidad.

- ◆ Defiende y crea interconexiones a múltiples niveles:
 - a. Forja colaboraciones entre personas, grupos y comunidades locales y globales.
 - b. Mantiene los vínculos entre las IES, los niveles de educación y el aprendizaje formal e informal.
 - c. Relaciona a los humanos con otros humanos, con los no humanos, con la Tierra y con el universo

Estas coordenadas, que podríamos considerar principios rectores de las IES del siglo XXI, se suman a las ya mencionadas recomendaciones sobre el anclaje curricular de la sostenibilidad. En concreto, nos referimos a orientar la formación de los futuros profesionales a la adquisición de competencias en Sostenibilidad y en Responsabilidad Social (CADEP-CRUE, 2015). De esta forma, la EDS debe integrarse explícitamente en los planes de estudio de la educación formal en toda su extensión, incorporando contenidos y resultados específicos de aprendizaje relacionados con la sostenibilidad ambiental, social y económica. Por otro lado, esto implica, además, reorientar la formación docente para capacitar al profesorado en la implementación de la EDS, lo que requiere desarrollar competencias para la sostenibilidad y su promoción a través de “pedagogías que promuevan la cooperación y la solidaridad” (UNESCO, 2022, p. 52):

- ◆ Competencia 1: Contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global.
- ◆ Competencia 2: Uso sostenible de recursos y prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social.
- ◆ Competencia 3: Participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad.
- ◆ Competencia 4: Aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en las conductas personales y profesionales.

Recientemente, la Comisión Sectorial de la CRUE en Sostenibilidad ha reiterado su compromiso con la sostenibilidad y la consecución de los ODS. Así, desde el Manifiesto de Aranjuez, de las XXX Jornadas de Crue-Sostenibilidad “Integrando los ODS en la formación universitaria”, se trasladan las siguientes recomendaciones a las universidades para:

- ◆ La plena inclusión de competencias en sostenibilidad en los planes de estudios.
- ◆ La transversalización de la sostenibilidad en todas las titulaciones de grado y posgrado.
- ◆ El impulso de la formación permanente a lo largo de la vida en materia de sostenibilidad.

- ◆ La consolidación del rol de agente transformador de cada universidad, desde todas sus funciones e implicando cada una de sus áreas, servicios y procedimientos.
- ◆ La inversión en formación en sostenibilidad de todo el personal de la universidad.
- ◆ La generación de alianzas transformadoras con otros agentes sociales para el cumplimiento de la Agenda 2030.
- ◆ La inclusión de la sostenibilidad en los sistemas de acreditación.
- ◆ La creación y actualización de titulaciones especializadas en sostenibilidad en todas las áreas de conocimiento.
- ◆ La inversión de al menos, un 0,5% del presupuesto universitario para el desarrollo de las acciones indicadas.

Prerrequisitos y fases para implementación de la RSU

De acuerdo con Sanahuja et al. (2018, p. 46), la promoción del desarrollo humano sostenible por parte de la universidad requiere implantar una buena estrategia de RSU debe seguir los siguientes estadios:

- ◆ Compromiso: la RSU debe ser parte de la estrategia de la institución, verse reflejada en la misión, la visión y los valores, compartida por todos los grupos de interés (estudiantes, profesorado y personal administrativo).
- ◆ Autodiagnóstico: para evaluar el nivel de implantación de la responsabilidad y sostenibilidad en todos los ámbitos de la institución (gestión de la organización, docencia, investigación y participación social).
- ◆ Cumplimiento: diseño de una estrategia, plan de acción e implantación con la colaboración del mayor número de actores posible a partir del autodiagnóstico.
- ◆ Rendición de cuentas: una vez implantadas las medidas definidas en el plan de acción, es necesario revisar los resultados obtenidos, su impacto y comunicarlos a los grupos de interés internos y externos.

Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia de Sostenibilización Curricular y compromiso social

La UNESCO, apoyándose en evidencias y en la visión de los y las expertas, ha procurado facilitar no sólo procesos de reflexión en la comunidad educativa, sino también aportar indicaciones sobre las características de las pedagogías y estrategias didácticas que muestran más afinidad con la EDS (UNESCO, 2021b). La Sostenibilización Curricular requiere de “una pedagogía transformadora y orientada a la acción que se caracteriza por aspectos tales como el aprendizaje autodidacta, la participación y la colaboración, la orientación hacia los proble-

mas, la inter y transdisciplinariedad, y la creación de vínculos entre el aprendizaje formal e informal” (UNESCO, 2017, p. 7). Por ello, se requieren pedagogías y estrategias didácticas que generen proceso de enseñanza basados en competencias y que promuevan un aprendizaje activo, reflexivo, colaborativo y en conexión o aplicado a contextos reales (Tejedor et al., 2019) desde la triple perspectiva del desarrollo sostenible: ambiental, social y económica (Segalàs-Coral & Sánchez-Carracedo, 2019). Así, aunque en universidades angloamericanas las actividades orientadas a la comunidad están mucho más extendidas y aceptadas, en las universidades europeas todavía no se han establecido adecuadamente (Resch & Knapp, 2020 p. 10). Entre las metodologías más afines, podemos destacar las analizadas por el proyecto EDINSOST, destacando el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje orientado a proyectos; el ApS, y la simulación y el estudio de casos (Segalàs-Coral & Sánchez-Carracedo, 2019; Solís-Galán & López-Andrada, 2020; Tejedor et al., 2019).

El ApS se destaca como un enfoque que relaciona teoría y práctica, permitiendo al estudiantado participar en un servicio que atienda a las necesidades de la comunidad y reflexionar sobre la experiencia en el aula, ofreciendo experiencias que favorecen la implicación cívica (Silva-Días et al., 2021). La educación superior ha de jugar un papel de liderazgo por su situación privilegiada de creadora y transmisora de conocimientos, apostando no sólo por el conocimiento teórico y la investigación de estas realidades, sino también con la acción y el compromiso con el desarrollo sostenible y la justicia social (Aramburuzabala et al., 2015).

Aunque el ApS destaca como una metodología socialmente responsable. en muchas IES europeas aún sigue siendo una desconocida (Resch & Knapp, 2020). Por ello, se hace importante destacar las características que lo diferencian de otros enfoques (Tejedor et al., 2019):

- ◆ Aborda las necesidades particulares de la comunidad, que son integradas en los objetivos curriculares que favorecen la comprensión crítica y el desarrollo del razonamiento moral en los estudiantes;
- ◆ Ayuda a establecer relaciones interpersonales entre el alumnado, basadas en el reconocimiento, el respeto mutuo y la simetría;
- ◆ Las tareas tienen un carácter colaborativo y permiten la reflexión individual;
- ◆ Se analizan los valores y contravalores del contexto institucional en el que se desarrollan; y
- ◆ Todos los participantes participan en la evaluación.

Tabla 1: Características de distintas metodologías similares al ApS.
Traducción propia a partir de Resch & Knapp (2020, p. 39).

| | Investigación Basada en la Comunidad | Aprendizaje Basado en Proyectos | Investigación -Acción | Prácticas | Voluntariado | Emprendimiento Social | ApS |
|--|--------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------|--------------|-----------------------|-----|
| Basado en Cursos | x | x | x | x | | | x |
| Obtención de créditos | x | x | x | x | | | x |
| Actividad de servicio organizada | | | | x | x | x | x |
| Satisface necesidades detectadas en la comunidad | x | | x | | x | x | x |
| Reflexiona sobre el servicio realizado | | x | x | x | | | x |

Referencias bibliográficas

- Andrés-Martínez, A., & Sanahuja Sanahuja, R. (2018). Un diseño universitario para la responsabilidad social (1.a ed.). Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/Humanitats.2018.57>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje- Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. Universidad de Granada. Profesorado, 19(1): 78-95 <http://hdl.handle.net/10481/36101>
- CADEP-CRUE. (2005, 2015). Directrices para la Sostenibilización Curricular. <https://bit.ly/40MGJVb>
- Castillo, P. (2023). Desafíos del transhumanismo en la educación del siglo XXI: El alma de la democracia contra las cuerdas. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 347-356. <https://doi.org/10.5209/rced.79309>
- Cebrián, G., Fernández, M., Fuertes, M. T., Moraleda, Á., & Segalàs, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 151-167. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68276>
- Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015 (España). (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Ministerio de Educación.
- Escudero Muñoz, J. M. (2022). El desarrollo profesional del profesorado: Ampliando miradas, decisiones y prácticas coherentes. *Innovación educativa*, (32) <https://doi.org/10.15304/ie.32.8719>
- García-Gutiérrez, J., & Corrales Gaitero, C. (2020). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la Universidad: El caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(37), 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García-Romero, D., Lalueza Sazatornil, J. L., & Blanch Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 21(3), 1-27. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- Jiménez-Elizondo, A., & Herrera-Blando, G. (2022). Guía de recomendaciones para el fortalecimiento curricular de la educación para el desarrollo sostenible mediante el abordaje Integral escolar. Oficina de la UNESCO en San José. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383679?posInSet=60&queryId=0c4f7627-93d0-4f77-9307-3e9a92070617>
- Murga-Menoyo, M. Á. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: Las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>

- ONU. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development. <https://digitallibrary.un.org/record/139811?ln=es>
- ONU. (2000). Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Resolución adaptada por la Asamblea General el 18 Septiembre de 2000 (A/55/L.2). <https://digitallibrary.un.org/record/422015>
- ONU. (2015). Agenda para el Desarrollo Sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de Septiembre de 2015 (A/70/L.1). <https://daccess-ods.un.org/tmp/4786358.47568512.html>
- ONU. (2019). The Sustainable Development Goals Summit. <https://www.un.org/en/summits2019/pdf/SDG-Summit.pdf>
- Resch, K., & Knapp, M. (2020). Service Learning – A Workbook for Higher Education. An output of the ENGAGE STUDENTS project. <https://bit.ly/3K0OXDA>
- Sanahuja, J. M., Mas, O., & Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educacion*, 29(4), 1041-1057. <https://doi.org/10.5209/RCED.54608>
- Santos-Rego, M. A., Jover Olmeda, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., Vázquez Verdera, V., & Sotelino Losada, A. (2017). Diseño y Validación de un Cuestionario Sobre Práctica Docente y Actitud del Profesorado Universitario hacia la Innovación (CUPAIN). *Educación XX1*, 20(2), 39-71. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19031>
- Segalàs-Coral, J., & Sánchez-Carracedo, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 1(1), 1-16. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1204
- Serrate-González, S., Martín-Lucas, J., Caballero-Franco, D., & Muñoz-Rodríguez, J. M. (2019). Responsabilidad universitaria en la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(2), 183. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i2.119>
- Silva-Días, T., Castanheira-Pais, S., & Macedo, E. (2021). La Universidad y el Aprendizaje en Servicio en la promoción de la ciudadanía y la inclusión: Informes de experiencia sobre la intervención educativa en el contexto deportivo. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 47(4), 309-329. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400309>
- Solís-Galán, M. G., & López-Andrada, C. (2020). El aprendizaje-servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. Una experiencia en el grado de educación social. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(1), 73-86. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.73>

- Tapia, N. M. (2023). Fundamentos para una universidad comprometida socialmente [Conferencia magistral]. Jornadas de Innovación Docente, Ministerio de Universidades, Madrid, España. <https://www.youtube.com/live/Pl7C7zwoA6c?feature=share>
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, À. (2019). Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability. *Sustainability*, 11(7), 2086. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Ull-Solís, M. Á. (2015). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluriversidad*, 14(3), 46-58. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.21337>
- UNESCO. (2009). Análisis de los contextos y estructuras de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2009: Principales conclusiones y camino a seguir. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187757_spa
- UNESCO. (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO. (2021a). Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la Educación Superior. <https://www.iesalc.unesco.org/caminos-hacia-2050-y-mas-alla/>
- UNESCO. (2021b). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO. (2022). Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible. https://www.unesco.org/es/education-sustainable-development/need-know?TSPD_101_R0=080713870fab2000b806651fb96b8745b6cebf-c087ad76f04c0e51f416063fb2a68275fc9010adf308a796816814300093e0a-d23647ec6a6c93567298f7f1c1189462a703db16b6fb06f01a3c625ee35ecb0a-c22707a4c2143abb5127124c58c
- Vázquez-Verdadera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: Una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>

Pasado, presente y futuro de la metodología Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Burgos

de Juan Barriuso, M^a Natividad (1)

Bustamante Díez, Lourdes (2)

Cámara Azúa, Soraya (3)

(1) *Unidad de atención a la diversidad. Universidad de Burgos*

(2) *Programa de acercamiento intergeneracional. Universidad de Burgos*

(3) *Centro de cooperación y Acción Solidaria. Universidad de Burgos*

El Aprendizaje y Servicio (en adelante ApS) es una metodología educativa que integra los procesos de aprendizaje con la realización de tareas al servicio de la comunidad, poniendo especial énfasis en el análisis crítico y la comprensión de problemas y necesidades sociales reales del entorno, implicándose en su resolución de forma creativa.

Según Aramburuzabala (2015), el APS implica procesos de abajo-arriba, es decir, nace de iniciativas individuales de docentes que creen en un modelo de Universidad comprometida con la sociedad. Así venía sucediendo en la Universidad de Burgos, de tal modo, que han sido muchos los proyectos de ApS que se han ido desarrollando cada curso académico, pero sin reconocimiento ni apoyo institucional, configurándose como experiencias aisladas en el quehacer universitario y sin haber trascendido más allá de las aulas. Estas experiencias surgieron por la motivación e implicación de docentes conscientes de la importancia de vincular el aprendizaje con el servicio a la comunidad, persiguiendo la calidad e innovación en los proyectos y la satisfacción del alumnado.

Ante esta situación, determinados servicios universitarios que trabajan a diario con entidades sociales (Unidad de Atención a la Diversidad, Programa de Acercamiento Intergeneracional y el Centro de Cooperación y Acción Solidaria) se cuestionaron cómo conectar las necesidades de las entidades /colectivos con el aprendizaje de los estudiantes. Y ahí se empieza a fraguar la creación de un Programa

propio de ApS en la UBU que ayudara a diseñar los proyectos; apoyara y animara al profesorado a incorporar esta metodología dentro de sus aulas explorando sinergias con las entidades sociales y entre los diferentes grados, fomentando la interdisciplinariedad; posibilitando el reconocimiento del profesorado y estudiantado y la visibilización de los proyectos desarrollados. Si bien, estas prácticas que suponen una transformación pedagógica, requieren la incorporación de recursos, ayudas y estrategias que den soporte a la introducción de nuevas actividades y metodologías.

Para Bringle y Hatcher (2000) el desarrollo del ApS a nivel institucional supone un ciclo que incluye diversas fases que van desde la planificación y la sensibilización, pasando por la búsqueda de modelos y recursos, hasta la expansión, seguimiento, evaluación e investigación, para finalmente alcanzar la “institucionalización”. Para estos autores, la institucionalización se logra cuando la declaración de la misión universitaria contempla el compromiso social, el ApS está integrado en la enseñanza y se recoge en las Guías Docentes, la formación en Aprendizaje y Servicio aparece en la oferta formativa de los Centros, la Universidad patrocina congresos y otros eventos relacionados con esta metodología y se asignan fondos para impulsar, mantener y desarrollar los Programas de ApS. Además, la institucionalización del Aprendizaje-Servicio, como recoge Furco (2011), no es una tarea a emprender de modo aislado y puntual, sino que es un proceso laborioso y constante en el que se han de superar fases consecutivas, aunque interdependientes y se inicia con el reconocimiento y construcción de estructuras de apoyo en la universidad, asegurando la calidad de los proyectos hasta la consolidación definitiva.

Partiendo de estas premisas y entendiendo que el ApS no es solo una propuesta metodológica o un método que se aplica sin más, sino que también es una filosofía educativa que se apoya en una serie de principios educativos, capaz de promover el compromiso y la transformación social, desde el Centro de Cooperación y Acción Solidaria, la Unidad de Atención a Diversidad y el Programa de Acercamiento Intergeneracional, empezamos a liderar la institucionalización del ApS.

Para llevarlo a cabo, en mayo de 2018 se crea un equipo de trabajo de ApS-UBU, formado por las técnicas de los servicios antes citados, quienes redactaron el documento marco y diseñaron la estrategia para su implantación en la Universidad. Además, se elaboraron e implementaron tres proyectos piloto de APS durante el curso 2018-2019.

La aprobación, por parte del Consejo de Gobierno de la Universidad de Burgos, del documento marco del Programa de ApS (en su sesión de 22 de marzo de 2019) fue el pistoletazo de salida, para la inclusión, de manera paulatina, de una metodología innovadora de enseñanza en los Grados y Master con un fin claro de servicio a la comunidad. Y a continuación se crea la Comisión de ApS UBU integrada, por los

miembros del grupo de trabajo, el Vicerrectorado de Estudiantes, el Vicerrectorado de Políticas Académicas, el Vicerrectorado de Internacionalización, Movilidad y Cooperación y el Instituto de Formación e Innovación Educativa.

A partir de ese momento se va desplegando la estrategia para la implantación y consolidación del ApS, estableciendo de forma general diversas actuaciones que se han llevado a cabo durante estos cinco primeros años:

- ◆ Lanzamiento de I, II, III, IV, y V Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Transformación Social en Aprendizaje y Servicio y posterior aprobación de los proyectos, priorizando la calidad, el ajuste de las necesidades al servicio, la reflexión y los aprendizajes.
- ◆ Formación continua en ApS. Cada año se promueve una formación específica a través del Instituto de Formación e Innovación Educativa de la propia universidad, “Una Metodología Innovadora de Aprendizaje y Transformación Social”.
- ◆ Establecimiento de procedimientos para el reconocimiento al profesorado y el estudiantado y la incorporación del APS en el modelo educativo (guías docentes) y las plataformas docentes.
- ◆ Visibilización del Programa a través de la creación del portal web, cartelería, creación del catálogo de proyectos y actos de celebración.

Hay que destacar la apuesta cada vez más decidida de la Universidad de Burgos por el APS que se ve reflejada en el incremento paulatino de recursos económicos para apoyar la ejecución de los proyectos. En este sentido, es necesario destinar mayores recursos humanos para asesorar y orientar en la elaboración de los proyectos, búsqueda de nuevas alianzas y propuestas de nuevos proyectos, para que el APS pueda ser una seña de identidad de la Universidad de Burgos. Siendo conscientes de dicha debilidad, el equipo de trabajo de APS asume hoy por hoy dicha responsabilidad.

Evolución del ApS en datos

Desde el curso 2019-2020, en el que empiezan a ejecutarse los primeros proyectos de ApS, hasta este último curso académico 2022-2023, se puede constatar, una evolución favorable. La correspondencia proyectos aprobados y ejecutados (Figura 1) no ha tenido una evolución lógica, debido a la pandemia de la COVID 19 y las restricciones a las que se vieron sometidos los colectivos más vulnerables (personas mayores en residencias, personas con discapacidad, etc.), repercutiendo negativamente en el desarrollo de los mismos. Aun así, en algunos casos, el profesorado, con mucho esfuerzo, pudo adaptar la metodología y realizarlos de forma virtual. Esta situación, no ha ayudado en un principio al incremento de la incorporación del APS como metodología docente, pero no es la única que ha frenado su avance, como iremos viendo

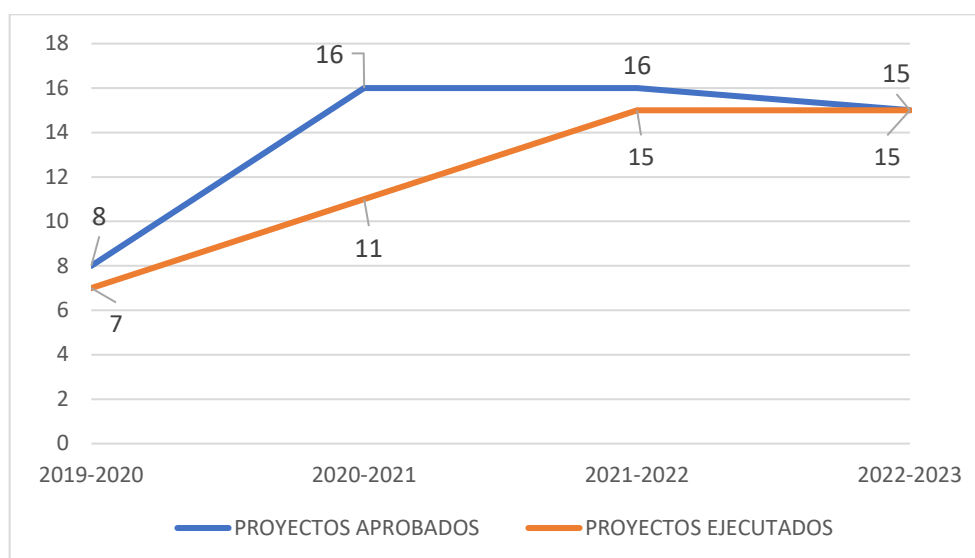


Figura 1. Relación de proyectos aprobados y proyectos ejecutados a lo largo de las cuatro ediciones.

Hay que destacar, que el profesorado que tiene una primera experiencia repite dando continuidad al proyecto o con uno nuevo. Esta cifra se sitúa en un 50% el primer curso y en un 75% en el último año. Cabe señalar, que más de 10 proyectos se han desarrollado a lo largo de 3 ediciones. Este dato es muy relevante en cuanto a la fidelización del profesorado con la metodología de ApS, ya que esta forma de construir conocimiento se alinea con sus valores y la manera de percibir y estar en el mundo. Uno de los valores más importantes que se aprende en el ApS es el cuidado de las personas y del entorno, de forma que humaniza a quienes prestan el servicio a la comunidad contribuyendo a su desarrollo personal y a sus valores, cuestión clave en el aprendizaje del estudiantado.

Además, el profesorado que repite, para mejorar la calidad de los proyectos va realizando ajustes con el fin de dar respuesta a las necesidades de los beneficiarios; ajustes en la metodología (objetivos, actividades, tiempo), en los aprendizajes, en las competencias del estudiantado, etc. La motivación del profesorado constituye también otra de las claves para la fidelización de esta metodología en la docencia. Asimismo, muchos de ellos han empezado a realizar publicaciones (como el presente libro), a participar en congresos y a impulsar ideas de proyectos de investigación vinculados a sus proyectos de ApS.

Impacto en la docencia

En esa búsqueda por la excelencia académica de la Universidad, el ApS es fundamental en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, ya que busca de forma intencionada y consciente dichos aprendizajes y el compromiso con la realidad en la que se presta el servicio. Además, el ApS es una herramienta que nos va a permitir avanzar en los desafíos de la agenda 2030, y liderar los procesos de transformación que la sociedad actual está demandando. La LOSU reclama el valor

de la docencia presencial y compartida, en la que el estudiantado tenga un papel protagonista. En este sentido, el APS sitúa al estudiante en el centro, identificando y priorizando las necesidades y estableciendo las actividades que va a desarrollar, en coordinación con las entidades y beneficiarios del servicio.

En los datos que ofrece la Figura 2, se puede observar el impacto cuantitativo que el ApS tiene en la docencia. El número de profesores que apuesta por esta metodología se ha incrementado de forma sustancial, aunque todavía no se puede hablar de efecto contagio, pero sí se ha observado que en algunos proyectos que eran coordinados y ejecutados por una sola persona, van teniendo cabida más docentes y más disciplinas, buscando la excelencia en los productos o servicios realizados.

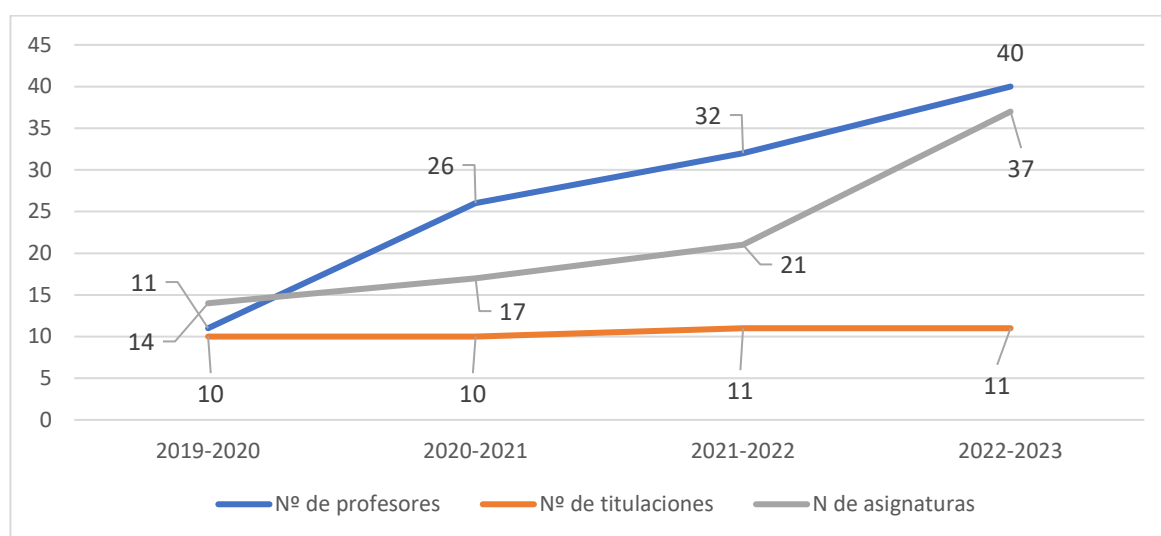


Figura 2. Impacto en la docencia de los programas ApS en números.

A pesar de que el desarrollo de este tipo de proyectos conlleva una alta carga de trabajo para los docentes, todos ellos reflejan su satisfacción, pues ven en su alumnado la motivación que esta metodología despierta, por su utilidad y su aterrizaje en la vida real más allá de las aulas universitarias. En muchos casos, estas experiencias son el primer contacto con los colectivos con los que el estudiantado trabajará en el futuro.

Impacto social

Si hablamos de la tercera misión de la universidad, hablamos de transferencia, pero no solo a nivel económico sino también a nivel social. Esta dimensión social es la que aporta el APS que vincula a la universidad y a todos sus actores con la sociedad y sus necesidades, que la hace más partícipe para provocar un cambio de modelo que respete los derechos humanos, la igualdad, la inclusión, la justicia social y que aporte soluciones al mundo real.

Desde sus comienzos en la Universidad de Burgos, el impacto social del ApS ha sido mayor cada curso, observándose un aumento muy significativo a nivel

cuantitativo de todos los agentes implicados, entidades, estudiantes y personas beneficiarias (Figura 3).

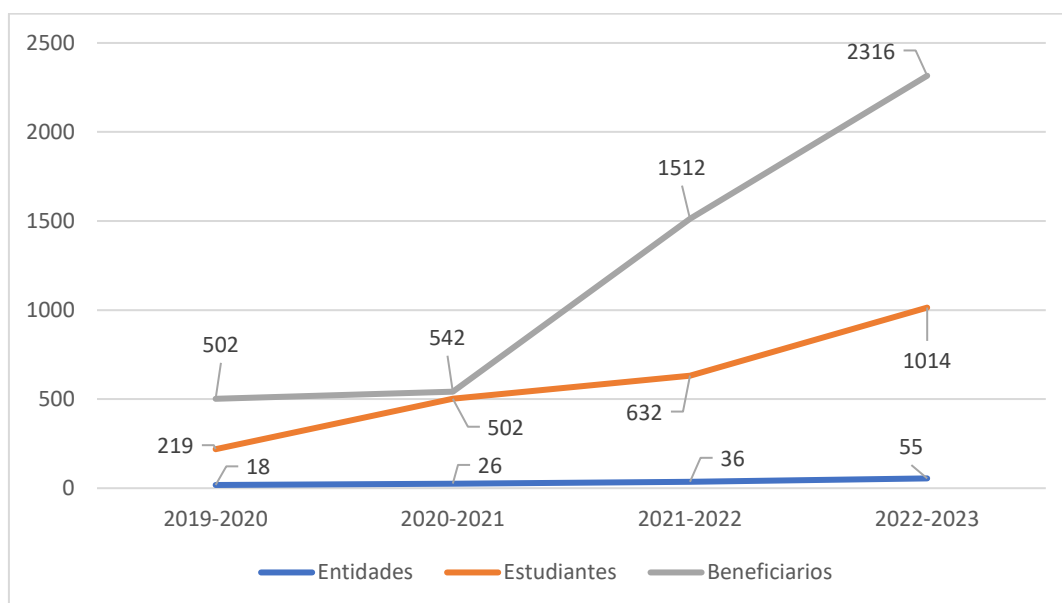


Figura 3. Impacto social de los programas ApS en números.

Retos a futuro

A pesar de los grandes avances, queda mucho por hacer para la consolidación del Aprendizaje y Servicio en la Universidad y que esta metodología constituya una seña de identidad de la misma. Entre los desafíos para estos próximos cinco años tenemos:

- ◆ Creación de una estructura estable que haga potente esta metodología en los grados y máster universitarios. Aunque de la primera convocatoria a la segunda se produjo un aumento del 50%, no ha sido así en las siguientes, donde el número de proyectos se ha estabilizado llegando a 16. En la V convocatoria se ha incrementado ligeramente llegando a 20 proyectos. Es necesario por tanto destinar más tiempo para las tareas de difusión, sensibilización y formación al profesorado, pero también para el apoyo en el diseño, generación de ideas de proyectos que provengan de las necesidades de las entidades y/o de los propios colectivos, búsqueda de alianzas que faciliten la puesta en marcha del ApS, no solo en los grados y vinculado a las asignaturas, sino también en los másteres, en las prácticas, TFG y TFM. En la medida que exploremos esos ámbitos de intervención, habremos dado un paso adelante en el apasionante reto de convertir el ApS en parte de nuestro modelo educativo. Además, entre otras cuestiones, se debería dar apoyo en la elaboración de convenios, flexibilizar la gestión estableciendo diferentes periodos de presentación de proyectos a lo largo del curso académico, que puedan tener naturaleza de proyectos piloto sin financiación al estar fuera de la convocatoria.

- ◆ Creación de un apartado en el repositorio institucional que recoja de forma permanente materiales de calidad realizados en el marco de los proyectos, así como las referencias a la producción investigadora que ha generado el desarrollo del APS en las aulas, originando un referente de fácil acceso para visibilizar el trabajo docente.
- ◆ El reconocimiento de estudiantes y docentes sería otra cuestión que debemos mejorar. Para los estudiantes, se propone que la participación en los proyectos de ApS se pueda recoger en el SET y en el certificado de estudios. En cuanto al profesorado, la Universidad debe incorporar como un indicador de la calidad docente y su desempeño, la participación como coordinador y/o colaborador en un proyecto de ApS, dándole el valor docente que le corresponde. Así mismo, se debe colaborar con la ANECA su reconocimiento.
- ◆ Una apuesta por esta metodología, también viene de la mano de mayores recursos económicos, que puedan destinarse no solo a los proyectos sino también a la subvención de congresos, líneas de financiación interna/externa para TFG/TFM que permitan promover proyectos en entidades sociales sobre sostenibilidad, en el medio rural y/o en países empobrecidos.
- ◆ Acercar esta metodología a los centros y docentes a través de presentación de experiencias, acciones de sensibilización y formación.
- ◆ Reforzar y crear puentes con las entidades sociales para garantizar que los proyectos ApS se alineen perfectamente con las necesidades de las mismas, y de las personas beneficiarias, no perdiendo el objetivo de la calidad.
- ◆ Trabajo en Red. Apostar por la participación activa en diferentes redes de aprendizaje servicio universitarias.

Trabajando en esta dirección, conseguiremos convertir el APS en el ADN de la Universidad de Burgos, una práctica permanente, resiliente, apoyada y constructiva que genere experiencias positivas y tenga un efecto dominó sobre el resto del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P. Y., & Opazo, H. (2015). La institucionalización del aprendizaje y servicio en la universidad. *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*. In Editorial UNED (pp. 11-16).
- CRUE/COMISIÓN DE SOSTENIBILIDAD. (2015) Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. Crue.org. Retrieved June 15, 2023, <https://www.crue.org/comisiones-sectoriales/documentos-crue-sostenibilidad/>

- Furco, A. (2011). El Aprendizaje Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. 0, 64–70.
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades. Martínez Martín, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Naval, C., y Arbúes, E. (2017). El Aprendizaje-servicio en la educación Superior: las competencias profesionales. En J.A. Ibañez Martín y J.L. Fuentes Gómez-Calcerrada (dir.) *Educación y competencias: hacia un nuevo enfoque del desarrollo*, 189–208.

2ª PARTE

Experiencias de éxito



Abriendo Puertas–Justicia Ocupacional con personas privadas de libertad del Centro Penitenciario de Burgos

Ramos Barbero, Victoria (1)

Fernández Padilla, Inmaculada (1)

(1) *Departamento de Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos*

Esta propuesta surge de la práctica de campo y observación participante que los alumnos de 2º de Terapia Ocupacional ya realizaban previamente en el Centro Penitenciario de Burgos, como prácticas académicas en la asignatura de *Actividades para la Independencia en el Entorno y la Comunidad*. Desde esta experiencia previa y a petición del Centro Penitenciario de Burgos, en el curso 22-23 se implantó la metodología Aprendizaje Servicio (ApS) para dar respuesta a las necesidades ocupacionales de las personas privadas de libertad con problemática de drogodependencia. El grupo de internos forman parte de la Unidad Terapéutica Educativa del Centro Penitenciario de Burgos. Todos ellos están en un régimen de vida de segundo grado y son personas que tienen problemas de adicción a sustancias. En concreto las necesidades detectadas por los profesionales de la prisión están relacionadas con Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) (higiene, arreglo personal y vestido), Actividades Instrumentales de la Vida Diaria (AIVD) (gestión de la comunicación utilizando variedad de sistemas como móviles y ordenadores; gestión y mantenimiento de la salud en relación con la nutrición, la adherencia al tratamiento y la toma de medicamentos). En la implantación de esta metodología, en el primer semestre del curso 22-23, el alumnado exploró e intervino con los usuarios en otros intereses en relación con sus ocupaciones relacionadas con la educación, trabajo, juego, ocio o tiempo libre y participación social. Para celebrar la experiencia vivida y previa exploración de los intereses del grupo en cómo celebrarlo, se autoriza por parte de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias una Salida Terapéutica de los internos que participan en el proyecto, con el objetivo de que los alumnos les enseñen la Universidad. La actividad “Conoce mi Universidad” consiste en un recorrido por diferentes entornos (Laboratorio de Autonomía Avanzada, Biblioteca

General y las Salas de Simulación Hospitalaria de Enfermería y Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud). Al finalizar se organiza un aperitivo bajo el lema “celebrar es ganar” al que asisten alumnos, personas privadas de libertad, profesorado y profesionales de prisión.

Este proyecto se financia en las Convocatorias de Proyectos de Innovación Docente y Transformación Social en Aprendizaje y Servicio con un presupuesto de 240 euros en el curso 2022-23 y 300 euros en el curso 23-24.

Necesidad social que atiende

El proyecto atiende las necesidades ocupacionales de las personas que cumplan una pena privativa de libertad en segundo grado de régimen de vida penitenciario. La intervención desde la terapia ocupacional se plantea como objetivo disminuir los factores de riesgo ocupacional (Wilcock, 1998, Simó 2003, Emeric y Martín, 2013): desequilibrio, deprivación y alineación ocupacional a través de diferentes actividades básicas (aseo personal y vestido), instrumentales (gestión y mantenimiento de la salud, manejo del dinero), actividades para obtener un sueño reparador, actividades para participar en un empleo, en el ocio o participar socialmente dentro de prisión en su grupo de referencia presos o con la familia y amigos (a través de las comunicaciones o permisos penitenciarios) o el grupo de alumnos de la Universidad. La ocupación como vehículo para crear un espacio de entrenamiento de diferentes destrezas o habilidades de desempeño (motoras, cognitivas, de regulación emocional y comunicativas).

Datos técnicos del proyecto

- ◆ Nombre del centro o entidad responsable: CENTRO PENITENCIARIO DE BURGOS
- ◆ Persona responsable del proyecto en el centro: Subdirectora de Tratamiento Penitenciario
- ◆ Número de estudiantes participantes: Los alumnos en grupos de 7-8 acuden al Centro Penitenciario semanalmente martes y jueves por la tarde en horario de 17 a 19:45 horas. En el curso 22-23 han participado 67 alumnos, 57 alumnos de Terapia Ocupacional y 10 alumnos del Máster Universitario en Educación y Sociedad Inclusiva que participaron en las 2 últimas sesiones de actividades programadas por los alumnos de Terapia Ocupacional. En el curso 23-24 han participado 70 alumnos, 61 alumnos de Terapia Ocupacional y 9 alumnos del Máster Universitario en Educación y Sociedad Inclusiva.
- ◆ Curso de los estudiantes participantes: 2º curso de Terapia Ocupacional y alumnos del Máster Universitario en Educación y Sociedad Inclusiva.
- ◆ Semestre de ejecución: Tercero

- ◆ Número de personas destinatarias estimadas del servicio: 25
- ◆ Modalidad del tipo de proyecto (presencial, virtual y/o mixta): presencial
- ◆ Asignatura involucrada: Actividades para la Independencia en el Entorno y la Comunidad de 2º Grado de Terapia Ocupacional y Desarrollo de Capacidades y Habilidades para la Inclusión Social (Máster Universitario en Educación y Sociedad Inclusiva)
- ◆ Entidades que participan en el proyecto: Centro Penitenciario de Burgos y Universidad de Burgos

Objetivos

Objetivos del servicio

Objetivos generales:

- ◆ Reducir y controlar los riesgos y daños asociados y/o producidos por el consumo de drogas y la situación de privación de libertad que tienen en la prisión, ayudando a mejorar la estabilidad psíquica del interno.
- ◆ Conseguir y mantener una formación y/o trabajo adecuado, satisfactorio y estable.
- ◆ Fomentar la exploración y la organización proactiva del tiempo libre y el disfrute de un ocio saludable.
- ◆ Favorecer la toma de conciencia de la necesidad de la intervención grupal, como medio de contención, apoyo y estímulo a la participación social.

Objetivos específicos:

- ◆ Activar las potencialidades senso-perceptivas, motoras, de regulación emocional, cognitivas y de comunicación, para favorecer la autonomía e independencia.
- ◆ Conseguir y mantener hábitos y rutinas de gestión adecuada de su salud.
- ◆ Adquirir, potenciar y mejorar las habilidades sociales, para una adecuada actitud social autónoma y responsable, promoviendo la discusión grupal y la aceptación de opiniones y críticas, así como la tolerancia a la frustración y el manejo adecuado de la competitividad.
- ◆ Fomentar la motivación e implicación en el proceso de formación y empleo, para así, adquirir herramientas y conseguir el mayor grado posible de capacitación laboral.
- ◆ Lograr el adecuado desarrollo de actividades de ocio saludable, tanto solitario como compartido y la disminución de las actividades de ocio de riesgo, fomentando la motivación e intereses y descubriendo y desarrollando aptitudes personales.

- ◆ Mejorar los valores cualitativos en relación a cómo los internos se presentan para realizar la tarea, cómo es su desempeño en la actividad y qué comportamientos interfieren en su ejecución ocupacional, observados mediante el Protocolo de Observación Ocupacional (PODO, Sánchez et al., 2013).

Objetivos del aprendizaje

- ◆ Evaluar la ocupación mediante protocolos de observación y actividades significativas en las diferentes áreas ocupacionales y su utilización terapéutica en personas privadas de libertad y con problemática de drogodependencias.
- ◆ Diseñar intervenciones ocupacionales que contengan los siguientes componentes: objetivos ocupacionales, tipo de abordaje (promoción, recuperación, mantenimiento, adaptación/compensación y prevención de la salud), tipo de intervención (uso terapéutico de ocupación y actividades, asesoría, formación y autogestión) y técnicas encuadradas en un marco de referencia o modelo de trabajo.

Objetivos con el Centro Penitenciario de Burgos

- ◆ Dar más visibilidad a las personas privadas de libertad
- ◆ Difundir el trabajo de rehabilitación y no sólo de pago de la deuda social o castigo realizado por el Centro Penitenciario de Burgos.
- ◆ Consolidar el vínculo Universidad – Centro Penitenciario

Materias curriculares involucradas y competencias

Este proyecto se realiza en la asignatura “*Actividades para la Independencia en el Entorno y la Comunidad*” de 2º curso del Grado de Terapia Ocupacional y durante el primer semestre.

Las competencias académicas de la asignatura vinculadas al proyecto son:

- ◆ Identificar, valorar e interpretar las necesidades ocupacionales para poder establecer un perfil ocupacional y un diagnóstico ocupacional que sean la base para la planificación de la intervención
- ◆ Realizar la evaluación ocupacional, determinar la planificación y establecer intervenciones de terapia ocupacional a través del uso de la actividad con el consentimiento y participación del individuos y poblaciones.
- ◆ Tomar decisiones y elaborar un plan de intervención basado en el razonamiento profesional de manera eficaz para aplicar el proceso de terapia ocupacional en estrecha colaboración con individuos y poblaciones, adquiriendo la capacidad para interactuar en proyectos de promoción, prevención y protección con un enfoque comunitario y de salud pública.

En relación a competencias sociales y personales destacan:

- ◆ Desarrollar habilidades proactivas de comunicación positiva basadas en la empatía, asertividad, comunicación no verbal, toma de decisiones, resolución de problemas.
- ◆ Desarrollar valores y actitudes positivas de respeto, tolerancia y solidaridad con personas privadas de libertad.
- ◆ Promocionar la autoconfianza y la seguridad en uno mismo

Desarrollo temporal

Este proyecto se desarrolla en diferentes fases:

La primera fase comienza en el mes de septiembre. El primer día de clase, se les muestra a los alumnos el proyecto, se les explica y se crean de manera voluntaria, los grupos de alumnos que formarán parte de él. Estos grupos, además de participar en el proyecto, dentro de la asignatura, deberán de gestionar (evaluación e intervención ocupacional) un caso clínico, con perfil similar al de las personas con las que van a desarrollar el proyecto. Este caso clínico, es un 40 % de nota de la asignatura. La participación en el aprendizaje y servicio requiere de un compromiso grupal y computa un 20%. Se valora la programación de la actividad, asistencia y desarrollo de las sesiones de terapia ocupacional y la valoración diaria con los usuarios del proyecto, la realización del Protocolo de Observación del Desempeño Ocupacional (PODO) el cuestionario de valoración final del proyecto y la participación en el producto de divulgación del proyecto (vídeo). Antes de la incorporación de los alumnos al contexto penitenciario se reunirán en clase de manera presencial o por video conferencia con la Subdirectora de Tratamiento para que les explique normas de comportamiento y seguridad dentro del Centro Penitenciario.

La segunda fase, se lleva a cabo durante el mes de octubre y noviembre. Consistirá en la planificación, desarrollo, evaluación y seguimiento tutorizado por parte del profesorado con el grupo de alumnos. Cada grupo de alumnos ejecutará dos sesiones de terapia ocupacional. Dos semanas antes del inicio de las sesiones, se realiza una tutoría con cada grupo para poner en común la planificación y ejecución de cada sesión: cómo organizar las dinámicas y elaborar las actividades, qué tipo de materiales necesitamos pedir autorización para introducirlos en prisión, cómo y cuándo cumplimentar el PODO. Además, se resuelven las dudas que puedan surgir. La ficha "Programación de la actividad" los alumnos tienen que subirla a la plataforma de la asignatura como mínimo una semana antes del inicio de la sesión, para saber los materiales y espacios que se van a necesitar. La ficha "Valoración de la Actividad" donde se recogen observaciones de dificultades encontradas, aportaciones de mejora y emociones generadas durante las sesiones y la ficha "PODO", el alumno tiene que subirla a la plataforma de la asignatura durante la semana posterior a la finalización de las sesiones.

La última fase es la celebración del proyecto, en el mes de diciembre. Los cursos 22-23 y 23-24 ha consistido en la programación de una salida de prisión de un grupo de personas privadas de libertad que participaron en el proyecto ApS. Los alumnos programaron las actividades “Conoce mi Universidad” y “Celebrar es ganar” que previamente se había consensuado con ellos en prisión. La participación del alumnado fue muy comprometida.

El artículo 114 del Reglamento Penitenciario (Real Decreto Legislativo 190/1996) permite la realización de actividades de tratamiento organizadas en salidas programadas, destinadas a aquellos internos que ofrezcan garantías de hacer un uso correcto y adecuado de las mismas.

Para celebrar la finalización del proyecto, como actividad de ocio inclusivo y participación social, se organizó una Salida Programada “Conoce mi Universidad” en la que los alumnos enseñaron a los internos el Laboratorio de Autonomía Avanzada, mostrándoles el manejo de las grúas para la movilización de personas; la Biblioteca General y las Salas de Simulación Hospitalaria de Enfermería y Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias de la Salud. Para finalizar la experiencia se organizó un aperitivo en el Hall de la Palmera de la Facultad de Ciencias de la Salud haciendo honor al lema “Celebrar es ganar”.

En el mes de diciembre, hacemos llegar a los alumnos que han participado, un cuestionario de valoración del proyecto donde puntúan con una escala de 0 a 10 el grado en el que han desarrollado las competencias académicas, personales y sociales. En este mismo cuestionario recogemos de forma escrita y cualitativa críticas constructivas.

Recursos

Los materiales necesarios en este curso 22-23 han sido elementos de papelería (cartulinas, bolígrafos, rotuladores, pegatinas, post-it), altavoz, móvil, balones, prendas de vestido y otros que se conocerán cuando se decida conjuntamente con los internos, las actividades a realizar.

La relación de gastos ha sido: altavoz (149 euros) y aperitivo (248 euros).

Actividades de divulgación/difusión

Se han llevado a cabo las siguientes actividades de divulgación:

- ◆ Publicación en el número 13 del periódico “La voz del patio” (pag.6), periódico y programa formativo del Centro Penitenciario de Burgos, la versión online se puede consultar en <https://www.lavozdelpatio.es/>
- ◆ Video promocional, que se difunde en la página web de la UBU y en Twitter de Instituciones Penitenciarias. Accesible en <https://youtu.be/ITN8zdw1gqk>

Resultados del proyecto

Se parte de la siguiente propuesta general de sesiones que tendrá que ser consensuada con los alumnos y usuarios. Todas las sesiones se realizarán en una sala de usos múltiples y el patio exterior de enfermería de la prisión de Burgos en horario de 17 a 19 horas los martes y jueves de las fechas programadas. El grupo de alumnos organiza con el apoyo de los profesores el tipo de dinámicas (de presentación, resolución de conflictos, comunicación, autoconocimiento, cooperación etc.) y materiales a utilizar en cada sesión.

Se organizan dinámicas grupales basadas en distintos juegos para mantener un ambiente lúdico que apoye la socialización, el entrenamiento y la experimentación.

En el curso 22-23 se han realizado las siguientes sesiones reagrupadas por áreas ocupacionales, el orden viene indicado por el número de cada sesión:

- ◆ **Ocio y tiempo libre:** se plantea una evaluación de los intereses que presentan los internos, así como de la oferta que hay en el centro penitenciario. Se buscará satisfacer las necesidades de los internos proponiendo nuevas alternativas de ocio en las que además se puedan fomentar valores como la pertenencia a un grupo o hábitos de vida saludables, pautas de convivencia y relaciones sociales.

Sesión 1 y Sesión 2: juegos de adivinación “¿Quién soy yo?” y “resolviendo el misterio”

Sesión 16: juego furor “Me sé una canción con esa palabra” y “Mi canción favorita”. En el juego furor formamos 6 grupos, el presentador dice una palabra y los grupos compiten por cantar una canción con esa palabra, el grupo que más canciones consiga ganará el juego. En “Mi canción favorita” todos los participantes elegían su canción, la escuchamos y luego se tiene que explicar por qué es su canción preferida.

- ◆ **Actividades básicas de la vida diaria:** sesiones de higiene, arreglo personal y vestido entre otras:

Sesión 3 y Sesión 4: se utiliza las dinámicas de los juegos Pictionary y El Ahorcado para mejorar hábitos y rutinas de higiene en relación con el baño, vestido, arreglo personal (afeitado, cuidado del pelo, uñas, limpieza de la boca, cuidado de la piel).

- ◆ **Trabajo:** en cuanto al área del trabajo, se plantea analizar y explorar con los usuarios las principales demandas que existen en cuanto a este ámbito y buscar posibles soluciones, habilidades sociales y de comunicación que faciliten cualquier actividad que lleven a cabo en el centro penitenciario y en la comunidad.

Sesión 5 y Sesión 6: juego de roles “¿Cuál es tu trabajo soñado?”. En gran grupo se exploran los intereses y actividades de empleo tanto de los alum-

nos como de los internos y de la profesora. En subgrupos de 4 se crean situaciones para teatralizar en relación al entrenamiento de destrezas laborales en la búsqueda o solicitud de un empleo teniendo en cuenta nuestras preferencias (por ejemplo: “seleccionar trabajos que correspondan a mis habilidades” “contestar y hacer preguntas en una entrevista de trabajo” “preparar un currículum vitae” “informarse acerca de ofertas de empleo” etc.).

Sesión 15: juego de mímica, juego tabú, pictionary, “Rendimiento en el trabajo”, mediante estos juegos se exploran aspectos relevantes en relación a la conducta y actitud ante el empleo (por ejemplo: acabar una tarea en la fecha prevista, informar que va a llegar tarde o no va acudir a trabajar etc.) y la relación con los compañeros de trabajo (por ejemplo: aceptar/pedir ayuda, resolver problemas o desacuerdos con los compañeros de trabajo etc.).

- ◆ **Actividades Instrumentales de la vida diaria:** manejo de las finanzas, mantenimiento de la salud (deporte, nutrición, adherencia al tratamiento y toma de medicación), limpieza, compras.

Sesión 7 y Sesión 8: juego de competición “Cómo gestionamos nuestra celda. La importancia del orden y la limpieza” y juego del Trivial “Entrenamiento en las actividades instrumentales de la vida diaria”

Sesión 11 y Sesión 12: Gestión y mantenimiento de la salud (uso adecuado de la medicación): juego verdadero/falso y juego del “Del paracetamol al paracetamol” (como el juego de la Oca).

Sesión 13 y Sesión 14: Gestión y mantenimiento de la salud (disminución de comportamientos de riesgo para la salud como el sedentarismo): juegos de pañuelito, balonazo, pilla-pilla zombi, juego del semáforo, pies quietos, juego parejas, araña y día y noche.

- ◆ **Descanso y sueño:** actividades relacionadas con obtener el sueño y un descanso restaurador que apoye la participación activa en otras áreas de ocupación.

Sesión 9 y Sesión 10: juegos de relajación “Aprendemos a relajarnos” “5 hábitos para deshacerte de la ansiedad y el exceso de pensamiento”

- ◆ **Participación social con compañeros y amigos:** participar en actividades que promueven diferentes niveles de intimidad y mejorar el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Celebración final del proyecto “Conoce mi Universidad” y “celebrar es ganar”

A lo largo del curso 22-23 y 23-24 se beneficiaron del Proyecto 25 y 21 personas privadas de libertad respectivamente. Como media acuden entre 11-12 personas.

Evaluación del proyecto

La entrada en prisión y el contacto con personas privadas de libertad provoca en los alumnos la toma de conciencia o el cuestionamiento de valores, actitudes o prejuicios que tienen en relación a estas personas. La coordinación y dirección de un grupo de personas (alumnos e internos) a través de dinámicas de grupo, obliga o crea situaciones de entrenamiento de habilidades sociales como por ejemplo poner límites, saber decir no, resolver conflictos, tomar decisiones, pedir ayuda entre otras. Conocer qué relación existe entre vida en prisión y ocupación desde un punto de vista de la salud ayuda a los alumnos de 2º de terapia ocupacional a entender el propósito de su formación académica y a plantearse opciones laborales en contextos penitenciarios.

Desde el primer día que se presentó este proyecto en clase, generó expectativas muy positivas. Esta idea viene avalada en que el alumnado quiso participar sin apenas esfuerzo por parte del profesorado para motivarles a que se apuntaran. Entrar en una cárcel genera mucho interés y curiosidad. El miedo a lo desconocido y fruto de ideas limitantes que se tienen sobre este colectivo explican actitudes de desconfianza, miedo y nervios en los momentos previos de entrar en prisión y que se transformaban en sorpresa, alegría y satisfacción a la salida y una vez finalizada la actividad. Esta experiencia ha creado en los alumnos el deseo de seguir colaborando con la población reclusa a través de programas de voluntariado, ha despertado la necesidad de búsqueda de más información de cómo entrar en prisión desde diferentes Organizaciones No Gubernamentales y ha plantado la semilla de un futuro laboral como terapeutas ocupacionales con personas privadas de libertad.

El Protocolo de Observación del Desempeño Ocupacional (PODO) utilizado por los alumnos para observar los comportamientos de los internos nos lleva a realizar las siguientes conclusiones:

- En cuanto a **la presentación general de los internos**: los internos acuden a las sesiones de terapia ocupacional relajados, animados, adecuadamente aseados, puntuales y permanecen en la sesión hasta que finaliza. Las personas que finalizan antes la actividad son por causas justificadas (destino de cocina para preparar las cenas o comunicaciones).
- En cuanto al **desempeño en la tarea** destacamos los siguientes comportamientos: postura, movilidad y coordinación adecuados, atienden, inician y finalizan las actividades, interesados en realizar aprendizajes nuevos, se muestran seguros en actividades nuevas, manifiestan expectativas de éxito, respetan la distancia apropiada en una conversación o actividad, expresan asertividad, utilizan un lenguaje y tono de voz adecuado, se centran en las conversaciones y comparten ideas, asumen el rol de mediador ante los conflictos grupales, finalizan las tareas y se despiden.

- En cuanto a **comportamientos que interfieren en el desempeño** los más frecuentes fueron: conductas de inquietud, sensación de injusticia que les desconecta del aquí y ahora no focalizándose en la tarea, realización de críticas no constructivas hacia otros compañeros de su grupo de referencia (presos), demandas de atención constante lo que dificulta la integración y el desempeño en la tarea, y no respetar los turnos de palabras. Se observa que las medidas cualitativas de estos comportamientos mejoran a lo largo del desarrollo del proyecto.

Se han utilizado dos herramientas: Cuestionario de evaluación del Proyecto ApS (Escala Likert de 0-10, donde cero es nada y 10 es excelente) y Ficha de Valoración de la Actividad (recoge información cualitativa sobre emociones generadas e implicación en las sesiones de terapia ocupacional, observaciones y dificultades encontradas y aportaciones de mejora).

Los resultados provenientes de estas dos herramientas que destacamos son:

- ◆ En relación a las competencias académicas, el proyecto ha mejorado sus destrezas sobre el análisis de la ocupación y su uso terapéutico en personas privadas de libertad: el 86,7% de los alumnos asigna una puntuación igual o mayor a 8 puntos.
- ◆ En relación a las competencias personales y sociales, el proyecto ha mejorado su autoconfianza y sus habilidades de comunicación: el 93,4 % responde con una puntuación igual o superior a 7 puntos.
- ◆ El grado de satisfacción personal con el proyecto es alta entre 9 y 10 responden el 93,3% el alumnado.
- ◆ La retroalimentación por parte de los internos ha sido de aceptación, gratitud, admiración y alegría. Demandan que acudamos más días al centro penitenciario
- ◆ En cuanto a dificultades encontradas por los alumnos en la realización de las sesiones se destacan: dificultad en gestionar la baja participación de algunos internos (que el alumno lo interpreta como introversión o timidez), la necesidad de gestionar los límites/normas en la realización de los juegos (por ejemplo, cuando se hace trampas), la falta de respeto en el turno de palabras entre el grupo de internos que genera estrés tanto en los reclusos como en los alumnos.
- ◆ En relación a las aportaciones de mejora por parte de los alumnos: se plantea poder ampliar el número de días de prácticas en prisión y que el horario de las sesiones sea más amplio.

El alumnado ha trasladado reflexiones que tienen en común la importancia que dan a la parte práctica de este proyecto:

“Ha sido un ApS muy enriquecedor en todos los sentidos. Lo que cambiaría es que pudiera ser durante más tiempo para poder meternos más a fondo en el re-

curso y poder conocerlo mejor. De otra forma ha sido una gran oportunidad para todos los estudiantes de este curso”.

“Experiencia muy enriquecedora y muy necesaria para entender la labor del terapeuta en la prisión Creo que sería algo que habría que hacer todos los años y en todos los cursos”.

“Es algo que debería de hacerse más, me quedo con que lo aprendido estos meses, no es nada comparable con lo que enseñan en clase. Tener un contacto tan directo te ayuda a verlo todo tal y como es, la verdad que es una experiencia muy bonita, de donde uno puede aprender muchísimo y sobre todo a cómo tratar a las personas”.

“Elimina muchos estigmas y acerca al alumno hacia un colectivo no tan atractivo a la hora de trabajar, pero el cual necesita de nuestra profesión al igual que otros”.

Reflexiones/ Conclusiones

Los posibles cambios que nos planteamos como mejoras en próximas ediciones son:

- ◆ Elaboración de rúbrica para evaluar de manera más objetiva la implicación del alumno con el proyecto. La rúbrica es importante porque describe un listado de tareas que tiene que realizar el alumno, vinculadas a las destrezas necesarias que tiene que desarrollar y especificando la nota.
- ◆ Coevaluación intragrupo: cada miembro del grupo evalúa la participación y compromiso del resto del grupo. Esta coevaluación es importante para evaluar de manera más profunda a quien más se implica y se esfuerza. Se observa que el grado de compromiso por parte del alumnado es desigual y este es un objetivo a mejorar: apoyando a aquellos alumnos que necesitan más supervisión y exigiendo un mayor compromiso a aquellos alumnos que delegan en los demás sus responsabilidades.
- ◆ Adaptar el Protocolo de Observación Ocupacional (PODO) mejorando los ítems de recogida de información en relación a destrezas ejecutivas de los usuarios en el contexto penitenciario.
- ◆ Otra mejora es hacer más explícito en la planificación de las actividades que realizan los alumnos, la conexión entre la ocupación y las destrezas de ejecución a nivel cognitivo, motor, emocional y relacional.

Los alumnos han presentado un alto grado de motivación por participar en el proyecto. Sólo hubo tres bajas, dos por motivos laborales y una por motivos personales. El nivel de absentismo en el resto de actividades en el aula es mucho más alta.

No hemos encontrado dificultades en el proceso más allá de las exigencias que impone un contexto carcelario.

La prisión es un entorno de castigo y tratamiento, la seguridad pone límites que tenemos que respetar. Entramos a prisión como futuros profesionales y no como “colegas”, tenemos que ir adecuadamente vestidos, guardar las formas y las distancias, respetar que hay objetos prohibidos dentro del recinto penitenciario (dinero, móvil, objetos que puedan ser utilizados como una amenaza etc.). Es necesario crear esta cultura en los estudiantes.

Las dificultades encontradas en la gestión del grupo de alumnos han sido crear cohesión grupal, que mejoren habilidades organizativas, mayor compromiso por parte de algunos alumnos o grupos tanto en la ejecución de la sesión en prisión como en subir las tareas de evaluación del proyecto a la plataforma ubuvirtual.

A lo largo de todo el proceso se han mantenido conversaciones con diferentes profesionales del centro penitenciario (funcionarios de vigilancia, directora, trabajadores sociales, educadores, párroco penitenciario) sobre el proyecto Aprendizaje y Servicio que estábamos realizando. En estos encuentros nos expresaban su interés y apoyo en lo que necesitáramos, por lo que valoramos positivamente la acogida de esta experiencia por parte del Centro Penitenciario.

La valoración global de la experiencia es muy positiva, los alumnos han conocido una realidad que les ha ayudado, desde un punto de vista personal, a trabajar mitos o ideas preconcebidas, miedos e ideas limitantes sobre este desconocido entorno, y desde un punto de vista profesional cómo trabajar con las personas privadas de libertad. Esta experiencia ha despertado en los alumnos el interés por colaborar como voluntarios dentro de prisión con diferentes asociaciones (Centro de Voluntariado Social, Caritas, Casa de Acogida, Pastoral Penitenciaria) y los ha llevado a plantearse y reflexionar ¿cómo entrar a trabajar en prisión?

Los internos se han sentido en el grupo “como si estuviéramos con un grupo de amigos” según las palabras de uno de ellos.

Para finalizar el aprendizaje personal que me llevo de la experiencia es el cambio de actitud de los alumnos antes de entrar y después de finalizar su práctica. De sentirse inseguros, con miedos, nervios a querer volver más días a prisión. Y la acogida siempre alegre y agradecida por parte de los internos.

Referencias bibliográficas

- Emeric, D. y Martín, C. (2013). El valor de las ocupaciones en prisión: planteamientos éticos y críticos para una intervención transformadora. *TOG (A Coruña) 10* (17), 1-28.
- Real Decreto Legislativo 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/09/190/con>
- Sánchez, R., Polonio, B. y Pellegrini, M. (2013). *Terapia Ocupacional en Salud Mental. Teoría y Técnicas para la autonomía personal*. Editorial Médica Panamericana.
- Simó, S. (2003). La terapia ocupacional en el mundo penitenciario. *Revista Informativa de la Asociación Profesional Española de Terapeutas Ocupacionales* (33), 10-20.
- Wilcock, A. (1998). *An Occupational Perspective of Health*. SLACK Incorporated.

Cambiando miradas, aumentando oportunidades

Martínez Martín, María Ángeles (1)

(1) *Departamento Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos*

La salud mental sigue siendo un ámbito desconocido que es preciso fortalecer en el currículo de profesionales que trabajan en ámbitos educativos, sociales y sanitarios.

Los problemas de salud mental forman parte de nuestra sociedad, de manera que cada vez son más las personas que sufren algún trastorno mental a lo largo de su vida. Dichas personas experimentan alteraciones significativas del estado cognitivo, la regulación emocional o del comportamiento reflejando una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014).

Como consecuencia de dichos problemas suelen encontrar dificultades en el autocuidado, la autonomía personal, el autocontrol, las relaciones sociales y la motivación (Rebolledo, 2007). Asimismo, pueden presentar carencias en el funcionamiento cognitivo, en la capacidad de atención, percepción, concentración y procesamiento de la información (Blanco y Pastor, 1997). También se enfrentan a limitaciones a la hora de acceder a los servicios, gestionar su tiempo libre o conseguir y mantener un trabajo, convirtiéndose, de esta forma, en personas social y económicamente dependientes. En los casos más graves pueden llegar a requerir una protección jurídica especial. A los obstáculos derivados de su estado de salud, hay que añadir los impuestos por el fuerte estigma social que, todavía hoy, pesa sobre estas personas.

Por contrapartida, la evidencia científica nos muestra que, a mayor integración y participación en la sociedad, su bienestar y calidad de vida aumenta conllevando beneficios en su autoestima, habilidades sociales y de comunicación (Cazorla, 2016; Fernández-Catalina y Ballesteros-Pérez, 2019). Por todo esto, y teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del Desarrollo Humano Sostenible, el proyecto *Cambiando miradas, aumentando oportunidades* plantea acciones centradas en

la promoción de la salud mental, la ayuda a personas con necesidades y el apoyo a la inclusión, entre otras.

Entendemos que la atención a las personas debe abarcar los distintos ámbitos en los que nos desenvolvemos, por ello, se precisa de equipos multidisciplinares integrados por profesionales de la psiquiatría, la psicología, el trabajo social, la enfermería, e incuestionablemente, por profesionales de la educación social y la terapia ocupacional. Máxime cuando en la atención a las personas con enfermedad mental se trabaja por superar el abordaje exclusivamente médico, para incorporar la perspectiva holística e integral que requieren estas situaciones.

El proyecto *Cambiando miradas, aumentando oportunidades*, presentado en la IV Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Transformación Social en Aprendizaje y Servicio, fue aprobado por la Comisión de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Burgos, reunida con fecha 25 de mayo de 2022 y financiado con un presupuesto de 240€.

Necesidad social que atiende

Conseguir una mayor y mejor participación social de las personas con problemas graves de salud mental constituye una necesidad social prioritaria que implica superar muchos obstáculos a nivel personal y social.

La inclusión plena de este colectivo configura una meta que no termina de alcanzarse. El cambio de actitudes constituye una gran barrera que debe ir venciendo. Favorecer el conocimiento que nos aportan estas personas para descubrir lo que se siente con las etiquetas, para comprender en qué consisten realmente los trastornos mentales y entender que se puede convivir con ellos, ayuda a lograr este reto.

Datos técnicos del proyecto

- ◆ Título del proyecto: **“CAMBIANDO MIRADAS, AUMENTANDO OPORTUNIDADES”**. Hacia una mayor participación social de las personas con enfermedad mental grave.
- ◆ Entidad/departamento/área responsable: Universidad de Burgos. Facultad de Ciencias de la Salud.
- ◆ Entidades participantes: PROSAME: Salud Mental Burgos y Fundación INTRAS: Residencia “las Huelgas”.
- ◆ Curso en el que se desarrolla: 2022-2023
- ◆ Coordinadora del proyecto: María Ángeles Martínez Martín. Profesora de la Universidad de Burgos.
- ◆ Número de estudiantes participantes: 20 estudiantes del grado en Educación Social y 19 estudiantes del grado en Terapia Ocupacional. Total 39 estudiantes.

- ◆ Número de personas destinatarias: PROSAME: 26 en el primer semestre y 20 en el segundo. Fundación INTRAS: 25 en el primer semestre y 17 en el segundo.

Objetivos

El proyecto, si bien va dirigido a estudiantes del grado en Educación Social y del grado en Terapia Ocupacional, en el presente capítulo se hará referencia a su desarrollo dentro de la formación en Terapia Ocupacional.

El objetivo principal es contribuir a la adquisición de conocimientos académicos y competencias transversales en el ámbito de la salud mental a través de un aprendizaje experiencial y continuado.

Es decir, se pretende que los estudiantes consigan:

- ◆ “Cambiar la forma de mirar” los problemas de salud mental, comprendiendo en qué consisten los trastornos mentales.
- ◆ Potenciar la escucha y comprensión: Todos somos susceptibles de presentar un problema de salud mental a lo largo de nuestra vida.
- ◆ Desarrollar competencias específicas a nivel personal y académico que faciliten el futuro ejercicio de su profesión.
- ◆ Mostrar una actitud respetuosa y positiva ante la persona y la intervención e implicación en el Proyecto.
- ◆ Reforzar la capacidad de trabajo en equipo y consecución de una visión integral a largo plazo.
- ◆ Respetar la singularidad de cada persona y situación, descubriendo que se puede convivir con un trastorno mental.
- ◆ Promover la participación y el compromiso social.

Por otra parte, los objetivos con respecto a las personas beneficiarias serían:

- ◆ Promover su participación en actividades sociales, culturales, medioambientales...
- ◆ Desarrollar habilidades que les permitan organizar su ocio y tiempo libre de forma más activa y comprometida.
- ◆ Impulsar la sensibilización y concienciación social con el fin de reducir el estigma.
- ◆ Manejar y planificar estrategias que fomenten su autonomía personal e inclusión social desde un planteamiento asertivo comunitario.
- ◆ Proporcionar apoyos que les posibilite mantener o mejorar las habilidades ya adquiridas.

Y los objetivos a alcanzar con las entidades:

- ◆ Fortalecer la relación entre la universidad y las entidades sociales que trabajan en la atención a personas con enfermedad mental.
- ◆ Visibilizar la importancia y necesidad de profesionales de la terapia ocupacional.
- ◆ Acercar la realidad de la enfermedad mental al aula y favorecer la aproximación de la comunidad universitaria al conjunto de la sociedad, procurando una respuesta eficaz a las necesidades sociales.
- ◆ Contribuir a la formación integral del alumnado participante, más allá del ámbito académico, fomentando valores como el compromiso social y la solidaridad.

Materias curriculares involucradas y competencias

La asignatura involucrada en el proyecto es Psicopatología impartida en el segundo semestre del segundo curso del grado en Terapia Ocupacional.

Las competencias académicas vinculadas a la citada asignatura que se han trabajado con el proyecto son:

- CG21. Desarrollar la práctica profesional con respecto a otros profesionales, adquiriendo habilidades de trabajo en equipo.
- CE3. Conocer y comprender los conocimientos de pedagogía, psicología y psicopatología aplicables al ser humano en todos los momentos del ciclo vital de modo que capaciten para evaluar, sintetizar y aplicar tratamientos de Terapia Ocupacional.
- CE41. Sintetizar y aplicar el conocimiento relevante de ciencias biológicas, médicas, humanas, pedagógicas.

A nivel de conocimiento académicos se ha trabajado: Conocimiento, comprensión de la salud/enfermedad mental. Eliminación de mitos e ideas erróneas. Capacidad de actuación entendiendo que la enfermedad mental forma parte de la vida al igual que la enfermedad física.

A nivel personal, competencias como: Actitud positiva ante la diversidad, capacidad de interacción con personas con problemas, respeto, compromiso, empatía, flexibilidad y tolerancia, gestión de emociones, ...

A nivel social: Habilidades sociales y comunicativas (trabajo en equipo, resolución de conflictos) e impulso a la inclusión y la participación social de todas las personas.

Competencias, todas ellas, de gran importancia para un óptimo desarrollo académico y profesional.

Desarrollo temporal

El desarrollo del proyecto conlleva una serie de fases, que se inician antes del comienzo de la asignatura y se prolongan hasta su evaluación.

Fase I: Preparación

- ◆ Contacto con las entidades. En los meses de febrero y marzo de 2022, antes de la presentación del proyecto a la convocatoria correspondiente, se contacta y mantienen reuniones con las entidades para presentarles el proyecto, solicitar su participación y coordinar su desarrollo. Dadas las características de los centros, establecen que participen aproximadamente 10 estudiantes en cada uno de ellos.
- ◆ Comienzo de la asignatura. El primer día se aplica a todos los estudiantes un cuestionario general sobre salud mental para establecer el punto de partida respecto a los estereotipos y prejuicios existentes en cuanto a las personas con enfermedad mental.
- ◆ Durante el mes de febrero se trabajan contenidos de introducción y acercamiento a la realidad de la salud/enfermedad mental, se imparten los primeros temas que permiten adquirir conceptos básicos y aspectos generales de la materia.
- ◆ Presentación del proyecto y selección de los estudiantes participantes. De los estudiantes interesados en participar (35) se seleccionan, a través de un sorteo, 19 (10 acudirán a la Residencia de la Fundación INTRAS y 9 a la Asociación PROSAME. Salud Mental Burgos).
- ◆ Sesiones de coordinación interinstitucional entre la profesora coordinadora del proyecto y las personas responsables de las entidades.
- ◆ Diseño de las actividades a desarrollar y metodología de actuación.
- ◆ Constitución de los grupos y cronograma. Los grupos y horarios se establecen en función de las características de los centros y sin interferencia en la vida académica. Asistirán unas 2 horas a la semana desde marzo hasta la finalización de la asignatura (mediados de mayo) en horario de mañana dado que las clases se imparten en horario de tarde.
 - a. FUNDACIÓN INTRAS: De lunes a viernes, acuden cada día dos estudiantes en horario de 10,30 a 12,30 horas. El cronograma de actividades y la propuesta de actuaciones a realizar se puede ver en la Figura 1.

| | LUNES | | MARTES | | MIÉRCOLES | | JUEVES | | VIERNES | |
|---------------|---|-------------------|---|-------------------|--|-------------------|--|-------------------|---|-------------------|
| | Educadoras | Asist. Personales | Educadoras | Asist. Personales | Educadoras | Asist. Personales | Educadoras | Asist. Personales | Educadoras | Asist. Personales |
| 10:30 - 11:00 | TOR | Act. individual | TOR | Act. individual | TOR | Act. individual | TOR | Act. individual | TOR | Act. individual |
| 11:00 - 11:15 | Almuerzo | Descanso | | Descanso | Almuerzo | Descanso | Almuerzo | Descanso | Almuerzo | Descanso |
| 11:15 - 11:30 | Taller de cocina | Act. individual | Café tertulia | Act. individual | Escritura creativa | Act. individual | Laborterapia | Act. individual | Ocio | Act. individual |
| 11:30 - 12:30 | | Act. individual | | Act. individual | | Act. individual | | Act. individual | | Act. individual |
| | Propuesta proyecto | | Propuesta proyecto | | Propuesta proyecto | | Propuesta proyecto | | Propuesta proyecto | |
| | Diseño y planificación de 2 sesiones de cocina para un usuario que transita de la residencia a pisos. Llevarán a cabo las sesiones los dos últimos días con supervisión de educadores | | Diseño y planificación de 2 sesiones de Café Tertulia. Llevarán a cabo las dos últimas sesiones con supervisión de educadores | | Diseño y planificación de 2 sesiones de Escritura Creativa. Llevarán a cabo las dos últimas sesiones con supervisión de educadores | | Diseño y planificación de 2 sesiones de Laborterapia. Llevarán a cabo las dos últimas sesiones con supervisión de educadores | | Diseño y planificación de 2 sesiones de Ocio (uno exterior y otro interior). Llevarán a cabo las dos últimas sesiones con supervisión de educadores | |

Figura 1. Cronograma Fundación INTRAS

b. PROSAME (Figura 2):

| Día | Horario | Nº estudiantes | Actividad |
|-----------|------------|----------------|---|
| Martes | 11 a 14 | 2 | Programa deportivo (Paseo y piscina) |
| Miércoles | 11 a 14 | 3 | Programa deportivo (Gimnasio y piscina) |
| Jueves | 11 a 12 | 1 | Servicio de asistencia personal |
| Viernes | 17,30 a 19 | 3 | Programa de ocio |

Figura 2: Cronograma PROSAME

Fase II. Implementación

- ◆ Visita a las entidades y primer contacto con las personas a quienes va dirigido el proyecto: última semana de febrero.
- ◆ Desarrollo del proyecto: 6 de marzo a 19 de mayo (fin de la docencia).
- ◆ Aplicación a los estudiantes de un cuestionario inicial: transcurridas las dos primeras semanas.
- ◆ Seguimiento: reuniones con estudiantes y responsables de las entidades: a lo largo del transcurso del proyecto.
- ◆ Realización de actividades de reflexión con todo el alumnado. A lo largo de la asignatura se realizan distintos tipos de actividades de reflexión, dirigidas a adquirir una base teórica, aclarar conceptos y eliminar mitos e ideas erróneas (lecturas, análisis de casos, visionado de vídeos, juegos, etc.). Los estudiantes participantes en el proyecto aportan al resto su valoración del día a día con la enfermedad mental, contrastando la teoría con la realidad. De este modo, a partir de su experiencia y vivencia personal con el colectivo y profesionales de las entidades, enriquecen la asignatura con sus opiniones y reflexiones.

- ◆ Clausura del Proyecto. Celebración en la Facultad de Ciencias de la Salud con la asistencia de los profesionales y usuarios de ambas entidades y los estudiantes participantes: 26 de mayo de 2023.

Fase III. Evaluación

- ◆ Valoración final por parte de las entidades participantes y la universidad (docente y estudiantes) a través de un cuestionario final (ver anexos I y II): última semana de la asignatura (del 15 al 19 de mayo).
- ◆ Complimentación por parte de los estudiantes, una vez finalizada la asignatura, del cuestionario sobre salud mental, aplicado en la fase de preparación, con el fin de estudiar el efecto de la asignatura y el proyecto en el cambio de actitudes hacia la enfermedad mental.
- ◆ Análisis de resultados: evaluación del cumplimiento de los objetivos.
- ◆ Elaboración de la memoria del Proyecto.

Recursos

Los recursos empleados, consistentes principalmente en material de papelería, informática y material deportivo, han sido aportados mayoritariamente por las entidades. Desde el proyecto se ha contribuido con el gasto originado por alguna de las actividades (fotocopias) y el correspondiente a la celebración de la fiesta de clausura del proyecto.

Hay que tener en cuenta que las actividades realizadas fuera de los centros se han llevado a cabo aprovechando los eventos culturales y sociales programados en esas fechas en Burgos (visita a exposiciones, fiesta de las flores, mercadillos...) así como los recursos deportivos (piscinas y gimnasios municipales) y los distintos escenarios que ofrece la ciudad (centros comerciales, paseos y rutas por la ciudad, encuentros sociales en alguna cafetería ...).

El presupuesto solicitado fue de 400€, el cual iba dirigido a facilitar el acceso a eventos culturales (cine, teatro...) y establecimientos de restauración (250€) y a sufragar parte del material fungible aportado desde las entidades (150€). De este presupuesto solicitado se concedió 240€.

Actividades de divulgación/difusión

Se ha intentado difundir y dar a conocer el proyecto, tanto en la web de la Universidad de Burgos como en la de las entidades participantes, a lo largo de todo el curso, desde su inicio en octubre hasta su finalización en mayo. A continuación, se muestran solamente las actividades de difusión, y sus enlaces correspondientes, realizadas durante el desarrollo del programa con el grupo de terapia ocupacional (segundo semestre del curso 2022-2023).

- ◆ A1. Exposición “8mujeres para el 8M” del 8 al 29 de marzo de 2023, en la Galería de la Facultad de Ciencias de la Salud, <https://www.ubu.es/agenda/exposicion-8-mujeres-para-el-8m>; <https://puertasabiertas.intras.es/?p=1894>
Así hicimos la exposición “8 mujeres para el 8M” <https://puertasabiertas.intras.es/?p=1930>
- ◆ A2. 15 de mayo de 2023. 19 estudiantes de la asignatura de Psicopatología del grado en terapia ocupacional presentaron en el aula 4.3 de la facultad de Ciencias de la Salud sus experiencias en el **Proyecto de Aprendizaje y Servicio** “Cambiando miradas, aumentando oportunidades”. <https://www.ubu.es/agenda/presentacion-de-experiencias-del-proyecto-de-aprendizaje-y-servicio-cambiando-miradas-aumentando-oportunidades>
- ◆ A3. 26 de mayo de 2023. Celebración del cierre del programa con un aperitivo en la Facultad de Ciencias de la Salud a la que están invitados profesionales y usuarios de ambas entidades, y los estudiantes participantes de los grados en Educación Social y Terapia Ocupacional. <https://puertasabiertas.intras.es/?cat=12>. En la página web Puertas abiertas. Web abierta de la residencia de las Huelgas Burgos, se pueden ver más actividades en las que han participado los estudiantes. <https://puertasabiertas.intras.es/?cat=12>
- ◆ A4. 7 de junio de 2023. Valoración general de la primera edición del proyecto. Aprendizaje y servicio para entender, comprender, empatizar y aprender de las personas con problemas de salud mental. <https://www.ubu.es/noticias/aprendizaje-y-servicio-para-entender-comprender-empatizar-y-aprender-de-las-personas-con-problemas-de-salud-mental>

Resultados del proyecto

En cuanto a los resultados del proyecto, teniendo en cuenta los objetivos previstos, podemos decir que se han conseguido principalmente los siguientes:

- ◆ RP1: Promover la sensibilización y concienciación social con el fin de reducir el estigma, dando visibilidad al trabajo con este colectivo, reduciendo los prejuicios y formando e informando sobre un tema tan importante como es el de la salud mental.
- ◆ RP2: Proporcionar apoyos y facilidades que permitan a las personas con problemas de salud mental mantener o mejorar las habilidades ya adquiridas, ofreciendo un acompañamiento más individualizado a las personas usuarias de las entidades.
- ◆ RP3. Favorecer la participación de las personas con problemas de salud mental en actividades sociales, culturales, medioambientales... a través de sesiones como la celebración del 8M, fiesta de las flores...

- ◆ RP4: Desarrollar habilidades que les permitan organizar su ocio y tiempo libre de forma más activa y comprometida, aportando conocimientos sobre actividad física y salud.
- ◆ RP5: Planificar estrategias que fomentan la autonomía personal y la inclusión social, a través de actividades realizadas en distintos talleres como el de cocina, laborterapia, deporte, gestión del dinero, toma de decisiones.

Por otra parte, se han conseguido los siguientes resultados de aprendizaje:

- ◆ RA1. Que los estudiantes cambien “la forma de mirar” los problemas de salud mental, comprendiendo en qué consisten los trastornos mentales: “Este proyecto ha logrado conseguir que nos adentremos en el mundo de la salud mental, y con ello, nos referimos a meternos en la piel de estas personas, conocer distintos casos y distintas situaciones y lograr evitar aquellas ideas erróneas con las que empezamos antes de conocer lo que suponían los trastornos mentales”.
- ◆ RA2. Han ido desarrollando la importancia de la escucha y la comprensión “A nivel personal he aprendido muchas cosas, me han dado lecciones de vida sobre las cosas que me han ido contando sobre ellos y las cosas que han vivido, he podido desmentir mitos en mi mente sobre creencias que tenía frente a la enfermedad mental”.
- ◆ RA3. Han podido desarrollar competencias específicas a nivel personal y académico que faciliten el futuro ejercicio de su profesión: “A nivel profesional he descubierto otro ámbito en el que podría desarrollarme laboralmente. A nivel personal, he obtenido herramientas para mi vida personal, psicoafectiva y emocional. Ha sido una experiencia muy satisfactoria y reconfortante”. “Utilizamos la escritura creativa como medio para que los miembros del centro, plasmen sus sentimientos/emociones a través de la escritura. Mediante esta actividad han podido expresarse de forma artística, además de poder ver su estado anímico”.
- ◆ RA4. El proyecto ha permitido que los estudiantes respeten la singularidad de cada persona y situación y descubran que se puede convivir con un trastorno mental: “Por una parte, al principio, mi ser deseaba saber qué enfermedad mental tenían para poder analizarlos, fijarme en características, reconocer síntomas, etc. y poder aprender sobre esas enfermedades. Pero al final del proyecto sin darme cuenta mi curiosidad sobre esas enfermedades se ha ido desvaneciendo, me he dado cuenta de que no es algo relevante para tratar con ellos, era simple curiosidad, pero ni siquiera los profesionales que trabajan con ellos lo saben. Al final eso me enseña que he aprendido a tratarlos como si no tuvieran ninguna enfermedad, como si fueran personas que simplemente requieren mi ayuda para darles apoyo en las diferentes actividades que hemos ido realizando”.

- ◆ RA5. Les ha posibilitado mostrar una actitud respetuosa y positiva ante la persona y la intervención e implicación en el proyecto. En el cuestionario de valoración de los centros se pregunta directamente por este resultado de aprendizaje y en una escala del 1 al 5 a todos se les ha valorado entre 4-5 y principalmente 5 (85%) (ver apartado de evaluación). “La importancia que daba la usuaria a interactuar conmigo, por la motivación que esto le suponía, fue una de las cosas más trascendentes que se podía notar en el paso de las semanas. Además, he de recalcar que el tema de salud mental apenas se tocaba, no por ocultarlo sino porque no presentaba relevancia en las conversaciones”.

Los estudiantes han desarrollado sesiones semanales de entre 1 y 3 horas de duración durante 10/11 semanas, dependiendo del centro y el programa a desarrollar (ver cronogramas). El total de personas beneficiarias del programa han sido durante este segundo semestre 20 usuarios de la Asociación PROSAME: Salud Mental Burgos y 17 de la Fundación INTRAS: Residencia “las Huelgas”. Total: 37.

Las actividades, definidas por las necesidades y demandas de las personas participantes, se han llevado a cabo en los respectivos centros y en los entornos próximos. Desde el primer momento, los estudiantes se han integrado en los centros, participando de su día a día y colaborando en las iniciativas y actividades planificadas, en fechas señaladas, como el 8 de marzo, o diarias.

Han desarrollado actividades centradas en el ocio y tiempo libre (salidas culturales, juegos, deporte -gimnasio y piscina-, cine, teatro, baile, ...) y actividades dirigidas a la promoción de la salud fomentando la autonomía personal (actividades de la vida diaria, acompañamiento, habilidades sociales, comunicación y expresión oral, sexualidad, hábitos saludables, acercamiento al mundo laboral, trabajo en equipo...). Una vez transcurrido el periodo de adaptación elaboraron e implementaron, tras consensuarlo con los profesionales y personas usuarias, actividades vinculadas a aprendizajes adquiridos en su formación académica y dirigidas a conseguir los objetivos propuestos en el Proyecto.

Las actividades realizadas han sido numerosas, a continuación, se muestran algunas de ellas:

- ◆ A1. *Taller de cocina*. Objetivos: Aprender a ser más autónomos en el ámbito alimenticio y responsables con su economía (deben buscar opciones para que la compra sea más barata). También se da importancia al aporte nutricional de los alimentos ofreciendo una educación alimenticia (pirámide de los alimentos).



- ◆ A2. *Habilidades comunicativas*. Objetivo: Favorecer la comunicación a través del debate sobre un tema de la vida cotidiana a elegir entre los propuestos.
- ◆ A3. *Relajación*. Objetivo: Realizar una relajación guiada ayudados de un ambiente sin estímulos y del sonido tranquilizante de ciertos instrumentos, por ejemplo, la kalimba.
- ◆ A4. *8 mujeres para el 8M* (con motivo del Día Internacional de la Mujer). Objetivos: Visibilizar, a través de una obra artística de creación colectiva, los logros y capacidades de las mujeres y poner de relieve que las mujeres con problemas de salud mental han sufrido un doble estigma por el hecho de ser mujeres.



- ◆ A5. *Terapia de orientación y acercamiento a la realidad (TOR)*. Objetivos: Mejorar la orientación temporo-espacial y facilitar un acercamiento a lo cotidiano.



- ◆ A6. *Actividades deportivas*. Marcha superando conos (objetivo: trabajar la flexión de cadera y rodilla en la marcha para que aprenda a levantar los pies y evitar caídas); ejercicios de equilibrio (objetivo: conseguir mantener el equilibrio el mayor tiempo posible y con el menor apoyo posible); ejercicios de disociación de movimientos y coordinación (objetivo: mantener una buena postura corporal en toda la actividad, y conseguir que vaya a chocar la mano sin tener que mirar la mano), etc.



- ◆ A6. *Actividades en piscina*. Sentadillas con elevaciones del cuerpo apoyando los brazos en el borde de la piscina; mantenerse en sentadilla apoyados en la pared y posteriormente elevar puntillas para aumentar la presión en las piernas; caminar lateral con descenso de piernas...
- ◆ A17. *Gincana y café*. Objetivos: Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo, estimular las funciones cognitivas y promover actividades de ocio y tiempo libre.
- ◆ A8. *Escritura creativa*. Objetivos: Fomentar la creatividad visual y la escucha a los compañeros; acercarse al mundo del arte; plasmar por escrito sentimientos/emociones que les trasmite una obra de arte.



- ◆ A9. *Paseo por el río*. Objetivos: Descubrir manteniendo un contacto estrecho cuáles son sus motivaciones y realizar actividades de ocio de forma activa y divertida, aportando nuevos elementos (al paseo habitual se incorporó el perro de una de las estudiantes). *“Esta actividad nos pareció muy impactante porque todos los usuarios estaban jugando con el perro y además una cosa que nos llamó mucho la atención es que normalmente no les gusta mucho caminar, pero con el perro fue el día que más caminamos y sin quejas”*.
- ◆ A10. Exposición de Blanca G. Báscones “Dibujar al natural”. Teatro Principal (Burgos) 20 de abril a 14 de mayo. Objetivo: Participar en eventos sociales y culturales de forma dinámica e interactiva.



Evaluación del proyecto

Estudiantado

De los 19 participantes 15 son mujeres (79%) y 4 varones (21%), teniendo en cuenta que el conjunto de la población matriculada en la asignatura (78 estudiantes) es mayoritariamente femenina (12 varones frente a 66 mujeres), es decir 15% frente a 85%.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de las respuestas al cuestionario final que cumplimentaron los estudiantes (anexo I) en una escala Likert del 1 al 5, siendo 1 poco y 5 mucho (ver tabla 1).

Tabla 1. Resultados evaluación de los estudiantes

| PREGUNTA | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----|----|-----|-----|-----|
| 1. Me he sentido cómoda | 0% | 0% | 0% | 33% | 67% |
| 2. Me ha resultado fácil interactuar con los usuarios del centro | 0% | 0% | 17% | 55% | 28% |
| 3. He tomado la iniciativa | 0% | 0% | 22% | 45% | 33% |
| 4. He pregunto cuando me han surgido dudas | 0% | 5% | 0% | 22% | 72% |
| 5. He recibido el apoyo y ayuda necesarios desde el centro | 0% | 5% | 17% | 28% | 50% |
| 6. He conseguido comprender la realidad de las personas con problemas de salud mental | 0% | 0% | 11% | 39% | 50% |
| 7. Me he dado cuenta de que necesito desarrollar ciertas competencias que facilitarían mi actuación en este ámbito | 0% | 5% | 28% | 50% | 17% |
| 8. Me he dado cuenta de que poseo competencias necesarias para el trabajo con personas con problemas de salud mental | 0% | 5% | 33% | 33% | 28% |
| 9. Grado de implicación | 0% | 0% | 0% | 44% | 56% |
| 10. Utilidad para tu vida (personal/profesional) | 0% | 0% | 5% | 44% | 50% |
| 11. Valoración general | 0% | 0% | 5% | 39% | 56% |
| 12. Grado de satisfacción | 0% | 0% | 11% | 33% | 56% |

Como se puede apreciar la mayoría de las respuestas se puntúan entre 4 y 5, lo que indica una alta valoración en la mayoría de las cuestiones planteadas.

Respecto a las preguntas abiertas, a continuación, se muestran las respuestas de algunos de los estudiantes:

Pregunta 13. Qué he aprendido

Es1. He aprendido a ver de una manera distinta a este colectivo con tantos estigmas, a la vez que he conseguido desarrollar competencias y habilidades sociales que me servirán tanto para mi vida personal como profesional.

Es2. He conocido la asociación INTRAS, la forma de trabajar, sus usuarios y las rutinas de cada uno. También he aprendido algo más sobre los efectos de la medicación en las personas que la toman. Aun sin saber qué patología sufre cada usuario, ni qué medicación toman, son claros algunos síntomas, como la somnolencia o anhedonia. También he podido observar cómo los usuarios de INTRAS crean una familia entre ellos y se encargan de llevar a cabo la rutina y deberes que conlleva vivir en la residencia. Estar con este colectivo te hace ver la realidad de otras personas y de la enfermedad mental y motiva a querer saber más sobre esta.

Es3. Claves para la comunicación con este perfil de usuarios. La eliminación de esos estigmas o prejuicios que podía tener antes de realizar el proyecto. Una nueva visión sobre un ámbito que he descubierto que me interesa profesionalmente.

Es4. Me he reafirmado en que cada persona necesita su espacio y cada uno tiene sus tiempos.

Es5. Cambiar las miradas, potenciar la escucha y la comprensión, trabajo en equipo, respetar la singularidad de las personas, flexibilidad de pensamiento y tolerancia.

Es6. He aprendido la importancia de la organización y las rutinas para el buen funcionamiento del colectivo de personas con problemas de salud mental, y la necesidad de brindar una relación de apoyo desde la cercanía, comprensión, autenticidad y respeto.

Es7. He aprendido a desmentir los mitos y creencias que tenía en mi cabeza sobre la enfermedad mental y a tratar a las personas como lo que son, personas, independientemente de su estado de salud.

Es8. He aprendido a desenvolverme con este colectivo, nuevo para mí. A cambiar la idea preconcebida que tenía sobre este colectivo, ya que me han demostrado y enseñado que son personas totalmente independientes y autónomas que con un buen control del tratamiento y con un buen desarrollo psicosocial pueden llevar una vida sin barreras.

Es9. He aprendido de primera mano cómo comunicarme y socializar con personas con problemas de salud mental, así como a trabajar las distintas áreas que necesitan desarrollar.

Es10. He conocido más a fondo la importancia que implica tener salud mental y entender su ausencia. He conocido los distintos trastornos que existen en el centro y, sobre todo, he eliminado mis ideas erróneas hacia estos problemas existentes en la salud mental. Me he metido en las pieles de las personas y me ha impulsado a saber a qué me quiero dirigir en un futuro, y quiero trabajar en salud mental y/o especializarme en ello.

Pregunta 14. Qué he aportado

Es1. Desde mi punto de vista espero haber aportado motivación e iniciativa, a la vez que haber entrenado sus habilidades sociales.

Es2. Ideas nuevas y nuevos puntos de vista a nivel de las dinámicas grupales.

Es3. Orden, capacidad de individualizar, apoyo, visión diferente, respeto y escucha activa.

Es4. He aportado conocimientos deportivos, ejercicios, técnicas. También el importante hábito de que establezcan una rutina en su vida diaria.

Es5. He aportado mi escucha e implicación en las diferentes actividades. El interés por conocer los trastornos mentales, la Fundación INTRAS y las funciones del equipo multidisciplinar. He acompañado a las personas que han participado en el programa desde la comprensión hacia los síntomas que presentan, desde el respeto y el aprendizaje continuo.

Es6. Creo que he aportado muchas cosas debido a las actividades que me tocaron y mi formación anterior, creo que he podido ayudar mucho aportando ejercicios específicos para cada usuario según sus necesidades, he aportado un buen ambiente de trabajo tanto con los usuarios como con los profesionales, etc.

Es7. Lo que más se ha destacado es simplemente la presencia, ya que en los últimos días me mencionan como esto anima al usuario a realizar diferentes actividades cotidianas como salir a comprar.

Es8. Creo que todas las estudiantes que hemos contribuido a este proyecto hemos aportado vida, novedad y motivación a los usuarios. También he aportado mi apoyo y ayuda a los usuarios en los momentos que lo han necesitado, los he escuchado cuando querían hablar y los he acompañado en momentos puntuales. Puede parecer poca cosa, pero estoy segura de que para cualquier persona es importante y gratificante tener una buena compañía. Por último, he aportado ideas y actividades de ocio para realizar con ellos.

Es9. En mi opinión he podido aportar, sobre todo, dinamismo y energía a los usuarios ya que en ocasiones no terminaban de estar del todo motivados o convencidos con la actividad.

Es10. He aportado actividades nuevas como fueron sacar a mi perro cosa que les gusto mucho y luego también jugamos a las cartas, incluso el día que jugamos

a las cartas me quede con ellos media hora más porque nos lo estamos pasando bien, y sí que es verdad que otros días están esperando a que lleguen las 7 para irse y ese día se quedaron más.

Pregunta 15. Enumera tres cosas que te han gustado, las que se repiten más son:

- ◆ El acercamiento a este colectivo y poder conocerlo mejor.
- ◆ El ser capaz de ayudar y motivar a otras personas.
- ◆ El aprendizaje que me llevo.
- ◆ La amabilidad con la que nos han tratado, tanto por parte de los usuarios como de las profesionales del centro.
- ◆ La libertad de poder realizar las actividades que hemos preparado y ser nosotras quien llevemos las riendas.
- ◆ Ver a los usuarios contentos por compartir momentos juntos.
- ◆ Poder participar de manera activa en todas las actividades.
- ◆ Dar a conocer a los profesionales la figura del terapeuta ocupacional en su trabajo diario.
- ◆ El ambiente de compañerismo que tienen entre ellos y con el profesional.
- ◆ Las ganas y la fuerza de voluntad que tienen todos los usuarios y las ganas que tienen de aprender aspectos nuevos, desconocidos para ellos.
- ◆ La iniciativa de los usuarios y su participación.
- ◆ El buen trato que existe entre los profesionales.
- ◆ El funcionamiento y la organización del centro.

Observaciones. Respuestas de algunos estudiantes en este apartado:

Es1. Me ha gustado mucho poder participar en este proyecto, porque creo que fuera de la teoría impartida en clase es donde realmente te das cuenta de cómo pueden trabajar los TO y de si te gusta o no.

Es2. Ha sido una gran oportunidad a nivel académico ya que en este grado es muy importante conocer todos los colectivos con los que poder trabajar en un futuro, y la promoción por parte de la Universidad de este tipo de APS son fundamentales para ello.

Es3. Principalmente el objetivo de cambiar miradas está más que cumplido porque los prejuicios se van a la hora de tratar de forma continua con las personas con enfermedad mental, pero me hubiese gustado que estuviésemos más ligados a los terapeutas ocupacionales del centro, en el caso que los tengan.

Es4. Al principio pensaba que la duración del proyecto de todo el cuatrimestre era larga, pero ahora al final de él siento que ha durado muy poco. También, me ha abierto la posibilidad de trabajar con el colectivo de salud mental.

Es5. En general, muy contenta y satisfecha con el trabajo realizado.

Es6. Me ha encantado participar en este proyecto debido a que me ha enseñado muchos conocimientos, capacidades, experiencias...etc. Y, sobre todo, me ha encantado el trato que hay entre los profesionales. Me he sentido muy a gusto con ellos y he ganado una experiencia que me va a servir mucho de cara al futuro. He conseguido aprender a desenvolverme de cara al trabajo, quitar mis miedos y he ganado habilidades sociales muy importantes.

Es7. Me ha gustado mucho este proyecto porque he aprendido a mirar a las personas con problemas de salud mental de manera diferente, eliminar los estereotipos y sobre todo encontrar un campo que no pensé que me gustaría interactuar.

Es8. Es una muy buena manera de llevar la teoría a la práctica y ver cómo es la realidad y todos los estigmas que hay sobre este colectivo.

Entidades

Los responsables de las dos entidades responden al cuestionario final (anexo II) para cada uno de los estudiantes participantes, obteniéndose los siguientes resultados en una escala del 1 al 5, siendo 1 poco y 5 mucho (ver tabla 2).

Como puede apreciarse el porcentaje de respuestas ronda, en todas las cuestiones, entre el cuatro y el cinco, lo cual indica una buena valoración a nivel general. En las preguntas abiertas los profesionales de las entidades destacan de los estudiantes: la entrega y dedicación, las ganas de colaborar, su actitud respetuosa y positiva, el compromiso en la asistencia semanal, el aporte de positivismo y alegría, empatía y flexibilidad ante los cambios, iniciativa, respeto y comprensión.

Además, a las entidades se les ha preguntado sobre su percepción de la experiencia y del impacto real en las personas beneficiarias. Sus opiniones se muestran a continuación:

a) ¿Qué percepción tenéis las entidades sobre la experiencia?: PROSAME: *Nos parece una idea estupenda para dar mayor visibilidad al trabajo con este colectivo, reducción de prejuicios, formación e información sobre un tema tan importante, ya que son los prejuicios y estereotipos sociales uno de los mayores problemas con el que se encuentran las personas con problemas de salud mental para su real e integral reinserción en la sociedad. Favorecerá que los futuros profesionales, trabajen con el colectivo que trabajen, tengan en cuenta la salud mental de las personas como parte indispensable para mejorar su calidad de vida.*

Tabla 2. Resultados evaluación de las entidades

| Respecto a las estudiantes | | | | | |
|---|----|----|-----|-----|-----|
| 1. Adquisición/descubrimiento de competencias que faciliten su actuación en SM (escucha, comprensión, sensibilidad, iniciativa...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 21% | 68% | 11% |
| 2. Actitud respetuosa y positiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 0% | 16% | 84% |
| 3. Participación, compromiso e interacción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 16% | 21% | 63% |
| 4. Acercamiento a la realidad de las personas con problemas de salud mental | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 11% | 63% | 26% |
| 5. Aportación al proyecto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 17% | 39% | 44% |
| Respecto a los usuarios | | | | | |
| 6. Participación /interacción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 10% | 32% | 58% |
| 7. Inclusión social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 0% | 74% | 26% |
| 8. Satisfacción general | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 10% | 16% | 74% |
| 9. Experiencia favorable (mejora o refuerzo de habilidades...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 10% | 32% | 58% |
| Respecto al proyecto | | | | | |
| 10. Consecución de objetivos (Promover la sensibilización y concienciación social; reducir el estigma; favorecer la inclusión social; compartir tiempo y actividades; aportar nuevas perspectivas, compartir experiencias...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 16% | 53% | 31% |
| 11. Metodología y actividades desarrolladas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 10% | 53% | 31% |
| 12. Temporalización | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 10% | 69% | 21% |
| 13. Valoración general | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 0% | 0% | 10% | 16% | 74% |

INTRAS: *Al principio fue difícil coordinar a tantas personas, además coincidían con otras personas de prácticas y generaba casi que hubiera más alumnos que usuarios. Creo que la distribución que hicimos con Terapia estuvo mejor y se ha realizado un aprovechamiento más significativo de la experiencia. Para nosotros ha sido positivo, nos han ayudado a sacar adelante los proyectos que estaban planteados y también hemos conocido otros profesionales.*

b) *¿Ha tenido un impacto real sobre las personas beneficiarias? PROSAME: Este proyecto ha ayudado a que se pueda ofrecer un trabajo y acompañamiento más individualizado a las personas usuarias de la asociación, aportación de nuevas ideas y conocimientos, apoyo a las profesionales y "aire fresco". Es un buen proyecto para que se conozca el trabajo que se hace con este colectivo y al colectivo en sí, eliminando estigmas y miedos, y favoreciendo la inclusión social de las personas con enfermedad mental.*

INTRAS: *A los usuarios les encanta que vengan otras personas con las que compartir su estancia, por lo que yo diría que sí. Ha habido determinados alumnos que han empatizado especialmente con ellos.*

Respecto a los alumnos, creo que la mayoría han cambiado un poco la percepción que tienen sobre la Salud Mental y la forma de trabajar con este colectivo. Espero que hayamos conseguido, disminuir miedos y ya no voy a decir eliminar, sino modificar un poco el estigma que hay con respecto a la enfermedad mental.

Personas beneficiarias

Los estudiantes en el trabajo que presentaron y expusieron al resto de la clase al final del proyecto, exponen algunas opiniones sobre su percepción de las personas beneficiarias del APS:

En cuanto al nivel de satisfacción de la usuaria en relación al programa, me ha comentado que está contenta con nuestra participación y que realmente le gustaría que pudiéramos permanecer más tiempo. Por lo que asumo que percibe el proyecto de manera positiva.

Cada jueves, muchos de ellos nos esperaban con los brazos abiertos deseando iniciar una actividad y charlar con personas ajenas a la residencia, a la vez que desarrollaban sus habilidades sociales.

Les preguntamos a ellos que les había parecido que participemos con ellos en el ocio de los viernes y muy contentos nos contestaban que principalmente nuestra juventud y vitalidad les hacía tener ganas de hacer cosas diferentes y de enseñarnos qué actividades de ocio les gustaba a ellos hacer. Por lo tanto, estamos muy contentos ya que hemos podido aportar más cosas de las que nos veíamos capaces.

Como ellos decían, considero que lo que tanto mis compañeros como yo hemos aportado es alegría, positivismo y tanto nueva como buena compañía.

La mayoría de ellos llevan muchos años en el centro y todas las semanas hacen prácticamente lo mismo y con la misma gente, por eso, aunque sea una hora y media a la semana, ver a gente nueva les hace romper la rutina y, sobre todo, la monotonía.

Reflexiones/ Conclusiones

La valoración general de la primera edición del proyecto *Cambiando miradas, aumentando oportunidades*, tanto por parte de las entidades (profesionales y personas beneficiarias) como de la Universidad (estudiantado y profesora coordinadora del proyecto), ha sido muy buena. La implicación por ambas partes ha sido máxima, si bien hay que tener en cuenta, en lo que respecta a los estudiantes y a las personas beneficiarias, las diferencias individuales en cuanto a motivación, participación e iniciativa, consiguiendo algunos crear más vínculo que otros.

Los estudiantes han trabajado en grupo y de forma individualizada, con el apoyo de los centros, para conocer las características de los participantes y desarrollar, desde el respeto a la diversidad y centrándose en la persona, una propuesta de actividades motivadora y ajustada a las necesidades de las personas beneficiarias.

En general, tal y como se ha visto en los resultados, se han conseguido los objetivos propuestos. El estudiantado ha aprendido y disfrutado con el proyecto, lo cual también se aprecia en el hecho de que muchos de ellos además de sus correspondientes horas semanales, han ayudado y apoyado en actividades, realizadas en otros horarios y fines de semana. Además, algunos, una vez finalizada la asignatura han continuado colaborando como voluntarios/as.

Si bien los estudiantes del grado en terapia ocupacional participantes en el proyecto han sido 19, el resto de los compañeros han participado, aunque no directamente, a través de actividades de reflexión realizadas en el aula y de la exposición y referencia continua a las experiencias vividas. De esta manera como dice una participante *con la difusión a nuestros compañeros esperamos que aquellos que no hayan podido formar parte de este proyecto, consigan también acercarse un poco a este colectivo y reducir sus estigmas.*

El conocimiento previo, obtenido antes de incorporarse al centro, aunque sea teórico les permite ir introduciéndose en la realidad y empezar a preparar actividades para desarrollar directamente con el colectivo. Sin embargo, hasta que no se encuentran in situ no se hacen idea de las situaciones vividas por estas personas. Necesitan tiempo para entender y asimilar, por eso es importante que puedan transmitirlo, hablar de sus propios sentimientos ante estas realidades para entender los sentimientos de las personas con enfermedad mental. Al principio del programa comentan que su objetivo es adquirir destrezas que les ayuden a ser mejores profesionales y consideran esencial saber los diagnósticos, necesitan tiempo para asumir que el diagnóstico no es relevante, que, si bien dos personas pueden tener el mismo diagnóstico, la vivencia de la enfermedad, las repercusiones, los apoyos,

etc. son individuales y por tanto la intervención, debe ir dirigida a la persona no al diagnóstico.

Las siguientes reflexiones de unas estudiantes, coincidentes con la opinión de la mayoría, puede servir de colofón pues permite valorar la evolución de sus intereses, actitudes y valores:

“Este proyecto me ha aportado muchas cosas positivas como persona y como profesional. A medida que fueron pasando los días le iba cogiendo más ganas a ir y poder compartir momentos con los chicos de PROSAME, una vez terminado el proyecto se me ha quedado muy marcada una idea: “me encantaría poder trabajar de terapeuta ocupacional”, gracias a este proyecto he podido afianzar esta idea. La salud mental no era un tema que me apasionase, pero a raíz de este programa me he podido acercar más a este colectivo y poder meterme una serie de ideas en la cabeza: Las personas son personas sin tener en cuenta sus patologías y no necesitas saber la patología de una persona para poder crear un vínculo con ella.

Está claro que este proyecto ayuda a nuestra formación, pero yo también creo que he aportado algo al proyecto, aunque no sea igual que lo que me pudo aportar él. Creo que he aportado principalmente espíritu y alegría. Me considero una persona muy alegre sin miedo a probar cosas nuevas lo cual juega a mi favor porque me desarrollé muy rápido con los chicos lo que favoreció a crear un ambiente de confianza y respeto rápido”.

“A nivel personal, las dos coincidimos en que se nos hicieron muy cortas. Nuestra motivación estaba siempre presente. Cada día que íbamos seguíamos las actividades programadas ya que sabíamos que era su rutina y lo respetamos, pero cada vez que nos surgía una idea, la hacíamos saber. Cuando realizamos las actividades propuestas por nosotras, fue un momento increíble. Dirigimos nosotras la sesión y no salió nada mal para ser la primera vez. Las actividades propuestas, fueron en función de lo que nosotras a lo largo del tiempo, pudimos ver en ellos. Además, tenían un trasfondo en cuanto a su vida personal”.

Por su parte las entidades también han manifestado su agrado y apoyo al proyecto, valorándolo positivamente al haber logrado una mayor participación de los usuarios y la creación de vínculos entre ellos y los estudiantes.

Propuestas de mejora

El éxito y satisfacción por el proyecto, no es obstáculo para el análisis y valoración en profundidad de la experiencia. Por ello, a continuación, se presentan algunas propuestas respecto a lo que se podría cambiar para mejorar el proyecto.

Las entidades, señalan que utópicamente les gustaría poder dar esta oportunidad a más estudiantes y durante más tiempo, aunque lo ven inviable actualmen-

te. Así mismo comentan que estaría bien, hacer una acogida y una despedida con todos los alumnos, para favorecer el objetivo principal del proyecto mediante una charla/debate con las profesionales, de manera que esta información ayude al estudiante en la toma de decisión de participar en el proyecto.

Respecto a los cambios o mejoras propuestas por el estudiantado, en primer lugar, señalan la posibilidad de rotar los días para que puedan conocer las actividades que se realizan durante toda la semana y de contar con la figura del terapeuta ocupacional en los centros. En segundo lugar, plantean el aumento de la oferta de plazas para que más estudiantes puedan optar a participar en esta experiencia; sesiones más largas y que se incluya, previamente al programa, una charla por parte de alguno de los responsables de las entidades, que aporte información sobre el colectivo, pautas de actuación, etc.

Teniendo en cuenta estas sugerencias, se estudiará la posibilidad, dentro de la fase de preparación, de incluir una sesión formativa por parte de los centros. Así mismo, en esa misma fase, dado que este proyecto se lleva a cabo también con la titulación de educación social, se programará una sesión conjunta en la que los estudiantes de educación social ayuden a los de terapia ocupacional a contextualizar el proyecto y posteriormente puedan compartir la experiencia, ideas, posibilidades, etc.

Referencias bibliográficas

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5*. Médica Panamericana.
- Blanco, A. y Pastor, A. (1997). Las personas con enfermedades mentales crónicas: delimitación problemática y necesidades. En Rodríguez, A. (Comp.). *Rehabilitación Psicosocial de personas con trastornos mentales crónicos* (pp.33-55). Pirámide.
- Cazorla, J. (2014). Las relaciones sociales en salud mental: estudio sobre la percepción del impacto de las relaciones sociales en la mejora de la autonomía de las personas con diversidad mental y la relación con el trabajo social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 2014, 161-176.
- Fernández-Catalina, P. y Ballesteros-Pérez, F. (2019). La rehabilitación psicosocial de personas con trastorno mental: un modelo para la recuperación e integración comunitaria. *Edupsykhé. Revista De Psicología Y Educación*, 16(1), 15-36. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v16i1.4080>
- Rebolledo, S. (2007). Psicoeducación en los trastornos mentales graves. En F. Lezcano y M.A. Martínez-Martín (Coord.) *Conoce y aceptar: el reto de trabajar con personas con enfermedad mental grave* (pp.193-207). Caja de Burgos.

ANEXO I: Cuestionario estudiantes fin del proyecto

UNIVERSIDAD
DE BURGOS

**PSICOPATOLOGÍA**

Segundo curso del Grado en Terapia Ocupacional. Curso 2022/2023

Programa Aprendizaje y Servicio**CAMBIANDO MIRADAS, AUMENTANDO OPORTUNIDADES**

Hacia una mayor participación social de las personas con problemas de salud mental

Evaluación estudiantes. Final del proyecto

Fecha:

Nombre del estudiante:

Centro en el que realiza el proyecto aprendizaje y servicio:

Persona de referencia en el centro:

Señala con una X el número que consideres con relación a tu experiencia en el proyecto (1=muy poco/5= mucho)

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Me he sentido cómoda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me ha resultado fácil interactuar con los usuarios del centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. He tomado la iniciativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. He pregunto cuando me han surgido dudas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. He recibido el apoyo y ayuda necesarios desde el centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. He conseguido comprender la realidad de las personas con problemas de salud mental | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Me he dado cuenta de que necesito desarrollar ciertas competencias que facilitarían mi actuación en este ámbito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Me he dado cuenta de que poseo competencias necesarias para el trabajo con personas con problemas de salud mental | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Grado de implicación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Utilidad para tu vida (personal/profesional) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Valoración general | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Grado de satisfacción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Qué he aprendido | | | | | |
| 14. Qué he aportado | | | | | |
| 15. Enumera tres cosas que te han gustado | | | | | |
| 16. Enumera tres cosas que añadirías o cambiarías | | | | | |
| Observaciones | | | | | |

ANEXO II: Cuestionario evaluación de los centros

UNIVERSIDAD
DE BURGOS

**PSICOPATOLOGÍA**

Segundo curso del Grado en Terapia Ocupacional. Curso 2022/2023

Programa Aprendizaje y Servicio**CAMBIANDO MIRADAS, AUMENTANDO OPORTUNIDADES**

Hacia una mayor participación social de las personas con problemas de salud mental

Evaluación centros

Fecha:

Persona de referencia:

Centro en el que realiza el proyecto aprendizaje y servicio:

Señala con una X el número que consideres con relación a tu opinión respecto al proyecto (1=muy poco/5= mucho)

| Respecto a las estudiantes | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Adquisición/descubrimiento de competencias que faciliten su actuación en SM (escucha, comprensión, sensibilidad, iniciativa...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Actitud respetuosa y positiva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Participación, compromiso e interacción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Acercamiento a la realidad de las personas con problemas de salud mental | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Aportación al proyecto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Respecto a los usuarios | | | | | |
| 6. Participación /interacción | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Inclusión social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Satisfacción general | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Experiencia favorable (mejora o refuerzo de habilidades...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Respecto al proyecto | | | | | |
| 10. Consecución de objetivos (Promover la sensibilización y concienciación social; reducir el estigma; favorecer la inclusión social; compartir tiempo y actividades; aportar nuevas perspectivas, compartir experiencias...) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Metodología y actividades desarrolladas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Temporalización | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Valoración general | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Lo que destacarías | | | | | |
| 15. Lo que añadirías o cambiarías | | | | | |
| Observaciones | | | | | |

Espacios de cuidado y cultura en una universidad pública brasileña

Silva, Carla Regina (1)

Zango Martín, Inda (2)

Passoni, Thayla (3)

Dacuña Vázquez, Inés (4)

(1) *Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Departamento de Terapia Ocupacional.*

(2) *Universidad Autónoma de Barcelona, Escuela de enfermería y terapia ocupacional de Terrassa (EUIT)*

(3) *Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Terapia Ocupacional*

(4) *Facultad de Ciencias de la Salud, Grado en Terapia Ocupacional (Universidade da Coruña)*

La universidad es una institución social y como tal representa de una manera determinada la estructura y el modo de funcionar de la sociedad como un todo (Chauí, 2023). No obstante, en la actualidad las universidades pueden ser consideradas como una acción o práctica social fundada en el reconocimiento público de sus funciones y legitimidad, sobre todo frente a la religión y al estado. Por eso, las instituciones universitarias pueden tener cierta autonomía frente a otras instituciones, aunque de algún modo están estructuradas por ordenanzas, reglas, normas y valores de reconocimientos y legitimidad internos a ella. Así, sobre todo después de la Revolución Francesa, la universidad se concibe a sí misma como una institución pública y laica (Chauí, 2003).

De acuerdo con Harvey (2008), la influencia del capitalismo neoliberal en las universidades públicas brasileñas ha derivado en constantes focos de acusaciones de arcaísmo, corporativismo e ineficiencia. Así, buena parte de las críticas también están asociadas a las resistencias y las limitaciones frente a las lógicas del mercado. En este sentido, se considera que la universidad está limitada por los mandamientos judiciales del mercado y eso hace que la universidad pública no puede cumplir su papel histórico y social de producción y diseminación del conocimiento. Además, la universidad debe mantener con la cultura una relación intrínseca que se manifiesta en una posibilidad

de reflexión que huye de los moldes del compromiso inmediatamente definido por las presiones de la demanda y del consumo del sistema capitalista (Silva, 2001, p.299).

De este modo, la lucha constante es por una universidad pública gratuita, laica, inclusiva y de calidad para todos. La disputa es que la educación no sea vista como un gasto público, y sí como una inversión social y política, no como un privilegio o servicio, y sí como un derecho (Chauí, 2007). Estos aspectos son esenciales en la propuesta educativa del aprendizaje-servicio abogando por la combinación de enfoques pedagógicos-solidarios, pero también de aprendizaje cuya finalidad es la formación de competencias profesionales y de formación ciudadana que den respuesta desde la acción y la reflexión a las demandas sociales de la comunidad.

En ese sentido, presentamos la experiencia del proyecto “Espacios de Cuidado y Cultura” desarrollado en el marco de las prácticas supervisadas de la carrera de Terapia Ocupacional del Grupo de Enseñanza, Investigación, Extensión y Cultura Actividades Humanas y Terapia Ocupacional (AHTO) del Departamento de Terapia Ocupacional. Este grupo está coordinado por la primera autora. Además, es importante señalar que estas prácticas se llevaron a cabo en colaboración con la coordinación de Cultura (CCult) que forma parte del Vicerrectorado de Extensión de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), en São Carlos, ubicada en el estado de São Paulo, Brasil. A continuación, compartiremos la línea en la que se enmarca el este proyecto para comprender de qué modo se ha desarrollado.

Frente al amplio debate sobre el papel de las universidades y su compromiso con la transformación de la realidad en la lucha por las desigualdades y exclusiones, la UFSCar fue una de las primeras universidades brasileñas en formar su Política De Acciones Afirmativas, Diversidad y Equidad (UFSCar, 2016). Así, en los últimos años, vivimos procesos complejos de transformación de la realidad de la universidad, ampliando la diversidad de su comunidad con importante impacto social, científico y cultural.

Según datos de 2020 del Informe Institucional, la UFSCar tiene 48 departamentos, 65 cursos de graduación, 1.221 docentes, 967 técnicos administrativos y 14.154 estudiantes de pregrado-de estos 3.317 son indígenas-, comunidad académica directa y 9108 estudiantes de graduación están en el campus de Sao Carlos. Gracias a la política de acciones afirmativas, la universidad recibe estudiantes de todo el territorio nacional originarios de todas las clases sociales además de extranjeros y refugiados¹ y hay más de 60 etnias indígenas representadas en la universidad. El Campus de Sao Carlos está insertado en un área de vegetación brasileña, con reconocido valor patrimonial.

El proyecto de “Espacios de Cuidado y Cultura” forma parte de una de las líneas de actuación del “Plan de Gestión Somos Cultura 2021-2024” de la dirección de la Coordinación de Cultura de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar). Ese plan está compuesto por cuatro proyectos integrados que desarrollan otros proyectos vinculados (Imagen 1).

Imagen 1: *Proyectos relacionados con el Plan de Gestión Somos cultura 2021-2024*



Fuente: elaboración de las autoras

El primero es el “Mapeo de la Cultura” que busca rescatar los proyectos y actividades de extensión universitaria desarrollados desde 2010, y para ello tiene disponible un formulario abierto para la comunidad académica con la finalidad de realizar un mapeo de actividades relacionadas con la cultura en el ámbito de la enseñanza y la investigación, pero también iniciativas autónomas, con objetivo de generar una Red de Cultura UFSCar multicampus.

El segundo es la “Política de Cultura y Diálogos”, que busca promover debates amplios, plurales, participativos y propositivos, con el objetivo de formular estrategias para la construcción e implementación colectiva y primera Política de Cultura para la universidad.

El tercer proyecto es “Apoyo y Promoción de la Cultura” que tiene como objetivo apoyar las prácticas culturales de la UFSCar, a través de un plan de gestión de proyectos de extensión relacionados con la cultura. En este proyecto se pretenden desarrollar acciones, promover y acompañar proyectos que de soporte a las necesidades de la comunidad. El proyecto “Espacios de Cuidado y Cultura” que se presenta en este capítulo está vinculado a esta línea Plan de Gestión Somos Cultura 2021-2024.

Por último, el proyecto ‘Gestión Cultural’ tiene como objetivo la planificación, la organización y la sustentabilidad del Plan de Gestión. Así, por medio de la planificación del trabajo, acompañamiento, y formación del equipo en materia de comunicación y difusión de las acciones. Para ello, este se centra en coordinar los aspectos financieros, administrativos y políticos con la finalidad de establecer asociaciones y alianzas internas y externas a comunidad académica.

De este modo, dentro de la formación de terapia ocupacional de esta universidad es posible llevar a cabo las prácticas dentro de estos cuatro proyectos vinculados a la Plan de Gestión Somos Cultura. De este modo, se plantea la formación en el tema de la cultura como un ámbito emergente para la profesión poniendo en valor la cultura como un contexto de aprendizaje y al mismo tiempo servicio para promover la participación y la transformación social. Las prácticas profesionales se ofrecen en alianza con la Coordinación Cultural (CCult), dedicada a la comunidad universitaria, y con proyectos culturales realizados en el mismo municipio, que involucran a comunidades y grupos sociales diversos que presentan distintas necesidades con respecto a la participación en actividades significativas. Estas prácticas ponen especial énfasis en la creación de tecnologías de actuación profesional específicas para la cultura, teniendo en cuenta las políticas culturales del país y con énfasis en la gestión cultural que tenga un compromiso ético-político (Silvestrini, Almeida Prado, Silva, 2019).

La posibilidad de realizar estas prácticas profesionales fue creada en 2021, con la demanda de ofrecer pasantías profesionales en la modalidad a distancia, debido a la pandemia del COVID-19, y desde entonces se llevan a cabo cada seis meses. El programa de estas prácticas que se llevan a cabo en alguno de los programas del Plan de Gestión Somos Cultura está centrado en promover la enseñanza-aprendizaje involucrando estudios teóricos, planificación semanal, supervisión y composición de equipos, acciones y proyectos de CCult y proyectos realizados en el del Laboratorio de Enseñanza, Investigación, Extensión y Cultura Actividades Humanas y Terapia Ocupacional (AHTO) ubicado en la Universidad Federal de Sao Carlos.

Necesidad social que atiende

El período de la pandemia COVID-19 fue vivido con incontables dificultades, desde la adecuación a la enseñanza remota frente a muchas complejidades ya que hizo que muchos estudiantes volvieran para sus comunidades indígenas sin acceso a una red de internet de calidad. Además de esto, a esta situación se le sumó una restricción de presupuesto y a la persecución política y moral que las universidades y sus comunidades sufrieron durante la gestión presidencial de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Brasil fue el segundo país en el mundo con más muertes causadas por COVID-19, fruto de la mala administración política, económica y sanitaria, asociadas a la desinformación y manipulación de la información como arma política y a la corrupción involucrada en el proceso. Así, ese periodo fue vivido con mucha inestabilidad, inseguridad y pérdida económica de la clase media y baja, y con un notable aumento de la desigualdad económica del país.

Frente a esta situación, y considerando la responsabilidad social y sanitaria la UFSCar, se retomaron las actividades presenciales en 2021. Esto significó que había estudiantes, ya en el tercer año de la graduación, que asistían presencialmente en

el campus por primera vez. Ese contexto implicó otras formas de organización de lo cotidiano, impactando en los espacios de convivencia universitaria, disminución del protagonismo estudiantil en proyectos y acciones, principalmente aquellas más autónomas, mayor dificultad en la organización política, mayor inseguridad en permanecer en el campus debido a que estaba vacío, provocando mayor dificultad de pertenencia y aumento significativo de las demandas de salud mental.

Esta situación, así como las demandas por espacios de convivencia, cuidado, experiencias formativas creativas y colaborativas realizadas en grupo, entre otras demandas, movilizó a la creación del proyecto “Espacios de Cuidado y Cultura”.

Datos técnicos del proyecto

Durante la formación de Terapia Ocupacional en la UFSCar, los/as estudiantes deben realizar por lo menos tres asignaturas de prácticas profesionales supervisadas. Hay opciones de llevar a cabo estas prácticas supervisada en servicios de salud, educación y asistencia social en ámbitos mayoritariamente de carácter público, pero también los hay privados y/o asociados al tercer sector.

El Grupo de Enseñanza, Investigación, Extensión y Cultura Actividades Humanas y Terapia Ocupacional (AHTO) del Departamento de Terapia Ocupacional ofrece la opción de llevar a cabo las prácticas en el ámbito de la cultura. En la asignatura de práctica profesional supervisada en este campo hay una serie de temas formativos, como política cultural, conceptualización, perspectivas críticas decoloniales e pós-coloniales, entre otras. Todas/os las/os estudiantes deben desarrollar un proyecto cultural durante la materia teniendo en cuenta todas las etapas involucradas en un proyecto cultural.

Pensar la cultura es reflexionar sobre la singularidad, la colectividad y la diversidad de las distintas formas de vida. Así, los significados atribuidos a una práctica dada pueden diferir entre culturas y pueden reflejar choques entre diferentes visiones del mundo, pueden producir creatividad, pero también violencia e injusticia.

Con eso, es importante comprender las dimensiones de la cultura, la necesidad de defenderla como un derecho, con las singularidades y diversidades que los distintos modos de vida traen consigo. Para ello, es clave considerar la cultura no sólo como un recurso, sino también como un campo de acción para la terapia ocupacional. En este sentido, es esencial incorporar en el aprendizaje conceptos teórico-prácticos de fruición, producción, circulación y gestión cultural buscando el desarrollo de estrategias, recursos y enfoques. De esta manera, los símbolos culturales se entienden como esenciales, además de garantizar los derechos de ciudadanía y participación.

Durante estas prácticas se promueve un espacio de construcción de debate y diálogo sobre el arte y la cultura, así como su creación y difusión, buscando brindar apoyo, visibilidad y espacio a las diversas manifestaciones artísticas y culturales.

Así, los/as estudiantes primeramente tienen una formación sobre elaboración de proyectos culturales, a partir de los cuales deben proponer una temática, seguida de una presentación de Plan de Acción (tipología, duración, público, cronograma, comunicación, asociaciones y equipo). Después se hace una presentación colectiva y con soporte de todo el grupo y la supervisión de la tutora se pasa por la fase de ajustes, planificación, ejecución, apreciación, finalización y presentación oral y documental del informe final.

En este sentido, es posible llevar a cabo prácticas de terapia ocupacional en el ámbito de la cultura en tres ámbitos del proyecto “Espacios de Cuidado y Cultura”. Cuando hablamos de poblaciones objetivo de intervención de terapia ocupacional, nos enfrentamos a la diversidad de formas de vida. Por lo tanto, para desarrollar prácticas de atención y cuidado, necesitamos considerar esta diversidad, pensando en estrategias y enfoques también diversos, y manteniendo también la comprensión crítica de que las leyes y las políticas públicas necesitan ser puestas en práctica de forma colectiva y comunitaria estableciendo vínculos y alianzas con la propia comunidad para ofrecer prácticas y cuidados de transformación social (Zango, 2017).

Objetivos

Este proyecto Espacios de Cultura y Cuidado tiene como finalidad ofrecer y dar cabida a prácticas de cuidado dentro del espacio universitario, proponiendo la articulación entre la coordinación cultural y las personas que ofrecen estas prácticas. Por eso, se plantea promover que las personas participantes generen espacios de fruición, colectividad, pertenencia y formación desde una perspectiva integrada y creativa.

Para los/as estudiantes, la práctica tiene como objetivo comprender de qué modo desarrollar acciones y proyectos de terapia ocupacional vinculados con el campo de la cultura, con énfasis a las interfaces con la salud, educación y asistencia social, a fin de promover espacios múltiples de cuidado comprometidos con la transformación social y cultura para sociedades más equitativas, justas y democráticas.

Materias curriculares involucradas y competencias

El proyecto “Espacios de Cuidado y Cultura” es desarrollado en la asignatura “Práctica Supervisada en Terapia Ocupacional en Contextos Diversos I – Terapia Ocupacional y Cultura”, ofrecida en los dos semestres del curso académico.

Son ejemplos de competencias académicas vinculadas a esa asignatura:

1. Posibilitar prácticas de actuación de la terapia ocupacional en el campo de la cultura.
2. Capacitar en promoción, producción y gestión cultural a partir de formación teórica, participativa y desarrollo de un proyecto cultural.

3. Promover actividades culturales como la fruición, la participación, la creación y la producción a partir de la cultura en sus dimensiones simbólica, económica y ciudadana.
4. Ofrecer experiencias contemplando la diversidad de las expresiones artístico-culturales, de acuerdo con los sentidos y deseos de cada público en su contexto.
5. Posibilitar el ejercicio autónomo para elaborar y presentar registros/informes, a partir de la reflexión sobre su práctica.

Desarrollo temporal

Por reglamento profesional, cada supervisor/a tiene un clase de hasta seis estudiantes por un semestre lectivo, alrededor de quince semanas, en las cuales los/as estudiantes deben hacer por lo menos 240 horas.

Así, el desarrollo de esta propuesta consta de las siguientes etapas:

- ◆ Formación sobre elaboración de proyectos culturales, a partir de los cuales deben proponer una temática.
- ◆ Presentación de Plan de Acción (tipología, duración, público, cronograma, comunicación, asociaciones y equipo)
- ◆ Presentación colectiva
- ◆ Reajuste incorporando las sugerencias planteadas
- ◆ Planificación de la propuesta
- ◆ Ejecución de la propuesta
- ◆ Valoración, finalización y presentación oral
- ◆ Realizar un informe final.

Recursos

El proyecto Espacios de Cuidado y Cultura cuenta con el apoyo de AHTO y del Departamento de Terapia Ocupacional para materiales de consumo y préstamos de equipamientos y similares, así como, a depender de las demandas y límites de la institución hay inversión dirigida para ofrecer becas de soporte a los/as estudiantes.

Actividades de divulgación/difusión

Todos los proyectos que se llevan a cabo en el marco del proyecto de Espacios de Cuidado y Cultura constan de un plan de comunicación que implica la creación de una imagen digital, *release*, textos adaptados para cada red social, subir el material de divulgación a las redes sociales de AHTO e CCult, pedido de difusión para Coordinación de Comunicación Social de la UFSCar. Todas las publicaciones

en Instagram poseen textos alternativos con audio descripción de las imágenes y *hashtags* indicativas para favorecer la accesibilidad cognitiva.

Resultados del proyecto

Presentaremos ejemplos de algunos proyectos realizados entre el segundo semestre de 2022 y el primero de 2023 en el marco del proyecto de Espacios de Cuidado y Cultura. Algunos de ellos fueron: taller de prácticas corporales - meditación, yoga y Tai Chi Chuan; ciclismo y senderismo en la naturaleza: accesibilidad y cuidado; pintura corporal indígena. Todos ellos, fueron realizado en espacios de la universidad y estuvieron abiertos a la comunidad universitaria y a la población en general. A continuación, describiremos algunos de ellos:

Los **Talleres de Prácticas Corporales** tenía como finalidad promover beneficios para la salud física y mental y una vida más equilibrada y consciente, a través de experimentación y aprendizajes vivenciales, además de relacionar a la medicina y enseñamientos de la cultura orientales. Antes y después de las prácticas se realizaba una conversación con los/as participantes, para entender qué buscaban allí y qué sabían sobre las prácticas y al final preguntábamos sobre cómo estaban para entender un poco sobre la vivencia de los/as participantes en esta experiencia.

Ciclismo en la reserva natural de la universidad fue una práctica realizada en colaboración con los proyectos de extensión Pedal e Trilhas da Natureza de la UFSCar. Se realizó un sendero en la ciudad de São Carlos, que consistió en un recorrido guiado en bicicleta en el Cerrado UFSCar y contó con personas de diferentes esferas de la comunidad interna y externa. Se recomendó a los participantes llevar comida ligera, agua, casco y guantes y usar bloqueador solar. El recorrido fue de 8,5 km y una duración aproximada de 1 hora. Es posible traer su propia bicicleta, siempre que sea de estilo Mountain Bike y apta para senderos. Para aquellos que no tenían acceso a una bicicleta, el equipo Pedal puso a disposición un número limitado de bicicletas, cascos y guantes.

Senderismo en la reserva de la universidad: accesibilidad y cuidado fue desarrollada en colaboración con el equipo Ruta Natural. El proyecto tenía como objetivo realizar una caminata en el cerrado con personas con diversidad funcional de toda la comunidad (interna o externa). Fueron realizadas las adaptaciones tales como traducción e interpretación de Lengua Brasileña de Signos, equipamientos que eran utilizados por primera vez por la UFSCar como scooters y sillas adaptadas para senderismo, que permiten mayor movilidad para personas con restricción en la movilidad, personas capacitadas realizaron audiodescripciones para personas con discapacidad visual o de baja visión durante la caminata mediada por una bióloga para conocer el bioma del cerrado de la UFSCar, explorando su fauna y flora de forma segura e interactiva, permitiendo la apropiación de un lugar desconocido.

Pintura Corporal Grafismo Indígena fue desarrollada en colaboración con el Centro de Culturas Indígenas (UFSCar). El proyecto tenía como objetivo promover una vivencia cultural a través de la pintura corporal indígena para que los partici-

pantes pudiesen conocer los grafismos, su producción artesanal a partir de colorantes y tintes naturales. Todos/as las participantes tuvieron la oportunidad de tener partes de su cuerpo pintadas por estudiantes de diferentes etnias, explorando los colores, formas, significados y diversidad de cada identidad étnica presente. La vivencia promovió aprendizajes y convivencias interculturales.

Evaluación del proyecto

En los proyectos desarrollados en el marco del proyecto de Espacios de Cuidado y Cultura es importante considerar la dimensión ético-política de la terapia ocupacional en el campo de la cultura. Por eso, además de centrarse en que los/las estudiantes incorporen conceptos vinculados al ámbito de la cultura, el diálogo con los derechos humanos, sociales, culturales y políticos, se plantean propuestas para incorporar competencias que refuercen el posicionamiento ético-político para el enfrentar los procesos de desigualdad y exclusión.

Así, la potencia de los proyectos ofrecidos en el marco del proyecto de aprendizaje y servicio de Espacios de Cuidado y Cultura está en ofrecer la posibilidad de desplazamiento, resistencia y creación desde una dimensión colectiva, de resistencia y potencia humana en la terapia ocupacional.

Además, estos proyectos refuerzan el rol que la actividad humana tiene en los procesos de servicio para la transformación social promoviendo los enfoques centrados en los derechos humanos y la ciudadanía.

Las reflexiones durante la supervisión de la práctica permiten la observación de las posibilidades de incorporar el enfoque de la cultura en terapia ocupacional para promover y potenciar la transformación en diversos contextos de intervención, y no solo en los más tradicionales.

Reflexiones_Conclusiones

Como conclusión es importante resaltar que el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio en terapia ocupacional son clave para hacer frente a los desafíos y adversidades enfrentadas en los contextos ocupacionales actuales. Además, este enfoque permite incorporar habilidades ético-políticas que atraviesan, o deberían atravesar, nuestro cotidiano cuestionando las prácticas que no están promoviendo la formación ciudadana y, por ende, siguen perpetuando las relaciones de poder en el ámbito académico.

Así, el proyecto “Espacios de Cuidado y Cultura” ha generado y seguirá generando grietas para seguir potenciando la capacidad de promoción y resiliencia en los abordajes de terapia ocupacional en el ámbito de la cultura ya que ofrece espacios dedicados al cuidado colectivo.

La integración de la cultura en el campo de la terapia ocupacional destaca como un abordaje innovador que reconoce la importancia de poner al servicio de

la comunidad la cultura en el proceso de cuidado y bienestar. Además de eso, capacita a los/as estudiantes para desarrollar proyectos creativos que buscan promover un aprendizaje que esté al servicio de promover la transformación social y la equidad, alineándose con una visión de una sociedad más justa, plural, inclusiva y democrática.

Referencias bibliográficas

- Chauí, M.. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira De Educação*, (24), 5–15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- Harvey, D. (2008) O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Loyola.
- Silva, F. L. e. (2001). Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *Estudos Avançados*, 15(42), 295–304. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200015>
- Silva, C. R. et al. (2017) La terapia ocupacional y la cultura: miradas a la transformación social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(1), 105-117. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46383>
- Silvestrini, M. S., Silva, C. R. & Almeida Prado, A. C. da S. (2019). Occupational therapy and culture: ethical-political dimensions and resistances/ Terapia ocupacional e cultura: dimensões ético-políticas e resistências. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 27(4), 929–940. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1727>
- Universidade Federal de São Carlos. Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos / Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.
- Zango-Martín, I. (2017). *Terapia Ocupacional Comunitaria* Editorial Síntesis: Madrid.

Fernando y Ana están enfermos

Guijo Blanco, Valeriana (1)

Sierra Medina, María José (1)

Santamaría Vázquez, Montserrat (1)

(1) *Departamento Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos.*

El proyecto de aprendizaje y servicio, “Fernando y Ana están enfermos” es una propuesta interdisciplinar de la que formaron parte estudiantes de los grados de Enfermería y de Terapia Ocupacional, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Burgos. Las actividades estaban dirigidas a alumnado de centros escolares de infantil y primaria y se desarrollaron en el horario escolar.

Dicho proyecto fue seleccionado en la primera convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Transformación Social en Aprendizaje y Servicio (ApS) de la Universidad de Burgos (cursos de 2019-20) y recibió una dotación económica para su desarrollo.

Necesidad social que atiende

El proyecto “Enrique y Ana están enfermos” persigue contribuir a que los niños aprendan a enfrentar las enfermedades y las consecuencias que de ellas se derivan. Se pretende cubrir una necesidad social sentida tanto por las familias como por los centros escolares y que el sistema sanitario no atiende.

El contacto del niño con la enfermedad es frecuente, sin embargo, no se les prepara para afrontarla. Los niños tienen enfermedades, muchas de ellas afortunadamente son leves, pero en otros casos son graves o prolongadas; a veces, son otros compañeros de clase los que están enfermos o también los padres, los hermanos, los abuelos u otras personas importantes para el niño.

Los problemas de salud y con ello las consultas o la hospitalización irrumpen sin previo aviso y en ese momento ni la escuela, ni los padres están en condiciones para preparar al niño para esta nueva situación; de este modo se convierte en una fuente de estrés para todos: niño, padres, hermanos, otros familiares. Este estrés y

las emociones negativas influyen en la experiencia de “estar enfermo” y sobre su recuperación de la enfermedad. Así mismo, la ansiedad y miedo de los niños crea un entorno al que los padres no siempre saben dar respuesta lo que provoca una espiral de vivencia de conflicto, ya que la ansiedad de unos (niños) incrementa la ansiedad de otros (familia) y viceversa.

La promoción de la salud en el ámbito educativo está avalado por instituciones tan prestigiosas como la OMS o UNICEF (Porrás, 2010).

Datos técnicos del proyecto

A continuación, se exponen los datos básicos del proyecto:

- ◆ Modalidad del proyecto: Se trata de un proyecto diseñado para la modalidad presencial ya que implica la interacción con los niños a los que va destinada la formación.
- ◆ Número de ediciones: Se realizó una única edición durante el curso 2019-20. Durante las siguientes ediciones no se pueden llevar a cabo debido a las restricciones derivadas de la pandemia por Covid-19.
- ◆ Titulación a la que va dirigida: El proyecto “Fernando y Ana están enfermos” está dirigido principalmente a estudiantes del Grado de Enfermería, pero también participan estudiantes del Grado de Terapia Ocupacional.
- ◆ Curso de los estudiantes: Los alumnos de 1º del Grado de Enfermería, estaban matriculados en las asignaturas de “Ciencias Psicosociales y de la Comunicación en Enfermería” y “Bases Teóricas e Históricas de la Enfermería”; mientras que los alumnos de 2º curso del Grado de Terapia Ocupacional estaban matriculados en la asignatura “El trabajo en las actividades de la vida diaria en las tareas de automantenimiento”.
- ◆ Número de estudiantes participantes: El número de estudiantes universitarios que participaron en el proyecto fueron 32, de los cuales 28 eran del Grado de Enfermería y 4 del Grado de Terapia Ocupacional. A todos los estudiantes se les ofertó como un proyecto voluntario.
- ◆ Entidades colaboradoras: El proyecto se llevó a cabo con la participación del colegio de educación infantil y primaria Ribera del Vena, ubicado en Burgos capital. El CEIP Ribera del Vena pertenece a la red pública de colegios de la Junta de Castilla y León. Imparte el segundo ciclo de Educación Infantil y los seis cursos de la Educación Primaria, mantiene dos líneas por curso y cumple con la ratio máxima de 25 alumnos por clase de acuerdo a la normativa vigente en el curso 19-20.

Objetivos

Los objetivos que se pretendan alcanzar se presentan, en primer lugar, diferenciados según los dos colectivos participantes: estudiantes universitarios y estudiantes de infantil o primaria. En segundo lugar, se señalan los objetivos que se persiguen para las instituciones participantes: el CEIP Ribera del Vena y la Universidad de Burgos.

Objetivos para el alumnado universitario:

Objetivo general

- ◆ Comprender los cambios a lo largo del ciclo vital y ser capaz de contribuir al aprendizaje de niños de diversas edades.

Objetivos específicos

- ◆ Diferenciar las características psicosociales en tres momentos del desarrollo del niño: final de la etapa infantil, final del primer ciclo de primaria y final de segundo ciclo de primaria.
- ◆ Entender que modelos de aprendizaje son más eficaces para que los niños logren algunos conocimientos básicos sobre salud y enfermedad.
- ◆ Ejercitar la comunicación interpersonal y ser capaz de adaptar los mensajes al nivel de desarrollo de los niños.
- ◆ Aprender a trabajar en grupos interdisciplinares.

Objetivos para el alumnado de infantil y primaria

Objetivo general

- ◆ Promocionar la salud de los niños fortaleciendo su capacidad para comprender y dar respuesta a la enfermedad propia o de las personas de su entorno.

Objetivos específicos

- ◆ Entender el binomio salud-enfermedad como un proceso en el que la persona debe implicarse activamente.
- ◆ Ser capaz de dar respuestas positivas y adaptativas ante la enfermedad propia o de otros.
- ◆ Reducir las emociones negativas que conlleva padecer una enfermedad y sus efectos (dolor, ansiedad, miedo...).
- ◆ Favorecer una actitud positiva hacia las personas con enfermedad.

Objetivos para el CEIP

- ◆ Atender a una necesidad sentida de contribuir activamente a la promoción de la salud de su alumnado a través de acciones formativas significativas y lúdicas.

Objetivos para la Universidad de Burgos

- ◆ Lograr un acercamiento del alumnado a la realidad a través de ofrecer respuestas a las necesidades sentidas por un colectivo, en este caso el escolar (profesorado, padres y alumnado).

Materias curriculares involucradas y competencias

En las siguientes líneas se especifican tanto las materias involucradas como las competencias a desarrollar por los estudiantes de los distintos cursos y grados.

Materias/áreas curriculares involucradas, semestre y curso.

Como se ha mencionado, se trata de un proyecto interdisciplinar dónde de involucran asignaturas de los diferentes grados:

- ◆ *Ciencias psicosociales y de la comunicación en Enfermería*, del primer curso del grado de Enfermería de la UBU.
- ◆ *Bases Teóricas e Históricas de la Enfermería*, primer curso del grado de Enfermería de la UBU.
- ◆ *El trabajo en las Actividades de la Vida Diaria en las Tareas de Automantenimiento*, del segundo curso del grado de Terapia Ocupacional de la UBU.

Competencias a desarrollar

Seguidamente se presentan las competencias académicas, así como las competencias personales y sociales.

Competencias académicas:

Las competencias que se desarrollan en este proyecto ApS están relacionadas con los grados y asignaturas vinculadas.

Así, las competencias generales y específicas para los alumnos de 1º de Enfermería serían:

- ◆ Identificar las respuestas psicosociales de las personas ante las diferentes situaciones de salud (en particular, la enfermedad y el sufrimiento), seleccionando las acciones adecuadas para proporcionar ayuda en las mismas.
- ◆ Utilizar estrategias y habilidades que permitan una comunicación efectiva con pacientes, familias y grupos sociales, así como la expresión de sus preocupaciones e intereses.
- ◆ Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

- ◆ Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- ◆ Fomentar estilos de vida saludables y el autocuidado, apoyando el mantenimiento de conductas preventivas y terapéuticas.

Las competencias para los alumnos de 2° de Terapia Ocupacional:

- ◆ Colaborar con grupos y comunidades para promover la salud y el bienestar de sus miembros mediante la participación en la ocupación significativa.
- ◆ Promover la salud y prevenir la discapacidad, adquirir o recuperar el desempeño ocupacional necesario en cada etapa del ciclo vital para lograr la independencia y autonomía en las áreas de desempeño ocupacional de aquellas personas que sufren situaciones de riesgo, déficits orgánicos, limitación en la actividad y la participación y/o marginación social.
- ◆ Conocer, comprender y aplicar los fundamentos de la autonomía personal en las actividades de la vida diaria con y sin adaptaciones y/o ayudas técnicas en el ciclo vital.

Competencias personales:

Las competencias personales que se trabajan son generales a todos los alumnos y son las siguientes:

- ◆ Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
- ◆ Planificación y gestión del tiempo.
- ◆ Capacidad de aprender.
- ◆ Resolución de problemas.
- ◆ Habilidades interpersonales.
- ◆ Capacidad para trabajar en equipo interdisciplinar.
- ◆ Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.
- ◆ Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.
- ◆ Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- ◆ Motivación.

Competencias sociales:

Las competencias sociales son, también, consideradas transversales y comunes a todos los alumnos participantes:

- ◆ Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.
- ◆ Compromiso ético.

Desarrollo temporal

El programa se desarrolló en varias fases:

1.- Contacto con el Centro Educativo y elaboración del Proyecto

Se presentó a la dirección del centro la propuesta inicial de ApS y se recogieron las necesidades detectadas para cada nivel educativo. En base a ellas se reelaboró la propuesta y se presentó el plan definitivo a las profesoras tutoras de los seis grupos, dos por cada nivel educativo preseleccionado. Se cerró, también, el cronograma y el reparto de tareas. Desde el Centro Educativo se informaría a los padres y se realizaría la evaluación. Las profesoras de la UBU serían las responsables de las restantes actividades.

2.- Presentación del proyecto y selección de los candidatos

Se informó a los alumnos durante una clase ordinaria, se indicó con claridad que era una propuesta voluntaria que sustituiría a una de las prácticas de la asignatura de “Ciencias Psicosociales y de la Comunicación”. La respuesta de los alumnos del grado de enfermería superó todas las expectativas lo que llevó a organizar la actividad con un número de alumnos muy superior al previsto; fueron en total 30, distribuidos en seis grupos de cinco personas. En el grado de Terapia Ocupacional optaron por participar solo dos alumnos.

3.- Asignación de tareas y diseño del taller

Se organizaron, los alumnos de enfermería, en dos grupos por cada nivel educativo, en total seis grupos de seis alumnos. Cada grupo tenía que elaborar una propuesta para desarrollarla con el grupo de edad asignado.

Una vez todos los grupos elaboraran la propuesta se realizó una tutoría conjunta para seleccionar las mejores propuestas para cada uno de los niveles educativos. A partir de aquí se elaboraron los materiales y se prepararon técnicamente para realizarlas.

La propuesta definitiva se recoge en la tabla siguiente (tabla 1):

Tabla 1. *Temas abordados en cada nivel educativo*

| Temas | 3º Infantil | 3º Primaria | 6º Primaria |
|--|-------------|-------------|-------------|
| ¿Qué pasa cuando estamos enfermos? | X | X | X |
| Vamos a una consulta | X | | |
| Aprendemos sobre enfermedades | | X | X |
| Nos curamos / Protegemos los dedos lesionados | X | X | X |
| Hablamos de cáncer | | X | X |
| Ayudamos en una emergencia | X | X | X |
| Aprendemos a ser autónomos cuando los brazos o las piernas no se pueden mover con normalidad | X | X | X |

4.- Preparación de los contenidos y los materiales docentes

Teniendo en cuenta que los alumnos no tienen aún una formación básica como enfermeras se les impartió un taller de adquisición de habilidades básicas. El objetivo principal del taller fue proporcionar a los alumnos de primero de enfermería conocimientos y habilidades elementales para ofrecer una ayuda eficaz a personas que se encuentran en una situación de emergencia básica: prevención de accidentes, posición lateral de seguridad y cura de heridas.

Se propiciaron tareas de autoformación sobre enfermedades propias de la infancia y sobre cáncer para profundizar en los contenidos que deberán abordar con los niños.

Durante esta fase, con la supervisión de las profesoras se elaboraron los documentos para las sesiones en el aula.

Las alumnas del grado de terapia abordaron con todos los grupos la dificultad de realizar las habilidades de la vida diaria (vestido y desplazamiento) cuando una parte del cuerpo (piernas o brazos) no se puede mover por dolor o por estar inmovilizada.

5.- Desarrollo de la actividad

Se realizaron los talleres a las horas establecidas por el centro, con la presencia de las tutoras siempre en el aula. Se desarrollaron dos sesiones con cada nivel educativo, en el mismo horario.

Tras la presentación de los alumnos responsables del taller se realizó una actividad con toda la clase en la que se trató de responder a la pregunta ¿qué es la enfermedad? . A partir de las respuestas de los niños se fue ampliando su conocimiento y ayudándoles a tener actitudes positivas hacia una respuesta activa ante el dolor o la enfermedad.

Después, las clases se organizaron en espacios diferentes: consultas, espacio de curas, control de la visión, etc. . Los niños iban pasando por cada uno de ellos y realizando las actividades propuestas por los estudiantes.

Toda la propuesta tenía un carácter lúdico y se buscaba un aprendizaje significativo ajustado al nivel educativo del alumnado de infantil o primaria.

6.- Evaluación

Al finalizar la segunda sesión se solicitó a los niños que hicieran una evaluación de la actividad cumplimentando un cuestionario adaptado a su nivel de desarrollo: valoración de la actividad para los más pequeños marcando el emoticono que reflejaba cuanto les había gustado (figura 1) y en los niños de primaria cumplimentando un cuestionario en el que valoraban de global la actividad y una valoración específica de cada uno de los temas trabajados.



Figura 1.

Sólo un niño de tercero de infantil marcó “normal” y dos “un poco contentos” el resto marcaron todos “muy contentos”.

En los grupos de primaria las puntuaciones medias fueron la que se reflejan en la tabla 2.

Tabla 2. Valoraciones medias de las actividades según el alumnado de Primaria

| Temas | 3º Primaria | 6º Primaria |
|--|-------------|-------------|
| Aprendemos sobre enfermedades | 9,174 | 7,957 |
| Protegemos los dedos lesionados | 9,652 | 9,152 |
| Hablamos de cáncer | 5,435 | 7,668 |
| Ayudamos en una emergencia | 9,609 | 9,239 |
| Aprendemos a ser autónomos cuando no podemos mover un brazo o una pierna | 9,217 | 8,245 |
| Promedio | 8,617 | 8,452 |

A la pregunta de si les gustaría hacer otras actividades la respuesta casi unánime es que sí y proponen las siguientes actividades: *ver cómo es una ambulancia por dentro, aprender a manejar una silla de ruedas, hacer más cosas con las muletas o con el brazo escayolado, cómo saber si una emergencia es tan grave como para llamar al 112, ayudar en una emergencia concreta (infarto, accidente de coche), conocer más enfermedades o tipos de medicamentos, ser enfermeros por un día.*

Así mismo, se les entregó un cuestionario a las profesoras para evaluar los talleres y señalaran posibles mejoras de la propuesta de aprendizaje y servicio. En la tabla 3, se recogen las puntuaciones promedio que las profesoras dieron a cada una de las preguntas del cuestionario. Se les solicitó una valoración entre 0 y 10. De los datos se desprende que la valoración fue positiva, aunque refleja como los grupos de alumnos que trabajaron con el alumnado de tercero de primaria demostró un nivel de formación y de adaptación al grupo menor que los otros cuatro grupos. En especial, las profesoras del centro educativo, no consideraron que la forma de abordar las enfermedades cancerígenas fuera ajustado a la capacidad de los niños.

Finalmente, se realizó una reunión para valorar la experiencia con la Dirección del Centro. Los resultados se muestran de forma resumida en la tabla 3.

Tabla 3: Valoración media de la actividad por el profesorado del centro educativo

| Ítems | 3° Inf. | 3° Prim. | 6° Prim. |
|---|---------|----------|----------|
| La temática y el contenido de la propuesta | 10 | 8 | 8 |
| Los contenidos del taller son adecuados para el alumnado | 9 | 6 | 10 |
| La metodología empleada en el desarrollo del taller | 9 | 4 | 9 |
| La motivación que el taller generó en el alumnado | 10 | 9 | 10 |
| El taller se ha ajustado al nivel de comprensión y de atención del alumnado | 9 | 4 | 9 |
| El conocimiento de tema que mostraron los alumnos de la UBU | 10 | 5 | 10 |
| El tiempo dedicado a la actividad | 10 | 8 | 8 |
| Los objetivos se relacionan con el currículum de infantil/primaria | 10 | 6 | 9 |
| Considera oportuno repetir el taller en este nivel educativos | 10 | 6 | 9 |
| Considera oportuno realizarlo con otros alumnos | 10 | 6.5 | 9 |

La evaluación con los estudiantes universitarios se realizó en dos momentos: el primero al finalizar la primera sesión, con los dos grupos de cada nivel, en el colegio, planteando vivencias, dudas y propuestas de mejora para la siguiente sesión. El segundo, tras finalizar la experiencia, a través de la reflexión grupal de todos los estudiantes de enfermería y de terapia ocupacional que habían participado, se analizaron las actividades y su adecuación a los objetivos y a las capacidades de aprendizaje de los niños y, también, como había contribuido a su formación como futuros profesionales sanitarios.

Recursos

El proyecto fue financiado en la I Convocatoria de proyectos de innovación docente y transformación social en aprendizaje y servicio, con un total de 305€.

Con el presupuesto se compraron diferentes materiales como: muñequeras lastradas, muletas de tamaño infantil, vendas, gasas, esparadrapo, mascarillas y guantes que se utilizaron en las actividades con los niños. Se imprimió una tabla optométrica para la actividad vamos a la consulta.

También, se adquirieron diferentes cuentos infantiles que abordaban la enfermedad, para que los estudiantes tuvieran buenos modelos de cómo tratar el tema con los niños y que pudieran acercarse al nivel comprensivo de los usuarios destinatarios.

Además, se contó con material de las salas de demostración de enfermería, ubicadas en la Facultad de Ciencias de la Salud de la UBU, tales como fonendos o tensiómetros.

Actividades de divulgación/difusión

Dentro de las actividades de divulgación interna, el proyecto fue presentado a los estudiantes tanto del Grado de Enfermería como de Terapia Ocupacional de cursos posteriores con el objetivo de sensibilizar sobre la necesidad de contribuir activamente a los niños sobre los procesos de enfermedad y los cuidados.

En el apartado de difusión, el proyecto fue seleccionado para ser presentado en formato póster en la I Jornada de innovación docente de las Universidades públicas de Castilla y León (I JIDUCYL) que tuvieron lugar en abril de 2022 en Valladolid.

Resultados del proyecto

Los resultados del proyecto se pueden considerar satisfactorios tanto por el número de participantes como por el desarrollo de la experiencia. Estuvieron implicados 140 niños (45 de tercero de educación infantil, 47 de tercero y 48 de sexto de educación primaria), seis profesoras tutoras y 34 alumnos universitarios y tres profesoras universitarias.

La experiencia supuso un fuerte reto para el alumnado universitario, pero respondieron con un nivel de motivación y de responsabilidad muy altos lo que se reflejó en el cumplimiento de las tareas según el calendario previsto y en una fuerte implicación en las actividades con los niños.

Evaluación del proyecto

La evaluación del proyecto fue positiva para todos los implicados (profesorado del centro educativo, alumnado de infantil y primaria, profesorado y alumnado de la universidad) como consecuencia de ello se planteó dar continuidad a la experiencia y ampliar la oferta de ApS a otros dos centros de educación infantil y primaria. Pero, las restricciones impuestas por la pandemia del Covid impidieron dar continuidad a la experiencia.

Los objetivos que se plantearon se consiguieron en gran medida y el grado de satisfacción de todos los participantes fue muy alto. No obstante, se deberán tener en consideración las recomendaciones de las profesoras del centro educativo: *Dedicar más tiempo a cómo afrontar una enfermedad y adecuar aún más el vocabulario.*

Los estudiantes universitarios recomendaban que la actividad se extendiera en el tiempo. El profesorado entendió la propuesta ya que el proyecto supone un reto importante para los alumnos del grado de enfermería. Son alumnos de primero y tienen que lograr algunos conocimientos propios de enfermería (curas, vendajes, uso de fonendos o tensiómetros) que no tienen aún, junto con los propios de las asignaturas de *“Ciencias psicosociales y de la comunicación en Enfermería”* y *“Bases Teóricas e Históricas de la Enfermería”*.

Los alumnos del grado de Terapia Ocupacional se sentían más formados profesionalmente y por tanto consideraban que el cronograma había sido ajustado.

Reflexiones_Conclusiones

La realización de un proyecto de estas características se considera muy importante tanto para el alumnado universitario como para los niños de educación infantil y primaria.

Para los primeros compaginar el estudio teórico (de lo que son los cuidados, como comunicarse con otros, los cambios en el desarrollo de la persona a lo largo de las diferentes etapas de la vida o como aprenden las personas) con la interacción con niños de diferentes edades es una oportunidad de lograr un aprendizaje significativo y desarrollar actitudes positivas hacia los niños.

Para los segundos, tener la oportunidad de aprender habilidades para la vida en un ambiente lúdico les permite ampliar su conocimiento sobre las enfermedades, pero sobre todo construir actitudes positivas.

Como conclusión, se considera la conveniencia de repetir esta experiencia o realizar otras similares vinculadas a las asignaturas tanto del grado de enfermería como al de terapia ocupacional.

Referencias bibliográficas

Porras Arévalo, J. (2010). La escuela promotora de la educación para la salud. Visión Libros.

Generando sinergias para la independencia de las personas con discapacidad

Santamaría Vázquez, Montserrat (1)

Lara Palma, Ana María (2)

Ortiz Huerta, J. Hilario (1)

(1) *Departamento Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos.*

(2) *Departamento Ingeniería de Organización. Escuela Politécnica Superior. Universidad de Burgos.*

El presente proyecto, denominado “Contigo Soy Capaz”, es un proyecto de aprendizaje y servicio, interdisciplinar que aúna estudiantes de Terapia Ocupacional, con estudiantes de Ingeniería de Organización Industrial, para crear productos de apoyo de bajo coste, en equipos interdisciplinares. Estos productos de apoyo están dirigidos a las personas con diferentes tipos y grados de discapacidad, que son atendidos en asociaciones y entidades sociales locales.

Se han realizado hasta el momento cuatro ediciones, seleccionadas en las convocatorias I, II, III y IV de Proyectos de Innovación Docente y Transformación Social en Aprendizaje y Servicio (APS) de la Universidad de Burgos (cursos de 2019-20, 2020-21, .2021-22 y 2022-23). En las 4 ediciones el proyecto ha sido financiado con una dotación económica de acuerdo a convocatoria.

Necesidad social que atiende

Las personas con discapacidad presentan limitaciones su vida diaria, que pueden ser compensadas con el uso de productos de apoyo (AENOR; 2012). Sin embargo, los productos de apoyo que se comercializan, no siempre resuelven las dificultades que las personas con discapacidad presentan; o bien tienen un elevado coste, al que tampoco pueden hacer frente

Esta es precisamente la necesidad social que cubre el proyecto “Contigo Soy Capaz”: fomentar la independencia de las personas con discapacidad a través de la personalización de productos de apoyo de bajo coste.

Para crear productos de apoyo eficaces y efectivos es fundamental comprender las necesidades de las personas con discapacidad que serán beneficiarias de los productos, por ello, el proyecto ha experimentado cambios significativos desde su primera edición para asegurar el acceso de las asociaciones y entidades sociales.

En la primera edición (2019-2020) se presentó el proyecto a asociaciones con el fin de presentar el objetivo y establecer colaboraciones, sin embargo, en la segunda edición (2020-2021), el proyecto ganó reconocimiento a través de jornadas y exposiciones, lo que atrajo el interés de entidades como ELACyL y CREER. En la tercera y cuarta edición se ha observado un fenómeno similar, con personas que se han puesto en contacto con los directores del proyecto solicitando productos personalizados, lo que demuestra que el proyecto responde a una necesidad social real dentro de la comunidad de las personas con discapacidad.

Fruto del éxito del proyecto es que en cada edición se reciben más solicitudes de productos de apoyo, en concreto en la edición de 2020-2021 se recogieron 30 propuestas para 16 equipos de trabajo.

Datos técnicos del proyecto

A continuación, se exponen los datos básicos del proyecto:

- ◆ Modalidad del proyecto: Se trata de un proyecto diseñado para la modalidad presencial, pero gracias a las nuevas tecnologías, se pudo adaptar durante los cursos 2020-21 y 2021-22 al formato online debido a la todavía presencia en ese momento de restricciones por la pandemia de Covid-19.
- ◆ Número de ediciones: El proyecto se ha llevado a cabo durante cuatro ediciones, empezando en el curso 2019-20, y de forma consecutiva hasta el curso 2022-23. Se espera continuar sumando ediciones.
- ◆ Titulación a la que va dirigida: Se trata de un proyecto de carácter interdisciplinar dado que se involucran dos grados universitarios, el Grado de Terapia Ocupacional y el Grado de Ingeniería de Organización Industrial.
- ◆ Curso de los estudiantes: Participan estudiantes de 4º y 1er curso del Grado de Terapia Ocupacional (T.O.), y de 3º del Grado de Ingeniería de Organización Industrial (I.O.I.).
- ◆ Número de estudiantes participantes: El número de alumnos participantes ha estado condicionado por el número de estudiantes matriculados en las asignaturas participantes. En la primera edición, curso 2019-20, la participación fue voluntaria, de manera que solo se crearon 5 grupos de trabajo. A partir de la segunda edición, la participación se incluyó como parte de las

actividades obligatorias de las asignaturas del 4º curso de T.O., así como de 3ª de I.O.I., y continuó siendo voluntaria para los alumnos de 1º de T.O. En las tres últimas ediciones, se crearon una media de 15 grupos de trabajo en cada una.

En la figura 1 se puede observar el número de estudiantes participantes en cada una de las ediciones, siendo un total de 40 alumnos en la primera edición (n alumnos 4º T.O.=22, n alumnos I.O.I.=13, n alumnos 1º T.O.=5), y de 88 en la última (n alumnos 4º T.O.=53, n alumnos I.O.I.=31, n alumnos 1º T.O.=5).

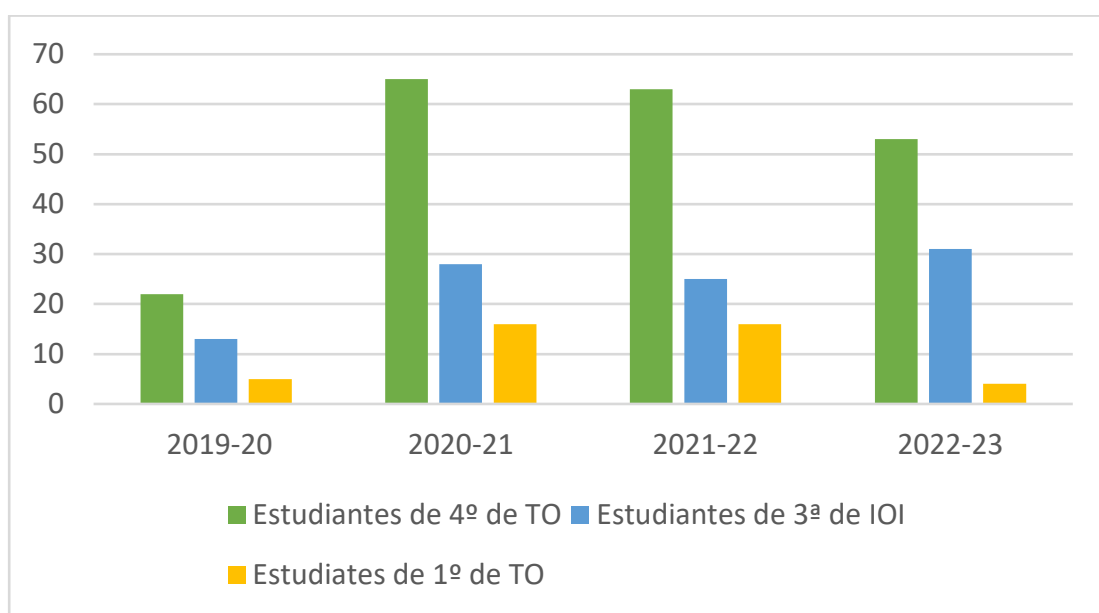


Figura 1: Número de alumnos participantes en cada edición del proyecto.

Entidades colaboradoras: Las entidades a las que ha ido destinado el servicio, han ido variando a lo largo de las diferentes ediciones. En la tabla 1 se muestran las entidades que han colaborado de acuerdo a las diferentes convocatorias del proyecto.

Tabla 2: Entidades participantes en el proyecto Contigo Soy Capaz.

| Convocatoria | Entidades participantes |
|--------------|--|
| 2019-20 | APACE Burgos, COCEMFE, Centro de día Puerta del Parral |
| 2020-21 | APACE Burgos, CREER, ORHU, COCEMFE, ELACYL |
| 2021-22 | APACE Burgos, CREER, ORHU, COCEMFE, ASPAYM |
| 2022-23 | APACE Burgos, CREER, COCEMFE, ASPAYM |

En la primera edición se contactó con las entidades a través de los terapeutas ocupacionales de los centros, que participaban habitualmente como tutores de prácticas del grado de T.O. para plantearles el proyecto y solicitar su colaboración. A partir de la segunda edición, y ya con la intención de que el proyecto fuera una actividad más de las asignaturas y tuviera ese carácter obligatorio, que no tuvo la primera, era necesario aumentar el abanico de entidades, estableciendo contacto con nuevos centros. Gracias a las actividades de difusión del proyecto, otras entidades locales han ido estableciendo contacto para unirse a la colaboración.

Objetivos

El proyecto establece unos objetivos académicos orientados a los estudiantes, pero igualmente presenta unos objetivos con las asociaciones y también unos objetivos para los destinatarios finales del servicio.

Objetivos académicos para los estudiantes

Dado que en el proyecto se aúnan estudiantes de diferentes titulaciones, se especifican unos objetivos generales, comunes a los estudiantes de ambas titulaciones y otros más específicos propios de cada titulación

Los objetivos comunes son:

- ◆ Promover el trabajo dentro de equipos multiprofesionales.
- ◆ Conocer entidades locales pertenecientes al tercer sector.
- ◆ Sensibilizar sobre las necesidades de las personas con discapacidad.

De forma específica, se plantean los siguientes objetivos para los estudiantes de Terapia Ocupacional (los tres primeros orientados a cuarto curso y el último centrado en el primer curso):

- ◆ Aplicar el proceso de Terapia Ocupacional al diseño y fabricación de productos de apoyo de bajo coste.
- ◆ Ser capaz de manejar un programa de diseño 3D.
- ◆ Aprender los conocimientos básicos sobre la tecnología y los materiales de la impresión aditiva.
- ◆ Conocer el proceso de evaluación de Terapia Ocupacional.

De la misma forma, para estudiantes del grado de Ingeniería de Organización Industrial, los objetivos son:

- ◆ Ser capaces de desarrollar un proyecto multidisciplinar aunando conceptos del campo de la ingeniería básica e ingeniería de detalle:
- ◆ Técnicas DFM (Design for Manufacturing)
- ◆ Técnicas DFA (Design for Assembly)

- ◆ Matriz QFD (Quality Function Deployment)
- ◆ AMFE (Análisis Modal de Fallos y Efectos)
- ◆ Optimizar el coste de los productos a desarrollar estudiando sus características (diseño preliminar, complejidad técnica, sostenibilidad o requerimientos de fabricación entre otros).
- ◆ Desarrollar habilidades blandas (sociales, de comunicación, trabajo colaborativo, etc.).

Objetivos con las entidades participantes

Los objetivos del proyecto con las entidades pretenden alinearse con sus líneas de atención, y se podrían expresarse como:

- ◆ Facilitar el trabajo que realizan con sus usuarios.
- ◆ Contribuir en sus tareas de sensibilización a la sociedad.
- ◆ Estrechar lazos con la Universidad.

Objetivos con los usuarios finales de los productos de apoyo.

Y, finalmente, respecto a los objetivos con los usuarios y las usuarias que participan directamente son:

- ◆ Favorecer su independencia en las actividades de la vida.
- ◆ Fabricar productos acordes a sus capacidades y necesidades.

Materias curriculares involucradas y competencias

A continuación, se presentan las materias curriculares vinculadas al proyecto, así como las competencias

Materias/áreas curriculares involucradas, semestre y curso.

En el presente proyecto, se involucran tres asignaturas de dos grados distintos:

- ◆ Ortesis, prótesis y ayudas técnicas de 4º curso del grado de Terapia Ocupacional, primer semestre.
- ◆ Organización del trabajo y recursos humanos, de 3º curso del grado de Organización Industrial, primer semestre.
- ◆ Fundamentos de Terapia Ocupacional, de 1º del grado de Terapia Ocupacional, primer semestre.

Competencias a desarrollar

Se distinguen por un lado las competencias académicas, que se han desarrollado en este proyecto y que están directamente relacionadas con los grados

y asignaturas vinculadas; pero además se mencionan competencias personales y sociales, que, aunque no están directamente incluidas en las guías docentes de las asignaturas vinculadas, se consideran que igualmente se trabajan y mejoran con el presente proyecto.

Competencias académicas:

Las competencias para los alumnos de los alumnos de 4º grado de Terapia Ocupacional, son las vinculadas a la guía docente de la asignatura *Ortesis, prótesis y ayudas técnicas* del plan de estudios de 2010:

Competencias generales:

- ◆ Realizar una evaluación y la adaptación del entorno para promover la participación en ocupaciones significativas en las diferentes facetas de la vida diaria, la autonomía personal y la calidad de vida.
- ◆ Realizar la evaluación del funcionamiento ocupacional adecuada a las necesidades de individuos y poblaciones.

Competencias específicas:

- ◆ Promover la salud y prevenir la discapacidad, adquirir o recuperar el desempeño necesario en cada etapa del ciclo vital para lograr la independencia y autonomía en las áreas de desempeño ocupacional de aquellas personas que sufren situaciones de riesgo, déficits orgánicos, limitaciones en la actividad y la participación y/o marginación social.
- ◆ Conocer, comprender y aplicar los fundamentos de la autonomía personal en las actividades de la vida diaria con y sin adaptaciones y/o ayudas técnicas en el ciclo vital.
- ◆ Aplicar la actividad significativa, el estudio ergonómico, las nuevas tecnologías y la tecnología existentes en la Terapia Ocupacional en el ciclo vital

Las competencias para los alumnos de los alumnos de 3er curso del grado de Ingeniería de Organización Industrial, igualmente vinculadas a las descritas en la guía docente de la asignatura *Organización del trabajo y recursos humanos*:

- ◆ Adquirir capacidad para resolución de problemas de forma efectiva
- ◆ Desarrollar la capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Las competencias para los alumnos de los alumnos de 1er curso del grado de Terapia Ocupacional, están basadas en aquellas especificadas en la guía docente de la asignatura *Fundamentos de la Terapia Ocupacional*, el plan de estudios de 2010:

- ◆ Comprender los fundamentos conceptuales de la naturaleza ocupacional del ser humano y el desempeño de sus ocupaciones a lo largo del ciclo vital.

- ◆ Conocer y comprender los antecedentes históricos, fundamentos teóricos y principios metodológicos: aspectos filosóficos, marcos de referencia teóricos, modelos, técnicas, evaluaciones y valoraciones de Terapia Ocupacional necesarios para reconocer e interpretar los procesos de función-disfunción ocupacional.

Competencias personales:

Las competencias personales que se pretenden trabajar, son generales a todos los alumnos y son las siguientes:

- ◆ Integridad.
- ◆ Innovación y creatividad.
- ◆ Iniciativa. El alumno debe tomar decisiones adecuadas para lograr los objetivos de su intervención.
- ◆ Compromiso.
- ◆ Capacidad de organización.
- ◆ Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.

Competencias sociales:

Igualmente, las competencias sociales, son consideradas transversales y comunes a todos los alumnos participantes:

- ◆ Adquisición de compromiso con la ética y la responsabilidad social.
- ◆ Respeto por los demás y sus diferencias.
- ◆ Desarrollo y apreciación por la diversidad.
- ◆ Empatía.
- ◆ Escucha activa.

Desarrollo temporal

El proyecto “Contigo Soy Capaz” involucra a los estudiantes de forma activa en todo el proceso de creación de productos de apoyo adaptados a las necesidades de personas con discapacidad. Este proceso requiere un cronograma (Figura 2) que se empieza de forma inicial contactando con las entidades colaboradoras hasta la fase final en la cual se evalúa no solo el producto final, sino todo el proyecto de forma global. Se distinguen las siguientes etapas:

- ◆ Fase Inicial: Contacto y selección de los casos

En esta fase se desarrollan las siguientes tareas:

- Contacto con las entidades colaboradoras y se les solicita información sobre los productos de apoyo necesarios.

- ▷ Se recopila la información proporcionada por las entidades colaboradoras.
- ▷ Se realiza una revisión preliminar de los casos presentados, que descarta algunos casos ya sea por la complejidad técnica que entrañan, o porque ya existen opciones de bajo coste en el mercado.

Esta fase inicial tiene lugar entre los meses de mayo y junio del curso previo en el que se va a desarrollar el proyecto.

◆ Fase de jerarquización

En esta segunda fase, se distinguen igualmente varias tareas:

- ▷ Se analizan en profundidad los casos que han pasado el cribado con el objetivo de jerarquizar las solicitudes de los productos de apoyo según los criterios establecidos. Los criterios son:
 - Se atenderá de manera equitativa a todos los centros que colaboran.
 - Priorizar aquellos productos que supongan un desafío creativo, frente a los que simplemente implican una reducción del coste.
 - Posibilidad de crear dos productos por equipo, si la complejidad técnica de estos es baja.
 - Descartar aquellos productos que por su complejidad no dé tiempo a resolverlo en un solo semestre.
- ▷ Se elabora una lista de 16 casos que se ofertarán a los estudiantes.
- ▷ Finalmente se comunica a las entidades colaboradoras los productos de apoyo que serán fabricados en la próxima edición.

Esta segunda etapa, se desarrolla igualmente de forma previa a que comience el curso académico, durante los meses de julio y primeras semanas de septiembre.

Además, se brinda la oportunidad a los estudiantes de trabajar en casos que conozcan personalmente y reflejen las necesidades realizar. Estos casos deberán ser justificados y aprobados para su inclusión del proyecto por parte de los directores del proyecto.

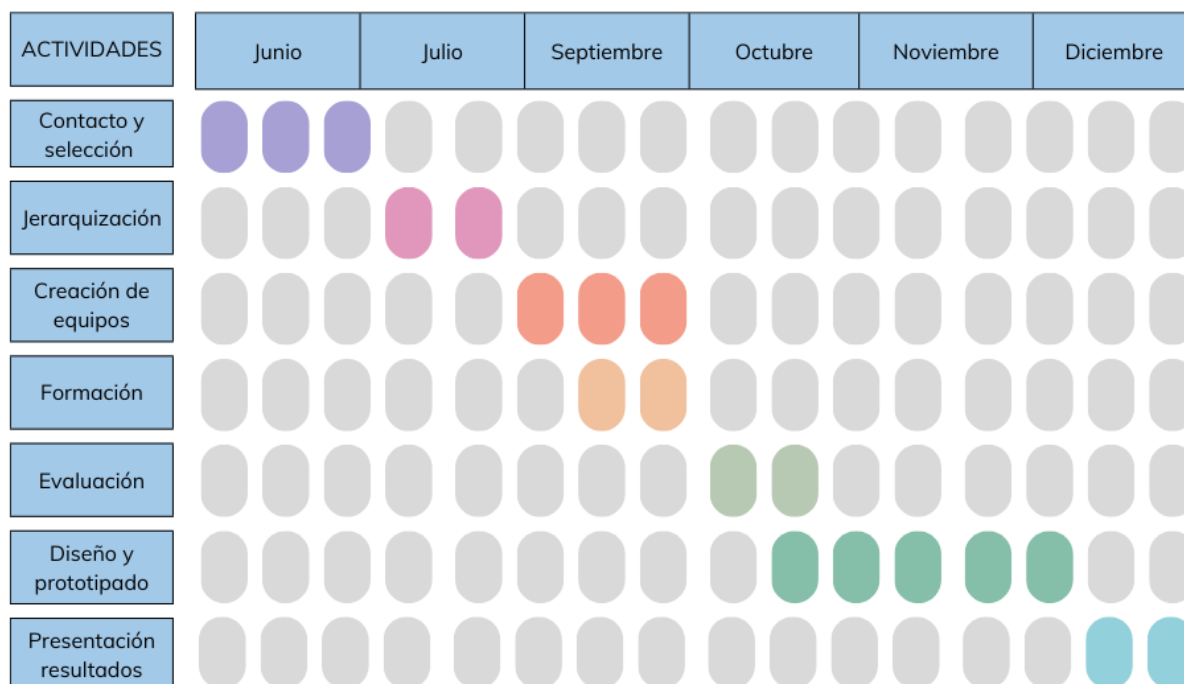


Figura 2. Cronograma del proyecto.

◆ Fase de creación de los equipos de trabajo

Una vez planteado el proyecto a los estudiantes de todos los cursos participantes en la primera semana de clase, se procede con las siguientes actividades:

- ▷ Se forman equipos interdisciplinarios de estudiantes de Terapia Ocupacional e Ingeniería de Organización Industrial.
- ▷ Se realiza la asignación de los productos seleccionados a los equipos de trabajo. Los equipos seleccionan aquellos productos sobre los que les gustaría trabajar. Si hay varios equipos interesados en el mismo caso clínico, se realiza un sorteo en presencia de los estudiantes.
- ▷ Finalmente, en esta etapa, también se realiza una formación específica con los estudiantes, que incluye el aprendizaje de un programa libre de diseño 3D, así como el funcionamiento de la impresora. También realizan un taller sobre la metodología Design Thinking, orientada a la creación de nuevos productos basados en las necesidades del cliente.

Esta etapa se completa en las dos primeras semanas del semestre.

◆ Fase de diseño del producto de apoyo

Una vez completada la fase de creación de equipos y la formación, los estudiantes comienzan a trabajar en el diseño. Se destacan las siguientes actividades:

- ▷ Iniciar el proceso de diseño y fabricación de los productos de apoyo seleccionados.

- ▷ Mantener una comunicación constante con las entidades colaboradoras para obtener retroalimentación y realizar ajustes en el proceso de desarrollo.
- ▷ Continuar con el diseño y la fabricación de los productos de apoyo.
- ▷ Realizar pruebas y evaluaciones de los productos para garantizar su funcionalidad y calidad.
- ▷ Establecer canales de comunicación con los usuarios finales para obtener su retroalimentación y realizar mejoras si es necesario.

Esta fase implica la mayor parte del semestre, alargándose hasta finales de noviembre. También en esta etapa, se realizan tutorías con todos los grupos para poder hacer el seguimiento de todo el proceso.

◆ Fase de presentación de resultados

Finalmente, durante la primera semana de diciembre, se realizan las siguientes actividades:

- ▷ Presentar los productos de apoyo finalizados con la realización de unas jornadas, una exposición, y también un concurso (ver apartado de divulgación).
- ▷ Entrega a las entidades colaboradoras y a los usuarios finales los productos fabricados.
- ▷ Evaluar el impacto y la eficacia de los productos desarrollados.
- ▷ Recopilar los resultados y experiencias del proyecto para futuras ediciones.

Recursos

En este apartado se recogen tanto los datos económicos del proyecto, como los recursos materiales de los que dispone.

Recursos económicos

Cada edición del proyecto “Contigo Soy Capaz” ha sido financiada a través de las convocatorias que la Universidad de Burgos ha lanzado desde el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación, con financiación tanto de ese Vicerrectorado, como del Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Cultura y Deporte y del Ayuntamiento de Burgos.

El presupuesto general destinado a este tipo de proyectos ha ido en aumento a lo largo de las ediciones, pero también el número de proyectos presentados; por otra parte, la comisión de Aprendizaje y Servicio ha ido estableciendo unos criterios para determinar la cantidad con que cada proyecto es financiado, lo que explica la fluctuación en las aportaciones. En la tabla 2 se muestra la cantidad percibida por cada edición.

Tabla 2: Presupuesto del proyecto *Contigo Soy Capaz*.

| | Convocatoria | | | |
|-------------|--------------|---------|---------|---------|
| | 2019-20 | 2020-21 | 2021-22 | 2022-23 |
| Presupuesto | 385€ | 219.23€ | 250€ | 410€ |

El presupuesto ha ido principalmente destinado a la compra del material necesario para la fabricación de los productos, pero hay también una parte que se ha ido destinando a las actividades de divulgación. Entre los materiales habituales de compra están los plásticos termofusibles, pegamentos para diferentes materiales, velcro, material antideslizante, tornillería, tubos, etc. La parte dedicada a la divulgación incluye la impresión de carteles con los datos de las jornadas y exposiciones (ver apartado el apartado dedicado a las actividades de divulgación/difusión), y en la última edición se dedicó también una partida para los premios del concurso.

Recursos materiales

El proyecto *Contigo Soy Capaz* cuenta con el apoyo de la Unidad de Cultura Científica e Innovación (UCCI) de la UBU y del Ayuntamiento de Burgos, a través de las instalaciones de La Estación de la Ciencia y la Tecnología. En la antigua estación de trenes, el Ayuntamiento de Burgos y la UBU han creado un espacio para el desarrollo de las vocaciones científicas y tecnológicas, donde se imparten diferentes formaciones y se realizan actividades relacionadas con la ciencia. En estas instalaciones, la UCCI dispone de un taller de fabricación digital que incluye varias impresoras 3D, cortadoras láser, herramientas para el prototipado electrónico, cortadoras de vinilo y un escáner, entre otros. Estos recursos están a disposición de los estudiantes del proyecto, bajo cita previa en el laboratorio de fabricación digital.

Actividades de divulgación/difusión

El proyecto *Contigo Soy Capaz* ha participado tanto en actividades de divulgación como de difusión.

En el apartado de la divulgación se han organizados jornadas, exposiciones, y en las últimas ediciones, también un concurso.

Uno de los objetivos docentes consiste en hacer sólido un conocimiento para hacerlo extensible a la sociedad en el futuro a corto-medio plazo. En este sentido, el proyecto permite abordar una gran cantidad de actividades y eventos para dar a conocer no sólo lo que el alumnado de la Universidad desarrolla en su curso académico, sino a su vez, dar visibilidad sobre las bondades de llevar a cabo proyectos colaborativos (disciplinas diferentes de conocimientos) y con aplicación social y de servicio.

Son ya cuatro cursos académicos en los que ha sido posible, gracias a la ayuda del Ayuntamiento de Burgos, la OTRI, La Estación de la ciencia y la tecnología

y el Vicerrectorado de Relaciones con la empresa y Resiliencia, ubicar 4 muestras y convocar 2 concursos. Las muestras son expuestas durante el mes de diciembre cada año y la ciudadanía puede visitar los productos de apoyo desarrollados con sus videos correspondientes de usabilidad. Además, con el ánimo de motivar e incentivar un trabajo excelente, se otorgan 3 premios a los ganadores, elegidos por comités expertos.

La difusión en red la lleva a cabo el canal de YouTube de la UCCI, y, durante unas semanas se comparten los videos de cada producto. Se ha alcanzado en el año 2022-23 un total de 234 visualizaciones.

Asimismo, los centros con los que se colabora también comparten en sus redes en los que comparten los diseños asignados y desarrollados para ellos.

Además, los medios de comunicación locales, también se hacen eco de las actividades de divulgación, emitiendo notas de prensa que invitan a los burgaleses a participar tanto en las jornadas, como visitar las exposiciones. Durante el curso 2021-22, se grabó un vídeo para el informativo local, en el que se entrevistó a los estudiantes ganadores del concurso.

Destacar también que, en el año 2022, se publicó el libro “Productos de apoyo de bajo coste: experiencia de innovación docente basada en la metodología aprendizaje y servicio, proyecto Contigo Soy Capaz” (Santamaría, Lara, Ortiz, 2022), como parte de la estrategia de difusión del proyecto.

Todos estos recursos permiten llegar a la sociedad y dar relevancia al aprendizaje curricular que implica estos proyectos ApS.

Resultados del proyecto

En relación a los resultados de proyecto, se muestran por un lado el número de usuarios que han sido destinatarios del servicio, el número de productos fabricados, así como una evaluación de los productos.

En la figura 3 se muestran el número de usuarios para los que se han creado productos de apoyo, clasificados por entidades y ediciones del proyecto. La asociación APACE Burgos, que atiende a personas con parálisis cerebral y otras enfermedades afines, ha participado en las 4 ediciones y es para la que más usuarios se han fabricado productos de apoyo, con un total de 18 personas a lo largo de todos los años, seguida del CREER (Centro de Referencia Estatal de Enfermedades Raras), donde se han atendido las necesidades de un total de 14 usuarios de este centro, en las tres ediciones en las que ha participado.

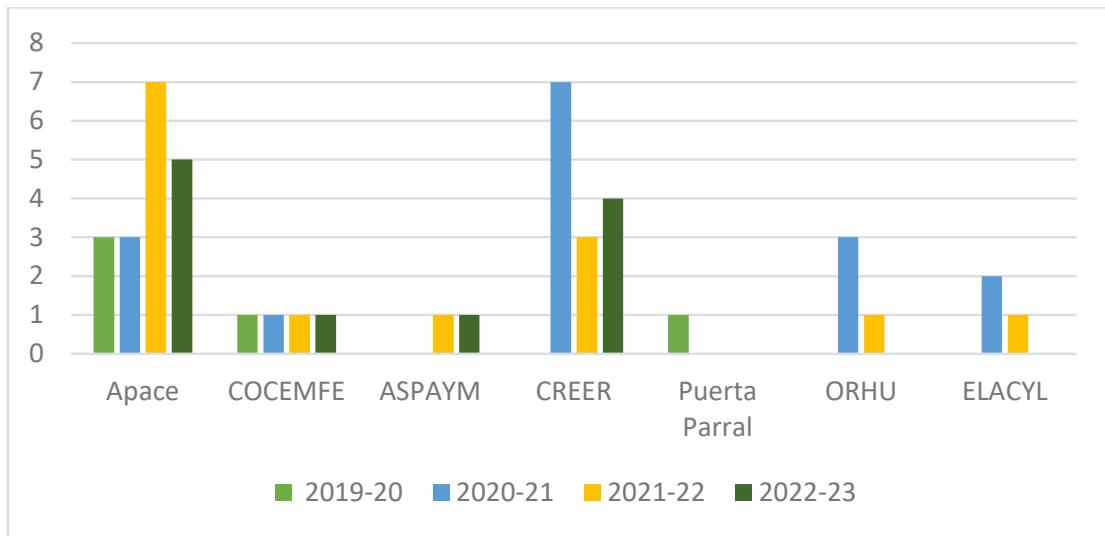


Figura 3: Número de usuarios que han beneficiado de los productos fabricado, según entidad y edición del proyecto.

La figura 4, recoge el número de productos de fueron fabricados en cada edición. Se puede apreciar, que, en las tres últimas ediciones, se han creado más productos que usuarios atendidos, debido a que, en algunos casos, se fabricaron varios productos para un mismo usuario.

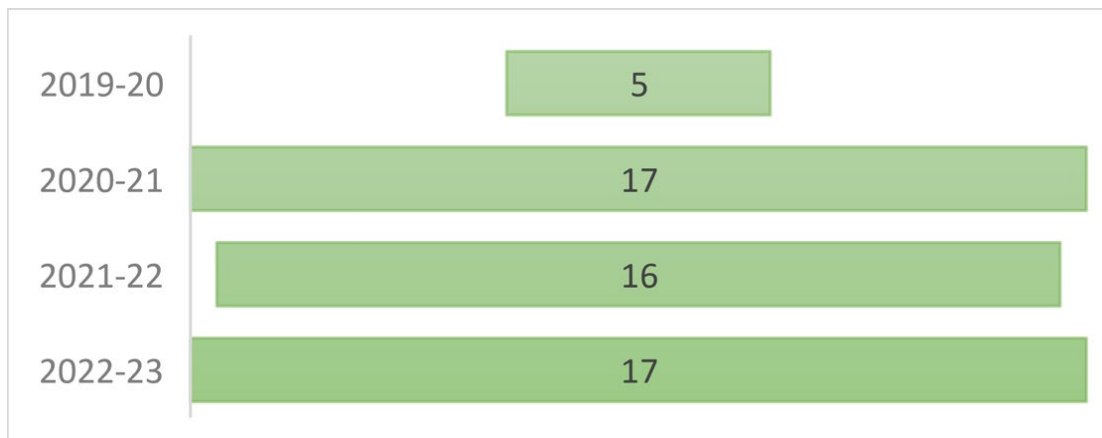


Figura 4: Número de productos fabricados en cada edición del proyecto.

Respecto al tipo de productos que se han fabricado, hay una gran variedad, respondiendo siempre a las necesidades transmitidas por las entidades y los usuarios. Por ejemplo, la fabricación de mangos para adaptar cubiertos para diferentes tipos de usuarios, atriles y adaptaciones para la escritura, son el tipo de productos más demandados. Se han fabricado también adaptaciones para el uso de mando de videojuegos, dispositivos para el entrenamiento de la función manual, y también gran variedad de soportes. En la figura 5 se muestran algunos de los productos fabricados.

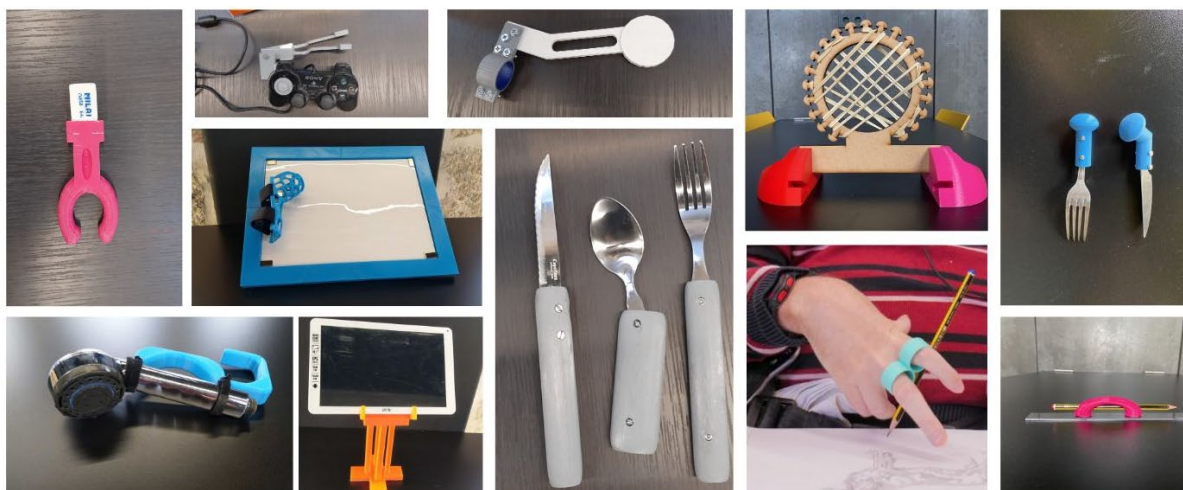


Figura 5: *Imágenes de algunos de los productos fabricados.*

Desde la primera edición, hasta la cuarta, también ha habido un proceso de aprendizaje entre los profesores, teniendo cada vez un conocimiento mayor de la capacidad real de fabricación en base a los recursos de los que se dispone, y esto se ha traducido en una mayor calidad de los productos fabricados. Durante las dos primeras ediciones, un porcentaje aproximado entre el 15-20% de los productos, no tenía un acabado que permitiera el uso por parte del usuario, en buena parte porque los materiales no eran los adecuados y no aguantaban la función para la que habían sido diseñados. A lo largo de las ediciones, el proceso de selección de los casos se ha ajustado mejor a la capacidad técnica de los recursos, permitiendo crear productos que, en su mayoría, sí se pueden usar ya por el usuario final.

Evaluación del proyecto

La evaluación del proyecto incluye, por un lado, la evaluación del trabajo realizado por los equipos, y por otra la valoración del proyecto.

La evaluación centrada en el trabajo realizado por los equipos, se ajusta a la valoración de cuatro parámetros, el producto de apoyo, el informe elaborado, el trabajo en equipo y la organización del trabajo. Su justificación se fundamenta en la necesidad de adquirir habilidades relacionadas con el análisis, la síntesis la planificación, la resolución de problemas de forma efectiva, la capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público, tanto especializado como no. Además de todo esto, en este tipo de proyecto, el razonamiento crítico es esencial dado que se parte de una idea que debe dar servicio a una necesidad concreta, por lo que la pura teoría técnica no tiene sentido sin una funcionalidad adaptada.

El producto debe presentar un acabado que permite su uso sin mejoras, los materiales deben ser adecuados y duraderos. La originalidad e innovación también son destacables.

El informe debe abordar con claridad y de forma certera, el proceso de terapia ocupacional, la complejidad técnica del producto, el objetivo del producto, la población a la que se dirige, la necesidad que cubre, la metodología empleada, analizar lo que hay en el mercado y realizar un análisis de fortalezas (presupuesto, otras utilidades añadidas, etc.), incluir presupuesto, y su posible clasificación en la norma ISO. Las referencias bibliográficas se deben citar correctamente en el texto.

De reciente incorporación ha sido la puntuación dada al trabajo en equipo y la organización del trabajo, y, su consideración se ha considerado relevante dadas las competencias relativas a la proyección social. Entre lo más destacable, resaltar la buena comunicación en el equipo, saber estar en el trabajo externo (en La Estación), coherencia en el informe y puntualidad en las entregas tanto en la Universidad como en La Estación de la Ciencia y la Tecnología.

Esta rúbrica está en constante evolución, teniendo siempre en cuenta las guías docentes de cada materia, así como las exigencias disciplinares y académicas.

Por otro lado, la evaluación del proyecto se realiza en base a la rúbrica de Campo (Campo, 2015). Esta rúbrica, está adaptada al contexto universitario, y contiene 10 dimensiones que son: (1) enfoque del aprendizaje, (2) nivel de competencias adquirido, (3) nivel de participación, (4) evaluación del proyecto, (5) seguimiento del proyecto, (6) transdisciplinariedad, (7) impacto y proyección social, (8) trabajo en red, (9) campo profesional y (10) difusión, reconocimiento relevancia del proyecto. Cada dimensión se puntúa en una escala tipo Likert de 4 opciones.

En la edición 2022-23 se ha incorporado una valoración de cada uno de los productos de forma individual, para tener datos objetivos de la calidad de los productos que finalmente se entregan a los usuarios. Esta encuesta creada *ad Hoc*, recoge aspectos como si el producto ha contribuido finalmente a mejorar la independencia del usuario, si se ajusta o no a sus capacidades y expectativas.

Reflexiones Conclusiones

Como no puede ser de otra manera, al final de cada edición, se ha ido haciendo una reflexión profunda, a través de los datos recogidos de las valoraciones, y también de la propia experiencia acumulada. La identificación de puntos de mejora, así como de puntos críticos de cada edición, ha permitido ir mejorando el proyecto cada año. Sin embargo, sí que se han podido identificar dos tareas clave que han sido motivo de reflexión, edición tras edición; estas son: el cronograma de tareas y la evaluación.

Ajustar la gran cantidad de tareas y actividades que exige el proyecto con el resto de actividades que tienen los estudiantes en el resto de sus materias, ha sido uno de los puntos críticos. Ajustar los plazos de entrega, facilitar la comunicación y adaptarse a la disponibilidad de entidades y usuarios, son cuestiones clave a la hora de programar el cronograma, y que por mucho empeño que se ponga, hay que ser

capaz de adaptarse a las circunstancias sobrevenidas que inevitablemente siempre surgen.

Y respecto a la evaluación, y a pesar de que cada año se trata de recoger más información, siempre queda la sensación de que habría que recoger aún más. Sin embargo, la falta de tiempo y la escasez de herramientas adecuadas, no lo ponen fácil.

No obstante, a pesar de todo, lo fundamental, se ha logrado: los alumnos aprenden y el servicio se realiza.

Referencias bibliográficas

AENOR. (2012). ISO 9999:2012 Productos de apoyo para personas con discapacidad, clasificación y terminología.

Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 1, 91-111.

Santamaría Vázquez, M., Lara Palma, A. M., & Ortiz Huerta, J. H. (2022). Productos de apoyo de bajo coste: experiencia de innovación docente basada en la metodología de aprendizaje y servicio, proyecto Contigo soy capaz. <https://doi.org/10.36443/9788418465291>

Ocio Activo con personas atendidas en la Fundación Conde Fernán Armentález

Fernández Padilla, Inmaculada (1)

Ramos Barbero, Victoria (1)

(1) *Departamento Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos.*

El Proyecto Aprendizaje Servicio (APS) “Ocio Activo” se inició en el curso 22-23. Esta propuesta parte como prácticas académicas en la asignatura de Actividades para la Independencia en el Entorno y en la Comunidad, de segundo curso de Terapia Ocupacional, que los alumnos de 2º de Terapia Ocupacional ya realizaban previamente en la Fundación Conde Fernán Armentález (FCFA). La FCFA es una entidad ubicada en Melgar de Fernamental, cuya misión es proporcionar los apoyos necesarios para que las personas con Discapacidad Intelectual (DI) y problemas de salud mental que viven en el medio rural y sus familias, se sientan queridos, sus derechos respetados y que disfruten de las mismas oportunidades que el resto de los ciudadanos para tener una buena calidad de vida. Desde de esta experiencia previa, se plantea implantar la metodología Aprendizaje Servicio (APS) por la demanda que formula la institución FCFA, de apoyar en la gestión del ocio y tiempo libre a un grupo de usuarios del Centro de Día y Viviendas tuteladas, del entorno rural de la Comarca Odra-Pisuerga. Por lo tanto, el APS se llevaría a cabo los fines de semana porque es cuando más se detecta la necesidad de apoyo en el ocio en este colectivo.

El ocio para las personas con DI y enfermedad mental debe comprenderse en el mismo contexto de la vida de ocio de las personas sin discapacidad. Se entiende el ocio como un derecho de las personas con discapacidad de disfrutar de su tiempo libre y como un indicador de calidad de vida. Por lo tanto, los servicios y programas que se ofrezcan deben estar orientados hacia la normalización y la participación en la comunidad (Verdugo et al., 2013).

En relación con lo anterior con proyecto “Ocio Activo” se trabaja la inclusión con alumnos de la Universidad desarrollando actividades de ocio y tiempo libre junto con los usuarios del Centro de Día y viviendas tuteladas de la FCFA. En cuanto

a la participación activa, el alumnado deberá ofrecer los apoyos necesarios en cada caso particular para el desarrollo adecuado de la actividad de ocio y tiempo libre propuesta. Las actividades propuestas por los alumnos y por los usuarios del centro deben ser acordes a la edad cronológica del grupo. Las edades oscilan entre 30 y 60 siendo la media de 50 años. Las actividades deben ser del interés y significativas para todo el grupo y crear oportunidades para hacer elecciones de qué les gustaría hacer, cómo y dónde.

Necesidades sociales que atiende

Las necesidades sociales que atiende el proyecto se pueden encuadrar dentro de los objetivos de desarrollo sostenible que establece la OMS, en su agenda 2030. Más concretamente con el objetivo 3, que garantiza una vida sana y promueve el bienestar en todas las edades; y el Objetivo 4, que lucha por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Además, se puede incluir en el objetivo 16 centrado en promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Para poder profundizar en este proyecto es necesario partir de algunos conocimientos previos en relación a la participación y ocio inclusivo en personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental. En este sentido la participación en la familia, la escuela, el trabajo y en la comunidad es importante para todas las personas. En esta última década ha habido un mayor interés en conocer los niveles de participación de las personas con discapacidad. La participación, componente esencial de la Clasificación Internacional del Funcionamiento puede ser definida como el hecho de involucrarse en situaciones de la vida. Así, la CIF, fundamentada en un modelo social, considera que “la discapacidad resulta de la interacción entre la persona y su ambiente físico, social y actitudinal, más que de las consecuencias intrínsecas de la persona”. La participación social, comprendida como la implicación en las situaciones de la vida, incluyendo el ocio y las actividades recreativas, está asociada a la mejora del bienestar emocional, de las relaciones sociales y al desarrollo de competencias de las personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO), 2001).

El estar satisfechos, en estos y otros aspectos, forma parte de lo que una persona puede manifestar como calidad de vida. Y es que Calidad de Vida requiere centrarse en la persona, preguntarle y analizar cualquier resultado en ella. Se trata de un concepto holístico, clave en el individuo y su participación activa y en la expresión de sus deseos e intereses, de sus preferencias (Verdugo et al., 2013).

Siguiendo a Verdugo, et al. (2013) el modelo multidimensional de ocho dimensiones es el que más aceptación ha tenido a nivel internacional y con el que las organizaciones de personas con discapacidad se encuentran más familiarizadas. Cuenta con las siguientes dimensiones: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión

social y derechos. Entiende la calidad de vida como “Un estado deseado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que está influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones está basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que se aplica” (Verdugo et al., 2013).

Fomentar programas que influyan en estas dimensiones, ofrece muchos beneficios en las personas que lo reciben, y como resultado una mejor calidad de vida.

La American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), denominada antes American Association on Mental Retardation (AAMR) publicó en 1999 un documento donde se exponen las líneas estratégicas a seguir en cuanto al ocio y recreación para las personas con DI. La AAIDD contempla el ocio como una de las áreas de adaptación y lo define “como el tiempo disponible, libremente elegido, y aquellas actividades elegidas individualmente, no relacionadas por sus características con el trabajo o con otras formas de actividad obligatoria, de los cuales se espera que promuevan sentimientos de placer, amistad, felicidad, espontaneidad, fantasía o imaginación, gozo, creatividad, expresividad y desarrollo personal”. Por lo tanto, los aspectos fundamentales que definen el ocio son la libertad de elección, la motivación por la actividad y un estado mental caracterizado por la satisfacción. Una de las características clave del ocio es la libertad para elegir, que le diferencia del trabajo y de otras actividades obligatorias de la vida (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) ,2010).

Las dificultades de las personas con DI y enfermedad mental que puede afectar en el disfrute del ocio y participación en la comunidad y que son el objeto de mejora a través de este proyecto de ApS son:

- ◆ Capacidad de Autodeterminación limitada.
- ◆ Escasas relaciones de amistad.
- ◆ Escasas actividades grupales inclusivas.
- ◆ Limitaciones en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas.
- ◆ Barreras tanto físicas como cognitivas y actitudinales que impiden el acceso.
- ◆ Deterioro de las destrezas psicomotrices debido, por un lado, a la propia sintomatología de la enfermedad mental y/o discapacidad y por otro lado a los efectos de las diversas medicaciones que llevan a ocasionar inactividad y apatía.

Estas circunstancias favorecen el empeoramiento de las condiciones psicofísicas y de la participación e inclusión activa en actividades de ocio y tiempo libre que potencien una ocupación satisfactoria y saludable. Los aspectos que favorecen el ocio y la participación en la comunidad son (Verdugo et al., 2013):

La inclusión: se ha demostrado, que, si las personas sin discapacidad mantienen interacciones sistemáticas con personas con discapacidad, aumentan las actitudes positivas hacia tales personas (Peck, Donaldson y Pezzoli, 1990).

La participación activa: Las adaptaciones para intensificar la participación, o hacer posible la participación, incluyen el proporcionar personal de apoyo, la adaptación de las actividades mediante la modificación de los materiales, el cambio en la secuencia de las habilidades, la alteración de roles, el uso de dispositivos adaptados y sistemas alternativos de comunicación, y las modificaciones de los entornos físicos y sociales para promover las relaciones. Mediante la participación parcial, las personas con DI y enfermedad mental también pueden experimentar la satisfacción asociada a una actividad recreativa particular y participar en actividades de ocio integradas.

Conductas apropiadas a la edad: Brown (1989) establece, como criterio en la elaboración de programas de ocio, la oportunidad que deben tener las personas con DI para acceder y participar en los ámbitos y actividades de ocio utilizados por las personas sin discapacidad de su misma edad cronológica. Los profesionales que participan en los programas de ocio deben estimular a las personas con DI para adquirir habilidades de ocio apropiadas a su edad y comparables a las que realizan sus semejantes.

La educación integrada del ocio: La educación para el ocio representa un medio para desarrollar conocimientos sobre las distintas actividades recreativas y los recursos disponibles, y sobre la adquisición de las habilidades necesarias para la participación activa y la autodeterminación. Así, pues, los programas de educación para el ocio deben estar orientados hacia la mejora de la calidad de vida de los participantes, favoreciendo las oportunidades, las capacidades en las distintas posibilidades de ocio y la valoración de los beneficios en sus propias vidas.

Fomentar la autodeterminación: los servicios de ocio que incluyen como eje de su intervención las oportunidades para hacer elecciones sobre actividades de ocio, son básicos para la prevención y el tratamiento de la indefensión, y para fomentar el futuro de la participación en el ocio en el marco de la comunidad. Máxime en las personas con DI y enfermedad mental con una mayor afectación en las que no se fomenta la autodeterminación.

La planificación y organización de los servicios de apoyo al ocio: La gestión de servicios de ocio debe potenciar iniciativas que favorezcan la participación, en función de los intereses de la persona con discapacidad y, ofreciendo aquellos apoyos (necesidades de apoyo intermitente, limitado, extenso y generalizado) adecuados para dar oportunidades de actividades de ocio en el marco de la comunidad.

Los profesionales que trabajan a favor de un ocio integrado deben ser capaces de desarrollar redes de comunicación entre las personas con DI y enfermedad mental y los servicios relacionados con el ocio comunitario. El crear redes implica

el establecimiento y mantenimiento de contactos con diferentes profesionales y para profesionales de varias disciplinas y organizaciones, incluyendo también a los miembros de la comunidad, las familias y a los usuarios, que participan del interés común por ofrecer servicios de ocio comunitario para todas las personas sin tener en cuenta la discapacidad (Badia et al., 2009).

El terapeuta ocupacional, es un profesional necesario para el fomento del ocio inclusivo y participación comunitaria. El propio Marco de Trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional Dominio y proceso, 4º Edición, clasifica el ocio como un área ocupacional, definiéndolo como “una actividad no obligatoria que está intrínsecamente motivada y en la cual se participa durante un tiempo discrecional o libre, es decir, un tiempo no comprometido con ocupaciones obligatorias tales como trabajo, cuidado propio o dormir”

El papel del terapeuta facilitaría la exploración del ocio, identificando intereses, habilidades, oportunidades y actividades de ocio apropiadas; y la participación en el ocio, planificando y participando en actividades de esparcimiento adecuadas; manteniendo siempre un equilibrio de las actividades de ocio con otras áreas de ocupación, con las necesidades de apoyo oportunas (American Occupational Therapy Association, 2020).

Datos técnicos del proyecto

- ◆ Nombre del centro o entidad responsable: Fundación Conde Fernán Armentález (FCFA).
- ◆ Persona/s responsable/s del proyecto en el centro: Paula Rivera García, terapeuta ocupacional de la Fundación Conde Fernán Armentález y los profesionales de atención directa, responsables, que están en horario laboral cuando acuden los alumnos al centro en horario de fin de semana.
- ◆ Número de estudiantes participantes: 20 alumnos en grupos de cinco. Cada grupo de cinco alumnos acude dos fines de semana.
- ◆ Curso de los estudiantes participantes: 2º de Terapia Ocupacional
- ◆ Semestre de ejecución: Primero
- ◆ Número de personas destinatarias estimadas del servicio: 10
- ◆ Modalidad del tipo de proyecto (presencial, virtual y/o mixta): presencial
- ◆ Asignatura involucrada: Actividades para la Independencia en el Entorno y la Comunidad
- ◆ Entidades que participan en el proyecto: Fundación Conde Fernán Armentález (FCFA) y Universidad de Burgos.

Objetivos

Objetivos del servicio

Objetivos generales:

- ◆ Fomentar el desarrollo del ocio como derecho fundamental de toda persona con discapacidad, por medio de una intervención terapéutica, de gestión y educativa de carácter inclusivo.
- ◆ Impulsar la sensibilización, la normalización y la inclusión como pilares fundamentales en la sociedad.
- ◆ Facilitar desde las instituciones, recursos y apoyos necesarios, a toda persona con discapacidad y enfermedad mental, para poder ejercitar su derecho a un ocio individual y grupal, favoreciendo la inclusión social, mediante la sensibilización de la sociedad.
- ◆ Intentar a través de actividades que ofrece la sociedad suscitar e implantar los necesarios sentimientos de independencia y autoeficacia tanto en la persona con discapacidad como en sus tutores o familiares.

Objetivos Específicos:

- ◆ Crear una vinculación activa de la persona en actividades que ocupen el tiempo libre, conociendo y respetando las diferencias entre las personas y la no discriminación.
- ◆ Promover el autocuidado físico y mental, así como la participación social, facilitando el acceso a todas las actividades en las que la persona quiera involucrarse.
- ◆ Generalizar el disfrute, la elección y participación lúdica de manera autónoma, ofreciendo a las personas con discapacidad, los apoyos necesarios y la posibilidad de relacionarse con otros.
- ◆ Aprender a diferenciar entre actividades de ocio sanas y tóxicas, proporcionando el aprendizaje relacionado con las actividades que elijan en cada caso.
- ◆ Aprender a explorar y a elegir preferencias en actividades de ocio mental / físico /social.

Objetivos del aprendizaje

- ◆ Analizar la ocupación mediante actividades significativas en el área de ocio y tiempo libre y su utilización terapéutica en personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental.
- ◆ Determinar las necesidades ocupacionales de este colectivo a través del uso de la actividad con el consentimiento y la participación de los usuarios del centro y el alumnado.

Objetivos con la Fundación Conde Fernán Armentález

- ◆ Favorecer la visibilidad y sensibilidad social hacia las personas con discapacidad intelectual y enfermedad mental.
- ◆ Difundir el proyecto de intervención como punto de partida para fomentar el desarrollo de proyectos similares a nivel comunitario.
- ◆ Consolidar el vínculo Universidad – Fundación Conde Fernán Armentález.

Materias curriculares involucradas y competencias

Este proyecto se realiza en la asignatura “*Actividades para la Independencia en el Entorno y la Comunidad*” de 2º curso del Grado de Terapia Ocupacional y durante el primer semestre.

Las competencias académicas de la asignatura vinculadas al proyecto y recogidas en la guía docente de la asignatura son:

Competencias académicas:

- ◆ Diseñar y aplicar intervenciones basadas en el uso apropiado del potencial terapéutico de la ocupación a través del análisis de la misma para aplicar las actividades significativas, el estudio ergonómico, las nuevas tecnologías y las técnicas de tratamiento en terapia ocupacional.
- ◆ Tomar decisiones y elaborar un plan de intervención basado en el razonamiento profesional de manera eficaz para aplicar el proceso de terapia ocupacional en estrecha colaboración con individuos y poblaciones, adquiriendo la capacidad para interactuar en proyectos de promoción, prevención y protección con un enfoque comunitario y de salud pública.
- ◆ Identificar, valorar e interpretar las necesidades ocupacionales para poder establecer un perfil ocupacional y un diagnóstico ocupacional que sean la base para la planificación de la intervención.
- ◆ Promover la salud y prevenir la discapacidad, adquirir o recuperar el desempeño ocupacional necesario en cada etapa del ciclo vital para lograr la independencia y autonomía en las áreas ocupacionales de aquellas personas que sufren situaciones de riesgo, déficits orgánicos, limitación en la actividad o la participación, marginación social o cualquier otra circunstancia análoga.
- ◆ Realizar la evaluación ocupacional, determinar la planificación y establecer intervenciones de terapia ocupacional a través del uso de la actividad con el consentimiento y participación de los individuos y poblaciones.

Competencias personales:

- ◆ Desarrollar valores y actitudes positivas de respeto, tolerancia y solidaridad con personas con discapacidad.
- ◆ Promocionar la autoconfianza y la seguridad en uno mismo.

Competencias sociales:

- ◆ Desarrollar habilidades proactivas de comunicación positiva basadas en la empatía, asertividad, comunicación no verbal, toma de decisiones, resolución de problemas.

Desarrollo temporal

Este proyecto se desarrolla en diferentes fases:

La primera fase comienza en el mes de septiembre. El primer día de clase, se explica al alumnado el proyecto y se crean de manera voluntaria, los cuatro grupos de cinco alumnos que formarán parte de él.

Para la participación en el APS se requiere de un compromiso grupal, que contabiliza un 20% de la nota de la asignatura, valorándose la asistencia a la actividad, la programación y desarrollo de ésta y la valoración diaria con las personas usuarias del proyecto, la realización de la Escala de Valoración de Ocio y Tiempo Libre (E.V.O.L.T) (Jiménez y Novoa, 1995), la primera y última sesión, el cuestionario de valoración personal y la participación en el producto final del proyecto.

Desde la Fundación Conde Fernán Armentález, la terapeuta ocupacional, se encarga de evaluar a los usuarios el índice de calidad de vida previo al inicio del aprendizaje y servicio, y al finalizarlo; con la Escala de Calidad de Vida GENCAT (Verdugo et al., 2009).

La siguiente fase, se lleva a cabo durante el mes de octubre y noviembre. Consiste en la planificación, desarrollo, evaluación y seguimiento tutorizado con el grupo de alumnos correspondiente. Semanas antes de comenzar el APS es necesario reunirse por videoconferencia el alumnado con la terapeuta ocupacional del centro y con las personas usuarias que van a participar. Cada grupo de alumnos, desarrolla una o dos sesiones consecutivas. Dos semanas antes del inicio de la sesión, se realiza una tutoría con cada grupo para explicar la planificación y ejecución de este proyecto: cómo usar el “cuadernillo de ocio” y cómo organizar las sesiones y elaborar las actividades. Además, se aprovecha para resolver dudas. Es necesario todo esto, para previo a las sesiones, conocer los materiales y espacios necesarios.

Las actividades son diseñadas por las personas usuarias y el alumnado, fomentando su desarrollo al aire libre. Se enmarcaron en tres grupos: Actividades para la salud física, para la salud mental y actividades cooperativas. Todas las que se desarrollaron fueron de carácter:

- ◆ Grupal: de formato cooperativo para configurar un ambiente acogedor y la máxima colaboración mutua.
- ◆ Individual: con estructura personalizada para favorecer la iniciativa y exploración en actividades lúdicas satisfactorias.

Finalizadas las sesiones cada grupo, esa semana, se lleva a cabo una tutoría con el grupo para recoger opiniones, incidencias, soluciones y observaciones del desarrollo.

La fase de celebración consiste en la presentación del producto audiovisual creado por el alumnado y las personas usuarias, que enseña la universidad y se clausura el día con un aperitivo y una sesión de baile en la Facultad de Ciencias de la Salud.

En el mes de diciembre, se hace llegar al alumnado participante un cuestionario de valoración del proyecto donde se pudieron evaluar competencias adquiridas y opinión constructiva.

Finalmente, se termina con la fase de elaboración de la memoria, donde se recoge toda la información creada y se analizan los resultados obtenidos.

Recursos

El alumnado puede hacer uso de material de la propia fundación, previo aviso y si existe a disposición, material de la propia fundación. A pesar de ello, para la elaboración de muchas actividades es necesario comprar material. Los recursos materiales utilizados normalmente:

- ◆ Material fungible: cartón, cartulina, pistola silicona y recambios, folios de colores y blancos, rotuladores, lápices de colores, pinturas de dedos, pinturas acrílicas, bolígrafos, post-it, pegatinas, papel continuo...
- ◆ Material psicomotriz: aros, anillas, pelotas, pañuelos de colores...
- ◆ Material audiovisual: móvil, altavoz, ordenador...

Parte importante del presupuesto va dirigido a los desplazamientos a Melgar de Fernamental, material para las sesiones y celebración final del proyecto. Todo ello supone aproximadamente un total de 240 euros.

Actividades de divulgación/difusión

1. Creación de un video promocional del ApS y publicación página web de la universidad. <https://youtu.be/WPvHqC2r6FO>
2. Publicación Burgos Tv. Alumnado de Terapia Ocupacional desarrolla actividades de ocio para personas con discapacidad intelectual del medio rural: burgostv.es - la televisión online
3. Publicación en Burgos conecta. Alumnos de Terapia Ocupacional realizan actividades de ocio para personas con discapacidad intelectual | BURGOS conecta

4. Publicación en Burgos noticia. Alumnado de Terapia Ocupacional desarrolla actividades de ocio para personas con discapacidad intelectual del medio rural (burgosnoticias.com).
5. Publicación en la página web de la Fundación Conde Fernán Armentález.

Resultados del proyecto

Se realizaron seis sesiones, los sábados por la mañana de 10 a 13.30 horas. Participaron 10 personas usuarias de la Fundación Conde Fernán Armentález y un total de 20 alumnos. Las sesiones que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

Sesión 1. “Conoce mi pueblo”. Las personas usuarias del APS se encargaron de enseñar al alumnado el pueblo de Melgar de Fernamental.

Sesión 2. “Gincana” organizada por el alumnado por todo el pueblo, adaptada para realizarla todo el grupo y crear con cada pista un puzzle final.

Sesión 3. Juegos populares “La Rana” y “La Rayuela”.

Sesión 4. Actividades de expresión corporal con música: “medusas en el mar, el bosque de las hadas, el valle de las serpientes, el señor roca y el volcán”.

Sesión 5 y 6. Cuento creativo. Elaboración de una historia de manera cooperativa que finalmente reflejaron con la creación de un cuento con imágenes.

Todas las sesiones se comenzaban con una dinámica de presentación del grupo o de repaso de nombre de la sesión anterior. A mitad de cada sesión, se hacía un descanso para ir a comer algo en grupo y al finalizar todas las sesiones, el alumnado realizaba junto con los usuarios del centro una valoración de la actividad realizada.

En la primera y última sesión el alumnado tuvo que cumplimentar la Escala de Valoración del Ocio y Tiempo Libre (EVOLT).

Evaluación del proyecto

A través de diferentes pruebas cuantitativas y cualitativas, se ha podido comprobar que los objetivos propuestos han sido alcanzables, y que se ha conseguido responder a la necesidad social que ha promovido este aprendizaje y servicio, teniendo un impacto real y positivo en las personas usuarias que han participado.

Con la Escala de Valoración del Ocio y Tiempo Libre (EVOLT) (Jiménez y Novoa, 1995), se ha valorado la percepción de la persona usuaria en su relación con el ocio y tiempo libre. Se ha evaluado el desempeño de las actividades, la estructuración y planificación, las relaciones sociales para su realización, la motivación y la capacidad de disfrute. A través de una valoración pre-post, el primer y último día de actividades, se han obtenido los siguientes resultados:

- ◆ En la primera valoración, el 100% de los usuarios reflejan un problema muy grave con respecto a su ocio y tiempo libre, obteniendo una pun-

tuación mayor de 4. Lo que marca una objetiva necesidad de actuación en el desempeño ocupacional en el área de ocio y participación social de estas personas.

- ◆ Con la valoración final, el 70% obtiene una puntuación entre 0 y 4, observándose ausencia de problema y aunque el 30% restante, sí, que continúa con el resultado siendo superior a 4 destacándose dificultades, esta puntuación es menor a la valoración de inicio. Por lo tanto, es cuantificable la mejora en muchos de los ítems valorados sobre todo en las relaciones sociales, motivación y disfrute del ocio.

Además de este instrumento, los alumnos aprovecharon para recoger información sobre los gustos e intereses de las personas usuarias, lo que facilitó la programación y planificación de las sesiones posteriores, sabiendo reconocer las necesidades y adecuándolas a éstos, respetando siempre las diferencias entre todos ellos.

El poder cumplimentar el cuadernillo de ocio, además, ha ayudado al alumnado a conocer las preferencias e intereses de todos los usuarios, así como a analizar los puntos fuertes y débiles de las actividades que ellos mismos habían planificado.

Mediante este cuadernillo de ocio, han podido conocer si las actividades han sido las adecuadas y si se han adaptado al perfil de las personas usuarias. Recogían información cualitativa del tipo, si había gustado la actividad, cosas buenas y malas, si repetirían y por qué. El 100% de las actividades gustaron mucho, y repetirían de nuevo.

Algunas observaciones negativas que dejaron constar fueron que se les había hecho muy corto, había actividades grupales que se les daba mejor a unos que a otros, y en las de más actividad física se habían cansado en algunos casos.

Como observaciones positivas, reflejaron, lo importante de haber compartido tiempo con sus compañeros y amigos, de poder conocer personas nuevas, haber logrado completar actividades retadoras, haberse divertido, ocupar su tiempo disfrutando, etc. Repetirían porque han disfrutado mucho de las actividades, han salido del centro y casa con nuevos amigos, de la monotonía y han reído mucho, además de haber podido decidir las actividades entre todos, etc.

Este proyecto, centrado en el área de ocio y participación social, ha ayudado a mejorar la calidad de vida de las personas usuarias. Para cuantificarlo, la terapeuta ocupacional de la Fundación Conde Fernán Armentález, se encargó de evaluar a los usuarios el índice de calidad de vida previa al inicio del aprendizaje y servicio, y al finalizarlo. A través de la Escala de Calidad de Vida GENCAT (Verdugo et al., 2009), se pretendía observar la evolución de las siguientes dimensiones: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, inclusión social, desarrollo personal, autodeterminación y derechos.

Los resultados obtenidos, han reflejado que en el 100% de los casos, el índice de calidad de vida ha mejorado en mayor o menor medida. De manera más concre-

ta, todas las dimensiones han experimentado mejoras o al menos se han mantenido. La dimensión que evalúa el bienestar emocional, ha mejorado un 100% en todos los casos; la relacionada con las relaciones interpersonales un 60% y las dimensiones de desarrollo personal y autodeterminación un 50%. Por lo tanto, ha tenido un impacto real sobre las personas beneficiarias.

Con el cuestionario de valoración final se obtuvieron datos subjetivos sobre la percepción del alumnado con respecto a la adquisición de competencias nucleares que se propusieron con este proyecto, tanto a nivel académico, personal y social. A través de una escala Likert de 0 a 10, donde 0 es nada y 10 es excelente; se pudo evaluar el proyecto en varios aspectos.

Respecto a las competencias académicas, relacionadas con el análisis de la ocupación y la elaboración de actividades de ocio adaptadas, el 39% de los alumnos lo puntuaron con un 10, el 22% con un 9, el 33% con un 8 y el 6% con un 7. Además, en mayor o menor medida, han sabido identificar las necesidades ocupacionales, de manera que el 28% lo ha valoraron con un 10, el 22% con un 9, el 17% con un 8 y el 33% con un 7.

Si se observa la valoración de las competencias personales adquiridas como valores y actitudes positivas de respeto, tolerancia y solidaridad con las personas con discapacidad intelectual, el 78% lo valoró con un 10, el 17% con un 9 y el 5% con un 5. La repercusión positiva que ha tenido en ellos mismos, en su autoconfianza y seguridad, el 56% lo puntuó con un 10, el 6% con un 9, el 28% con un 8, el 5% con un 7 y el 5% con un 5.

Además, este proyecto les ha ayudado a desarrollar habilidades proactivas de comunicación. En este sentido el 50% lo valoró con un 10, el 17% con un 9, el 11% con un 8, el 17% con un 7 y el 5% con un 6.

Al inicio del curso, al presentar este aprendizaje y servicio, se veía al alumnado reticente, hacia este colectivo. Pero a lo largo de las sesiones, y en los resultados obtenidos, se ha visto que la toma de contacto les ha ayudado a consolidar el aprendizaje teórico de la asignatura y a mejorar la motivación y/o vocación por esta titulación. Todas las actividades encaminadas a la reflexión han favorecido el correcto desarrollo de este aprendizaje y servicio.

La valoración final, les ha permitido reflexionar sobre su aprendizaje, participación y les ha dado la oportunidad de opinar de manera constructiva sobre este proyecto. El 62% del alumnado, a través de una puntuación de 10, piensa que le ha ayudado a consolidar el aprendizaje y contenidos de la asignatura.

Como puntuación total de este aprendizaje y servicio, el 68% lo ha calificado con un 10, el 22% con un 9 y el 10% con un 8. Valoración muy positiva, que refleja el interés y aprendizaje con este proyecto.

Reflexiones/ Conclusiones

A nivel académico y profesional, es una gran oportunidad para el alumnado, poder poner en práctica, parte de los contenidos teóricos de la asignatura y así nos lo han hecho saber, pero además se han podido observar en muchos alumnos grandes aptitudes, que son muy necesarias, ya no solo para trabajar con este colectivo, si no para hacerlo como terapeuta ocupacional.

Ha sido automático, sentir después de cada sesión sentimientos de orgullo por parte del profesorado y entre el propio alumnado. Estos proyectos suman a nivel personal y profesional, y son necesarios por los muchos beneficios que aporta a todos los implicados.

Como dificultades encontradas, la creación de los grupos no fue sencillo, pues requiere un desplazamiento y muchos del alumnado no disponían de vehículo propio, además al realizarse la actividad los sábados, veían dificultades para poder hacerlo fuera de los cinco días de la semana.

Como mejora, sería necesario ofrecer más feedback, o apoyo, sobre todo para aquellos alumnos que puedan necesitar un mayor refuerzo y confianza para el desarrollo del ApS.

Tener una relación de cercanía y apoyo al alumnado favorece la relación profesor-estudiante. Genera confianza e implicación en la asignatura, además de satisfacción personal al ver que, lo que se transmite en las clases, hay personas que saben aprovecharlo y aprenden de ello.

Referencias bibliográficas

- American Occupational Therapy Association, (2020). Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso. Cuarta Edición.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010), Definition, Classification and Systems of Supports, 11 Th. Edition, Washington, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Badia Corbella M. & Longo Araújo de Melo E., (2009) INICO, Universidad de Salamanca. El ocio en las personas con Discapacidad Intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. *SIGLO CERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 40 (3), 30 - 40.
- Jiménez Estévez, JF. & Novoa Casasola, E., (1995). Escala de Valoración de Ocio y Tiempo Libre (E.V.O.L.T). Edit Granada-Sur.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO), 2001. Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid.

- Peck, C.A., Donaldson, J. & Pezzoli, M. (1990) Some Benefits Non-Handicapped Adolescents Perceive for Themselves from Their Social Relationships with Peers Who Have Severe Disabilities. *Journal of the Association for Persons with severe Handicaps*, 15, 241-249.
- Verdugo M.A, & Schalock R.L. (coords.). (2013). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. Edit Amarú.
- Verdugo Alonso, MA., Arias Martínez, B., Gómez Sánchez, L. & Schalock, RL., (2009) Escala GENCAT. Manual de aplicación de la Escala GENCAT de Calidad de Vida. Edit Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya.

Pon a trabajar tus neuronas

Medina-Gómez, María Begoña (1)

Barquín-Cuervo, Rodrigo (2)

(1) *Departamento Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos.*

(2) *Fundación Aspanias, Burgos.*

El presente proyecto se basa en la adquisición de competencias funcionales y prácticas para el desempeño laboral, el desarrollo académico personal y la consolidación del rol de ciudadano socialmente responsable por parte del alumnado de terapia ocupacional de la Universidad de Burgos (UBU).

La experiencia consiste en vincular los conocimientos que se están adquiriendo en la asignatura “Terapia ocupacional en los trastornos cognitivos” a través de metodología expositiva interactiva apoyada con medios audiovisuales, documentación elaborada por la profesora y material bibliográfico con la puesta en práctica de esos conocimientos con el objeto de dar respuesta a una necesidad social, utilizando una metodología de aprendizaje y servicio. El estudiantado, en equipos de trabajo, planifica, diseña y prepara todos los materiales que va a necesitar para la aplicación de una sesión de estimulación cognitiva dirigida a un grupo heterogéneo de personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (PDID) de la Fundación ASPANIAS (Burgos).

Una vez concluidas todas las sesiones presenciales, las actividades se recopilan en un manual que es facilitado a los profesionales de la institución participante con el fin de que se pueda utilizar como recurso, y a todo el alumnado para que cuenten con una herramienta para trabajar en un futuro con personas de este colectivo o con otros con características cognitivas y sociales similares.

Por otro lado, a través del proyecto, las PDID tienen la oportunidad de seguir adquiriendo habilidades a lo largo de la vida, derecho recogido en la convención de los derechos humanos de las PDID (ONU, 2006, Art.24.5), participando en entornos inclusivos como es la Universidad e interactuando con personas fuera de su círculo social, asistencial y familiar, con la finalidad de instruir las funciones cognitivas, prevenir el deterioro cognitivo precoz, incrementar el nivel

de autonomía, poner en práctica habilidades sociales y en definitiva, mejorar su calidad de vida.

En el curso 2016-17 se realizó una primera experiencia, se planificaron seis sesiones en una única jornada en la que participaron 20 PDID y el 32% del alumnado matriculado en la asignatura. A partir del curso 2020-21, la experiencia forma parte del catálogo de los proyectos del Programa Aprendizaje-Servicio de la UBU, recibiendo financiación en las dos últimas convocatorias 2021-22 y 2022-23 (III y IV convocatorias) ya que, en la anterior no se pudo ejecutar el proyecto atendiendo a las medidas sociosanitarias restrictivas como consecuencia del COVID-19.

Durante los dos últimos cursos académicos, 122 estudiantes universitarios han llevado a cabo 34 sesiones en las que han participado 19 PDID (2021) y 47 PDID (2022) jóvenes, adultos y mayores del centro ocupacional Quintanadueñas y del centro de día Asistencial de la Fundación Aspanias.

Para registrar la opinión y la percepción del aprendizaje se utilizaron varias acciones: el alumnado escribió una reflexión individual sobre la práctica realizada y completó un cuestionario sobre la metodología aprendizaje-servicio y a su vez, las PDID proporcionaban feedback y valoraban las actividades realizadas por los universitarios al final de cada sesión. De la información y datos proporcionados por los agentes implicados en el proyecto se desprende un alto grado de satisfacción con las actividades realizadas, los aprendizajes adquiridos y con la experiencia social vivida. Todos valoran la idoneidad de seguir realizando el proyecto en próximos cursos y si es posible con mayor número de sesiones. Estos resultados, también son confirmados por los profesionales de la Institución.

Necesidad social que atiende

Las PDID presentan limitaciones significativas en las funciones cognitivas básicas (percepción, atención, memoria, praxias, lenguaje) y complejas (funciones ejecutivas), por ello, pueden beneficiarse de la participación en programas de estimulación cognitiva para reducir dificultades, mantener capacidades y evitar un envejecimiento prematuro. Los programas específicos para las PDID son escasos, por lo que para su estimulación se utilizan recursos elaborados para otros colectivos (daño cerebral adquirido, Alzheimer, personas mayores, infancia), que en muchos casos, no resultan motivadores ni adaptados a los intereses y particularidades de este colectivo y además, en numerosas ocasiones, es el personal de apoyo de las instituciones quien debe incorporar a sus múltiples y diversas tareas, la elaboración y diseño de actividades de este tipo.

Por otro lado, cada PDID presenta unas características y necesidades diferentes al resto, por lo que contar con recursos específicos, con materiales elaborados en función de sus peculiaridades y proporcionar una atención individualizada centrada en sus necesidades de apoyo ante tareas concretas, mejorará su autonomía, funcionamiento e implicación en la tarea.

Así mismo, las PIDD han estado y siguen estando en condiciones culturales e históricas de discriminación y, por lo tanto, se considera un colectivo en riesgo de exclusión y de mayor vulnerabilidad que otros (Plena inclusión, 2018). Las posibilidades de interacción con personas fuera de su círculo familiar o asistencial son más bien escasas, por lo que la participación en este proyecto, facilita la oportunidad de participar en contextos inclusivos y de relacionarse con alumnado universitario, compartiendo inquietudes y experiencias de vida con el consiguiente enriquecimiento personal y social para los participantes en el proyecto.

El grado de satisfacción manifestado, la demanda reiterada de participar en más sesiones y en próximos cursos académicos por parte de todas las partes implicadas, así como, las valoraciones tan positivas que el estudiantado realiza sobre la experiencia en su proceso formativo, tanto académico, como profesional y personal, son reflejo de la necesidad social a la que contribuye el proyecto.

Datos técnicos del proyecto

En el presente proyecto de aprendizaje-servicio, con el título “Pon a trabajar a tus neuronas” participa todo el alumnado de 3º del grado en terapia ocupacional, en grupos de 3-4 estudiantes y PDID que acuden al centro ocupacional Quintanadueñas y al centro de día Asistencial de la Fundación ASPANIAS (Burgos). El proyecto se ejecuta en tres fases, la primera se realiza antes del inicio del curso académico, la segunda se hace durante los dos primeros meses del semestre (septiembre-octubre) en la que se efectúa toda la parte formativa, organizativa, de gestión de espacios, tiempos y permisos, así como, el diseño de las sesiones y en la última, que se lleva a cabo el resto del semestre, se aplican las sesiones, se realizan las reflexiones y evaluaciones pertinentes, y se recopilan las actividades seleccionadas para incluirlas en el manual que se facilita tanto a la institución como al alumnado. El proyecto está coordinado por la docente de la asignatura en colaboración con el psicólogo de la Fundación Aspanias asignado al centro ocupacional Quintanadueñas y al centro de día Asistencial de la Fundación ASPANIAS.

Objetivos

Objetivos de aprendizaje

- ◆ Saber planificar y establecer la intervención cognitiva más adecuada desde la terapia ocupacional en función del cliente.
- ◆ Demostrar aprendizajes, actitudes y valores éticos y profesionales para el desempeño laboral futuro.
- ◆ Reflexionar sobre las competencias adquiridas para la inserción en el mundo laboral y para el desempeño del rol profesional como terapeuta ocupacional.

- ◆ Conocer las funciones y tareas del terapeuta ocupacional para lograr la independencia y autonomía de aquellas personas que sufren situaciones de riesgo, déficits, limitación en la actividad y participación.
- ◆ Empoderar al alumnado en su proceso de aprendizaje académico, laboral, social y personal.

Objetivos para la entidad

- ◆ Mejorar la atención, la autonomía y la calidad de vida de los usuarios y las usuarias a partir de la utilización de una metodología de enseñanza aprendizaje innovadora y de carácter experiencial.
- ◆ Facilitar la participación en experiencias inclusivas innovadoras a los usuarios y usuarias de la institución en entornos comunitarios.
- ◆ Colaborar con la universidad en la formación de futuros profesionales.
- ◆ Proporcionar material específico para la estimulación cognitiva de las PDID que responda a sus intereses, necesidades y características.

Objetivos para beneficiarios

- ◆ Mejorar los procesos cognitivos básicos (atención, percepción, memoria, lenguaje, praxias) y complejos (funciones ejecutivas) en PDID a partir de la realización de un programa de estimulación cognitiva en el que se utilizan materiales adaptados a sus intereses y capacidades.
- ◆ Incrementar las oportunidades de interacción social positiva entre PDID y futuros profesionales de la terapia ocupacional.
- ◆ Participar de forma activa en su proceso formativo a lo largo de la vida.
- ◆ Favorecer la participación en entornos comunitarios inclusivos.

Objetivos de desarrollo sostenible

- ◆ Objetivo 3. Salud y bienestar. Garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades es esencial para el desarrollo sostenible.
- ◆ Objetivo 4. Educación de calidad. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (4.a).
- ◆ Objetivo 10. Reducción de las desigualdades. Potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición (10.2).
- ◆ Objetivo 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Materias curriculares involucradas y competencias

La asignatura en la que se realiza el proyecto se denomina “Terapia ocupacional en los trastornos cognitivos” y se imparte el primer semestre del tercer curso de la titulación. En este caso y siguiendo las directrices de Puig et al. (2007), los contenidos curriculares que se trabajan en la asignatura están muy vinculados con los resultados de aprendizaje del proyecto.

En cuanto a las competencias vinculadas al proyecto se extraen de la memoria de la titulación aquellas que figuran en la asignatura que se corresponden con el presente aprendizaje (UBU, 2023).

- ◆ Competencia para aplicar el proceso de terapia ocupacional y razonamiento profesional en cualquier ámbito y a lo largo de todo el ciclo vital.
- ◆ Competencia para una aplicación de la relación persona-ambiente, ocupación culturalmente relevante para la relación terapéutica y profesional donde se realice una práctica que se compatibilice con el entorno social, político y cultural para que esta sea eficaz en la promoción de la autonomía y la independencia de las personas, grupos o poblaciones.
- ◆ Competencia para actuar con compromiso con la profesión y sus valores, con la mejora continua de la práctica buscando la excelencia en la atención a las personas, las familias y la comunidad, en relación con la salud, bienestar y derechos humanos.

Desarrollo temporal

El presente proyecto se realiza en tres fases y cada una se desglosa en diferentes pasos. En la primera fase, Preparación, se inician los contactos interinstitucionales y a partir del análisis de necesidades, se elabora el proyecto de manera conjunta entre la responsable de proyecto y el profesional colaborador de la institución, todo este proceso se realiza antes del inicio del curso académico en el que se va a llevar a cabo el resto de las fases. La siguiente fase, de Formación, planificación y gestión, se planean las sesiones que se van a realizar en base a los conocimientos y recursos que se facilita al alumnado. Y finalmente, la última se centra en la aplicación, evaluación y recopilación de actividades más idóneas (Tabla 1).

Tabla 1: *Pasos por fases*

| Fases | | |
|--|---|--|
| Preparación | Formación, planificación y gestión | Aplicación, evaluación y recopilación |
| Paso 1. Contacto institucional. | Paso 1. Presentación del proyecto a los participantes. | Paso 1. Aplicación de la sesión. |
| Paso 2. Concreción del programa. | Paso 2. Formación. | Paso 2. Evaluación de la sesión. |
| Paso 3. Presentación del proyecto a entidad. | Paso 3. Gestión temporal y de lugares. | Paso 3. Presentación del documento final. |
| | Paso 4. Elaboración y distribución del cronograma. | Paso 4. Elaboración del manual. |
| | Paso 5. Planificación y elaboración de las sesiones por grupos. | Paso 5. Valoración del proyecto por parte de los responsables. |

A continuación, se especifican más claramente cada uno de los pasos en las distintas fases.

Primera fase: Preparación

Paso 1. Contacto interinstitucional. Tras un contacto inicial con profesionales de la institución y describir genéricamente el proyecto, se lleva a cabo distintos encuentros para realizar un análisis de necesidades sociales del colectivo de PDID y formativas del alumnado del grado en terapia ocupacional.

Paso 2. Concreción del programa. Se recoge por escrito las concreciones del proyecto y se elabora toda la documentación que se va a precisar para su realización.

Paso 3. Presentación del proyecto. Se presenta el proyecto a los responsables de los centros y a los directivos de la entidad participante.

Segunda fase: Formación, planificación y gestión

Paso 1. Presentación del proyecto a los participantes (PDID y alumnado).

- ◆ Las PDID de los centros deben manifestar su interés por participar en él apuntándose en un listado.
- ◆ El alumnado recibe información verbal escrito sobre el desarrollo del proyecto y el colectivo de manera presencial, y tienen la oportunidad de plantear dudas y solicitar orientaciones para la planificación de las sesiones. Además, se les facilita un documento por escrito elaborado por la docente,

en él pueden consultar la información sobre la sesión que tienen que planificar y aplicar, donde se exponen específicamente las pautas, normas y guion a tener en cuenta para la planificación de las sesiones, la utilización del material específico para cada actividad programada y una plantilla que recoge el título de la actividad, la función cognitiva, instrucciones detalladas de la misma, el material que se precisa, así como, dos sugerencias, una para incrementar el grado de dificultad y otra para disminuirla (Tabla 2). En el reverso de la plantilla, se recoge un ejemplo de ficha, pero, además, se pueden facilitar tantas fichas como se considere.

Tabla 2. *Plantilla de actividades*

| | |
|-------------------------|--------------------|
| Título de la actividad: | Función cognitiva: |
| Instrucciones: | |
| Materiales o recursos: | |
| Sugerencia 1: | |
| Sugerencia 2: | |

Paso 2. Formación. En clases presenciales, el alumnado del grado en terapia ocupacional recibe formación sobre:

- ◆ Las funciones cognitivas: definición, detección e identificación de alteraciones, evaluación tanto de limitaciones como de las funciones conservadas, y pautas de intervención. Así mismo, se les facilita recursos y materiales que se utilizan en la práctica clínica.
- ◆ Las características de las PDID: definición y diagnóstico, características (académicas, cognitivas, sociales, autonomía) en función del nivel, clasificaciones, etiología sindrómica, identificación de necesidades de apoyo y tipos de apoyo.

Paso 3. Gestión temporal y de lugares. Se concreta la temporalidad y la duración del proyecto, a partir de la elaboración del calendario de sesiones y la asigna-

ción de grupos en función de las personas participantes (alumnado matriculado en la asignatura y PDID inscritas en la actividad), de la disponibilidad económica para financiar el proyecto (especialmente para los desplazamientos) y de la compatibilidad de horarios. Además, se gestionan los traslados de los participantes y se solicitan espacios accesibles para la realización de las sesiones bien en la universidad, bien en la Fundación ASPANIAS.

Paso 4. Elaboración y distribución del cronograma. Se refleja por escrito los días, horas, funciones cognitivas, participantes y lugares del proyecto, para posteriormente trasladar esta información a todas las personas participantes.

Paso 5. Planificación y elaboración de las sesiones por grupos. Se realiza con cada grupo de trabajo (3-4 estudiantes) una tutoría para supervisar las actividades planificadas (objetivos, idoneidad y descripción en relación a las funciones cognitivas asignadas, materiales para su puesta en práctica y sugerencias en función de los grados de dificultad). En este momento, se proporciona información específica sobre cada una de las PDID que va a participar en la sesión.

Tercera fase: Aplicación, evaluación y recopilación.

Paso 1. Aplicación de la sesión. Se realiza la puesta en marcha de la sesión planificada a un grupo de 10-12 PDID con distintas necesidades de apoyo, muy diverso en cuanto a edad, intereses, capacidades, etiología de la discapacidad, etc. Cada sesión es de 3 horas aproximadamente, con los descansos pertinentes.

Paso 2. Evaluación de la sesión. Por un lado, los beneficiarios valoran el desarrollo de la sesión y la actuación del alumnado, reflejando sus puntuaciones y comentarios en una plantilla. Por otro lado, el estudiantado, tras la sesión, realiza una reflexión junto con la profesora para valorar los puntos fuertes (nivel de competencias, idoneidad de las actividades y del material, tanto para el objetivo de la sesión como para cada asistente, el desempeño y manejo de la sesión por parte de los miembros del grupo en función de las características particulares), las dificultades encontradas, cómo se han resuelto y otras posibles alternativas. Si es pertinente, se exponen propuestas de mejora tanto a nivel individual como grupal, así como, en relación a las actividades y material utilizado. Todas estas reflexiones son plasmadas por escrito a posteriori, de manera individual por el alumnado en el documento de entrega de la sesión.

Paso 3. Presentación del documento. Se presenta a la profesora un archivo que recoge toda la información sobre la sesión realizada y, además, el alumnado contesta de manera online un cuestionario anónimo para valorar el proyecto.

Paso 4. Elaboración del manual. Los responsables del proyecto recopilan, revisan, corrigen y unifican el material elaborado por el alumnado y organizan las actividades por funciones para posteriormente, una vez maquetado todo el material, ponerlo a disposición de la institución y del alumnado.

Paso 5. Valoración del proyecto por parte de los responsables del proyecto.

Recursos

Los recursos que se necesitan para la realización del proyecto vienen establecidos por los materiales que se precisan para la ejecución de las actividades planificadas. En general, se requiere de papel, lápices, carpetas y equipos informáticos. La mayor cuantía del presupuesto se invierte en el traslado de las PDID a las instalaciones de la Universidad o del alumnado a los centros colaboradores ya que los centros se encuentran a ocho kilómetros del centro de la ciudad.

Actividades de divulgación/difusión

En el año 2017, se presentó la experiencia en la XIV Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES), organizado por la Asociación Española de Psicología Conductual.

Recientemente, se ha dado visibilidad al proyecto en el observatorio europeo, donde se ha publicado un resumen del proyecto (https://www.eoslhe.eu/share-your-experience_2/) y se ha participado en alguna Jornada de proyectos de aprendizaje-servicio, organizadas por la UBU.

Resultados del proyecto

Los primeros pasos de la experiencia se realizaron en el curso 2016-17, en el cual se llevó a cabo una única jornada en la que un grupo reducido de estudiantes, seleccionados por sus propios compañeros y compañeras, a partir de los proyectos planificados, organizaron actividades para 20 PDID.

Desde entonces se han realizado 34 sesiones en las que han participado 19 PDID del centro ocupacional durante el curso 2021-22 y 47 PDID en el presente curso tanto del centro ocupacional Quintanadueñas como del centro de día Asistencial de la Fundación ASPANIAS. El número de PDID se va incrementado año a año, con la incorporación en el curso 2022-23 de usuarios y usuarias de otro centro de la institución (centro de día Asistencial) al que acuden PDID de mayor edad, mayor nivel de dificultades en funciones cognitiva y con más necesidades de apoyo.

Durante los dos últimos cursos académicos, todo el alumnado matriculado en la asignatura ha participado en el proyecto, un total de 122 estudiantes que han elaborado 272 actividades, de las cuales se han seleccionado unas 200 para su incorporación a dos manuales, uno por cada curso académico, que han sido puestos a disposición de profesionales de la institución y del alumnado.

Este material sirve como recurso para consolidar los programas de estimulación cognitiva que se realizan en la institución, ya que permite entrenar las distintas funciones cognitivas y sus subtipos, como son la atención (selectiva, sostenida, alternante, dividida), percepción (visual, auditiva, visoconstructiva, táctil, ...), memoria (a corto plazo, semántica, episódica, procedimental, procesual,...), praxias (motoras, bucofaciales, del vestido, de la marcha, orofaciales...), lenguaje (comprensivo y ex-

presivo) y ejecutivas (razonamiento, secuenciación, control emocional, planificación, resolución de problemas, cálculo, ...) con un material elaborado específicamente para el colectivo y con distintos niveles de dificultad.

Para registrar la opinión y la percepción sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, se utilizaron varias acciones. Por un lado, el alumnado escribió una reflexión individual sobre la práctica realizada y completó un cuestionario sobre la metodología aprendizaje-servicio y por otro, las PDID proporcionaban feedback y valoraban las actividades realizadas por los universitarios al final de cada sesión. De la información y datos proporcionados por los agentes implicados en el proyecto se desprende un alto grado de satisfacción con las actividades realizadas, los aprendizajes adquiridos y con la experiencia social vivida. Todos valoran la idoneidad de seguir realizando el proyecto en próximos cursos, si es posible con mayor número de sesiones. Estos resultados, también son confirmados por los profesionales de la Institución.

Evaluación del proyecto

Esta experiencia se considera exitosa tanto para el alumnado como para las PDID, ya que las verbalizaciones y las valoraciones que realizan los participantes así lo indican.

Las PDID manifiestan cada vez que son preguntadas, tanto de manera verbal como escrita, su grado de satisfacción con la experiencia y el deseo de seguir participando en próximas ediciones. Por otro lado, cada año es mayor el número de participantes, los que han colaborado en convocatorias anteriores repiten y se incorporan otros nuevos. Este es un aspecto a valorar muy positivamente teniendo en cuenta que la participación es voluntaria, deben apuntarse por iniciativa propia y es una opción a realizar entre otras que se ofertan en el centro.

Desde la institución y especialmente las personas responsables de los centros donde se realiza el proyecto, manifiestan el interés y la implicación de las PDID que participan en él, creen que las actividades y los materiales son muy adecuados e idóneos para el colectivo, y valoran muy positivamente el trabajo que el alumnado realiza antes y durante cada una de las sesiones. Estas valoraciones se reflejan en:

- ◆ El incremento del número de participantes que de manera voluntaria desean colaborar en el proyecto y la necesidad de hacer una selección cada semana.
- ◆ La incorporación de otro servicio de la institución en el proyecto.
- ◆ El grado de satisfacción que manifiestan participantes a responsables y profesionales de la institución tras la asistencia a las sesiones.
- ◆ Las observaciones positivas del personal de atención directa durante el desarrollo de las sesiones: constancia en la realización de las actividades, no hay abandonos de sala, ni conductas disruptivas, ni negativismo, etc...

- ◆ El interés por seguir en próximas ediciones y si fuera posible, ampliar el número de sesiones.
- ◆ Disponibilidad de recursos materiales y humanos para la realización de la actividad, además, de las instalaciones.
- ◆ La confianza plena en el proyecto, al ofrecer alternativas a las dificultades para la gestión del traslado de los usuarios y las usuarias a la Universidad y adaptarse a horarios docentes.

En cuanto al alumnado, la mayoría participa activamente en el proyecto, preguntando dudas y orientaciones a la profesora desde el primer momento, elaborando material muy idóneo y creando un ambiente de colaboración y de apoyo mutuo, haciéndose responsable de la dinámica de las sesiones desde el principio con interés y profesionalidad.

Del análisis de algunas de las respuestas del alumnado al cuestionario online en el último curso académico para determinar la percepción en cuanto a la ejecución del proyecto, la aplicación de la metodología y el aporte a su aprendizaje se desprende que, todos y todas creen que la experiencia contribuye a su formación como terapeutas ocupacionales, como personas y como ciudadanos. De hecho, a la mayoría (99%) no le importaría volver a participar en el proyecto y creen insuficiente realizar una única sesión. El 100% considera que las actividades realizadas le permiten adquirir competencias relacionadas con la asignatura y que la experiencia ha cumplido con sus expectativas, casi el 99% cree que la participación en este proyecto proporciona la oportunidad de conocer al colectivo y que les habilita para respetar la diversidad de género, edad, necesidades específicas y culturales, entre otros aspectos.

Reflexiones/ Conclusiones

La experiencia es muy positiva para todas las personas participantes y contribuye a proporcionar respuestas a una necesidad social a la que no se da o se hace de manera insuficiente.

El proyecto es innovador al implicar a beneficiarios de servicios sociosanitarios en la formación y calificación de profesionales del futuro, ya que las PDID valoran el desarrollo de la sesión, el desempeño del alumnado y la puntuación que asignan al grupo de estudiantes contribuye a la nota final del estudiante. Además, estas personas participan de forma activa en entornos inclusivos y comunitarios con personas fuera de su círculo social, asistencial y familiar.

Por otro lado, la experiencia contribuye a una formación del estudiantado más acorde a su desempeño laboral futuro y a que, realicen un proceso de reflexión sobre su nivel de competencia y conocimientos adquiridos hasta el momento y a partir de ahí, planificar qué habilidades debe potenciar. Así mismo, la experiencia cuestiona los valores éticos, los estigmas y las actitudes que tienen hacia las PDID

Como propuesta de mejora, sería interesante dar mayor divulgación al material que se genera y hacer extensible el proyecto a otras instituciones o entidades que atienden a este colectivo o a otros con características similares.

Referencias bibliográficas

- ONU (2006). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad aprobada el 13 de diciembre. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Plena inclusión (2018). *Exclusión social. Perfil de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo en situación de riesgo de exclusión social*. Madrid. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL001802.pdf>
- Puig Rovira J.M., Bosch Vila, R. & Batlle Suñer, R. (2007). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill
- Universidad de Burgos (2023). Memoria de la titulación del grado en terapia ocupacional. https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/2023-04-27_memoria_gterapia_ocupacional_inf.fav_.acsucyl.pdf

Relación con personas mayores de la zona rural en tiempo de pandemia

González Alonso, María Yolanda (1)

(1) *Departamento Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos*

La Universidad de Burgos desde 2019 impulsa y apoya iniciativas docentes con la metodología aprendizaje servicio para ello oferta la posibilidad de presentar propuestas válidas en diferentes convocatorias desde entonces. Uno de los criterios de selección (UBU, 2019) es que el proyecto se debe realizar implementando actividades ligadas al aprendizaje curricular, en este caso en la asignatura de Recursos y herramientas de la terapia ocupacional en el Grado de Terapia Ocupacional, en la Facultad de Ciencias de la Salud. Para conseguir la implicación que se desea se pide que la idea surja del alumnado y del profesorado, de manera que el proyecto se termina de perfilar los primeros días de clase con los estudiantes que deciden participar. Es imprescindible una buena coordinación con la comunidad beneficiaria y las entidades sociales involucradas, en este proyecto participa el Programa de Acercamiento Intergeneracional de la Universidad de Burgos y se implica a la Diputación Provincial de Burgos.

La propuesta se presentó en la II Convocatoria de Proyecto de innovación docente y transformación social en aprendizaje y servicio para el curso académico 2020-2021, siendo seleccionado junto con otros 15 proyectos, financiado con 219,23€ (11-05-2020) y en la III convocatoria con 190€ (25-05-201).

La experiencia se implementa en los meses de febrero, marzo y abril de 2021 y 2022, en el periodo de pandemia y post pandemia. Requiere que cada uno de los estudiantes trabaje en equipo los temas del bloque I de la asignatura del Grado. Se diseña previamente dentro del currículo académico y se presenta a los estudiantes los primeros días de clase para que aporten su opinión, el objetivo en cuanto a los contenidos del programa es que tengan experiencias prácticas relacionándose con personas mayores de la zona rural. Para llevar a cabo el proyecto los estudiantes en equipos de cuatro o cinco contactarán con personas mayores de pueblos de la provincia de Burgos durante varios meses, al menos una vez a la semana, para preguntarles por su bienestar y hablar con ellas. Al final del proyecto

realizan una reflexión intencionada sobre la experiencia de aprendizaje servicio y sobre la terapia ocupacional, para lo cual se elabora una rúbrica con el alumnado que servirá de guía.

La necesidad social que atiende el proyecto está centrada en averiguar cómo el colectivo de personas mayores se ha visto afectado por la pandemia. Las personas mayores han sido un grupo de riesgo en este periodo y han resultado de gran importancia los cuidados recibidos a nivel biopsicosocial para afrontar esta situación. El sufrimiento, la adversidad y la incertidumbre han marcado su día a día durante esta crisis, viéndose amenazada la salud, las relaciones y el bienestar especialmente de los mayores en la zona rural. Interesaba conocer las habilidades que estaban utilizando estas personas para crecer y avanzar por la vida. Este proyecto ha puesto en contacto personas de diferentes generaciones que se han ayudado mutuamente.

Envejecimiento activo

El envejecimiento de la población constituye un logro sanitario, cultural y científico de la sociedad actual, es un proceso humano inevitable que nos afecta a todos y también constituye uno de los grandes desafíos de esta era (Casado, 2021). Se trata de analizar el proceso de envejecimiento desde una perspectiva centrada en la persona, garantizando sus derechos y respetando sus preferencias y sus deseos en la vida cotidiana, donde los retos deben atenderse para aumentar la calidad de vida y permitir un desarrollo equitativo e integral de los mayores (OMS, 2019).

La pandemia ha puesto en evidencia que no se puede garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de salud, sociales diarias. Las personas mayores se han visto entre los grupos más afectados y con mayor vulnerabilidad por las consecuencias directas en su salud y en su calidad de vida, lo que ha incrementado los desafíos que ya tenían para lograr el pleno ejercicio de sus derechos (Calero Villa, 2021). Al utilizar el distanciamiento social como herramienta para reducir la propagación del COVID-19 algunas investigaciones analizan la repercusión en la salud, y se observa que se ha incrementado el riesgo de caídas, el deterioro cognitivo, la fragilidad y la carencia de cuidados entre otros (Cea et al., 2021). Las medidas de distanciamiento físico también han manifestado la importancia de las nuevas tecnologías para reducir el aislamiento de las personas mayores en la zona rural, han servido para evitar el deterioro cognitivo y físico mediante la comunicación cotidiana con familiares y conocidos (CEPAL, 2022).

El envejecimiento activo pretende mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen, favoreciendo sus oportunidades de desarrollo para una vida saludable, participativa y segura. El envejecimiento activo implica entender esta etapa de la vida como un ciclo más de crecimiento personal, añadiendo salud y bienestar (Salas, 2023).

Necesidades de las personas mayores de la zona rural

El ámbito rural presenta una gran heterogeneidad, diversidad, aislamiento, falta de recursos y escasez de servicios, menor contacto con personas jóvenes y ninguna colaboración con la Universidad, todo esto supone pérdida de oportunidades y restringen la posibilidad de participación (Calero Villa, 2021). Se requieren acciones flexibles que contemplen la diversidad, una planificación integral que promueva el envejecimiento activo, el intercambio intergeneracional y el diseño de programas innovadores como este que resulten apropiados en el medio rural.

Se trata de valorar las necesidades, realizar tareas que favorezcan las habilidades de los estudiantes y conozcan las particularidades de la zona rural y de las personas mayores que la habitan, desde la flexibilidad, innovación, integralidad y participación. Combatir el riesgo de inactividad y aislamiento de las personas mayores que viven en sus domicilios en la zona rural (Iglesias Vidal et al., 2020).

Se han encontrado investigaciones que han estudiado el impacto que ha generado el aislamiento social en la salud mental de los mayores, incluyendo el estado de ánimo, depresión, ansiedad entre otros y los problemas relacionados con la salud física y su repercusión social ya que sus actividades cotidianas se han visto modificadas, por lo que nace la necesidad de fortificar en este periodo el estado de salud mental, físico y social de los mayores que se han visto afectados debido a la pandemia (Martín Roncero y González-Rábago, 2022).

Intercambio intergeneracional

La universidad no funciona como espacio de encuentro e intercambio intergeneracional, sin embargo, se echa en falta la relación de universitarios con personas mayores como valor colectivo en los procesos de construcción del aprendizaje. Esta relación genera solidaridad e interdependencia entre generaciones. El intercambio de saberes y experiencias intergeneracional es el modo en que las personas de diferentes edades pueden aprender juntas y unas de otras. Es un proceso de enriquecimiento donde las generaciones trabajan juntas para adquirir habilidades, valores y conocimiento. Las personas mayores activas promueven los valores de la ciudadanía activa, del compromiso social y de la solidaridad. Actúan en defensa de una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Activan una visión global de su ciudadanía desde la óptica de los cuidados de unas personas a otras, de unos colectivos a otros, de unas sociedades a otras, de unos continentes a otros (Sala, 2023).

Entre los beneficios del intercambio generacional para las personas mayores que se han encontrado en diversos estudios destacan mejoras a nivel psicológico, aumento de la vitalidad, del estado de ánimo, mejora de la autoestima y de los sentimientos de autoeficacia, incremento de las habilidades de afrontamiento ante la enfermedad, disminución de los sentimientos de soledad y aislamiento y satisfacción personas con las actividades desarrolladas. Además, las actitudes de las personas mayores hacia los jóvenes, ver actuar a los estudiantes de manera responsable,

cambia las actitudes de los mayores hacia ellos, sobre todo desde la discusión y la reflexión (Arribas-Cubero, et al., 2021).

En cuanto a los beneficios para los estudiantes, destacan las mejoras en sus habilidades sociales y su desarrollo emocional, en su rendimiento académico, mejora su estabilidad e incluso reduce las conductas de riesgo para la salud y del estrés general (Lorente Martínez et al., 2021).

Este tipo de relaciones también supone beneficios para la comunidad, fortalecen el sentido de pertenencia a la comunidad y ayudan a eliminar estereotipos inadecuados. Se crea y unifica la identidad de grupo y además se favorece el intercambio cultural y la tolerancia entre generaciones.

Datos técnicos del proyecto

La Universidad de Burgos selecciona este proyecto aprendizaje y servicio para implementarse durante el curso 2020-2021 y también en el curso 2021-2022. La responsable del proyecto es la coordinadora de la asignatura Recursos y herramientas de la terapia ocupacional, que se imparte en el segundo cuatrimestre en primero del grado de Terapia Ocupacional. Se realizará en colaboración con la técnico del Programa de Acercamiento Intergeneracional de la Universidad de Burgos y la Excelentísima Diputación Provincial de Burgos. Realizado por 80 estudiantes el primer año y 72 el segundo. Participan el primer año 38 personas mayores de pueblos de la provincia de Burgos y 32 personas el segundo año. La modalidad del proyecto es virtual, a distancia.

Objetivos

El objetivo del servicio es evidenciar la falta de relaciones y ocupaciones de las personas mayores de la zona rural detectando sus necesidades actuales y desarrollando interacciones y actividades intergeneracionales que sirvan como indicadores de bienestar y salud.

Los objetivos específicos en los que se centra el servicio son: a) Recoger las necesidades en cuanto a las relaciones con los demás y la realización de actividades de la persona mayor que ayuden a mejorar el bienestar y la salud de cada una. b) Evidenciar la falta de relación y ausencia de actividades significativas en el día a día para potenciar habilidades y diseñar actividades ocupacionales. c) Mejorar las capacidades de las personas mayores en actividades concretas a través de una graduación o una adaptación para facilitar el desempeño de la tarea. d) Desarrollar interacciones y actividades intergeneracionales que sirvan como indicadores de bienestar y salud en la persona mayor.

Materias curriculares involucradas y competencias

En el proyecto se han trabajado competencias de la asignatura de Recursos y herramientas de la terapia ocupacional que se imparte en el grado de terapia

ocupacional en primer curso en el segundo semestre. Las competencias implicadas son: Adquirir y desarrollar habilidades, destrezas y experiencia práctica en este caso en el contexto comunitario, en la zona rural; Desarrollar la práctica profesional con respecto a otros profesionales, adquiriendo habilidades de trabajo en equipo, este proyecto se lleva a cabo en equipo, formado por cuatro o cinco estudiantes; Establecer una comunicación interpersonal asertiva con todos los interlocutores que sean relevantes durante el proceso de terapia ocupacional, en concreto con las personas mayores y con los compañeros de equipo; Utilizar el razonamiento ético y profesional de manera eficaz a lo largo del proceso de terapia ocupacional, entrenando la toma de decisiones; Utilizar el potencial terapéutico de la ocupación a través del análisis y síntesis de la ocupación y de la actividad, cada estudiantes realiza un análisis de la actividad siguiendo el modelo de análisis de la actividad centrado en la tarea.

En concreto se han aplicado los contenidos vistos en clase relacionados con Desarrollar habilidades, destrezas y experiencias prácticas en el contexto rural, Desarrollar la práctica profesional desde el trabajo en equipo, Establecer comunicación interpersonal asertiva con clientes y compañeros, Utilizar el razonamiento clínico en el proceso de terapia ocupacional y aplicar el análisis de la actividad en la intervención profesional.

Los estudiantes inician el proyecto con gran motivación, implicándose en el diseño del proyecto final y decidiendo en cada equipo cómo se van a organizar. Tienen gran interés en poder practicar los contenidos de la asignatura, sabiendo que las personas mayores son un posible colectivo con el que trabajar en un futuro profesional. A lo largo del proyecto van conociendo más a las personas con las que contactan y se involucran en plantearles alternativas viables a su situación desde el punto de vista del bienestar, la independencia y la funcionalidad.

Desarrollo temporal

Esta es una propuesta transformadora de la realidad a abordar desde la óptica del envejecimiento activo y desde el aprendizaje a lo largo de la vida en la que se propone el proyecto de Aprendizaje-Servicio para personas mayores y desde iniciativas de carácter intergeneracional con estudiantes universitarios de primero de la carrera de Terapia Ocupacional.

Formación de grupos:

Se explica el proyecto inicial para motivar a los participantes y que se conozca la realidad de la que se parte. Se trata de identificar quienes son los estudiantes que están dispuestos a realizar el proyecto y contagiar con la idea de hacer algo por el interés común. Se activan los grupos para formar equipos motivados que se empiezan a conocer, analizan sus intereses, sus habilidades y talentos, para lo cual realizan un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) como

estudiantes de terapia ocupacional. Se forma un equipo que va a compartir todo el proceso de desarrollo del proyecto.

Preparación:

información y conocimiento de lo que es un proyecto aprendizaje-servicio cual es el papel de los participantes y que tareas se podrán realizar. Antes de diseñar el proyecto de manera conjunta se plantean preguntas sobre qué necesidades de las personas mayores queremos atender y cómo lo vamos a hacer. También interesa saber si los implicados se comprometen con la propuesta, los resultados que esperan conseguir, qué piensan que van a aprender y cómo se van a organizar.

Por tanto, se prepara con los participantes el proyecto final, las herramientas para evaluar las necesidades de los beneficiarios, su satisfacción y la evaluación del propio proyecto y se reparten dos personas mayores de la zona rural en cada equipo de cuatro o cinco estudiantes.

Antes de llevar a cabo el proyecto los estudiantes rellenan un cuestionario sobre las expectativas hacia el proyecto.

Ejecución y evaluación:

Para asegurar la ejecución, cada semana en clase se prepara la sesión que se va a realizar con las personas mayores adjudicadas, las tareas sobre los contenidos de la asignatura que se van a tratar, las acciones que debe realizar el alumnado con cada persona mayor y el material que utilizarán como soporte para su uso y como documentos a cumplimentar, estos serán los ejercicios que servirán para calificar la asignatura.

Descripción de los contactos que cada equipo de estudiantes tiene con la persona mayor. Antes de empezar la profesora llama por teléfono a cada persona mayor para presentarle el proyecto y preguntarle si sigue interesada. Desde su centro de acción social han seleccionada la persona mayor que consideran que puede ser beneficiaria del proyecto, les han explicado lo que se va a hacer y han recogido el consentimiento informado. Previamente la profesora contacta con cada participante apuntado y le recuerda el proyecto, preguntando qué día de la semana le va bien para que los estudiantes llamen por teléfono y a qué hora, con esto la profesora distribuye en cada equipo dos personas mayores. En el **primer contacto** estudiantes-persona mayor, Saludo y presentación (30 minutos) donde el equipo se presenta, explican lo que quieren y quedan para la siguiente semana.

En el **segundo contacto**, Análisis de necesidades (45 minutos, aproximadamente), utilizando los conocimientos de la asignatura cada estudiante y tras intercambiar conversación identifica las necesidades de la persona con la que se relaciona, para ello aplica también algunos instrumentos de evaluación estandarizados: Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12); Evaluación de las actividades

instrumentales de la vida diaria Escala de Lawton y Brody; Evaluación de Bienestar de Ryff (1989). Esta información les ayudará a planificar, desarrollar y evaluar una habilidad propia que les servirá para mejorar la relación terapéutica.

El **tercer contacto**, Análisis de la actividad (45 minutos, aproximadamente), preguntar por su bienestar y por el día a día para identificar una actividad en la que poder aplicar un modelo de análisis de la actividad visto en clase.

En el **cuarto contacto**, Conseguir cambios (45 minutos, aproximadamente), los estudiantes exponen sus aprendizajes y recogen los cambios obtenidos en las personas mayores ofreciendo un resumen a la persona interesada. Se propone una tarea sencilla para realizar de manera gradual o adaptada que ayude a la persona mayor en el desempeño de la tarea de manera más independiente.

El **último contacto**, Cierre y despedida (30 minutos, aproximadamente), se valora el proyecto y la satisfacción de los participantes y se despiden.

Se evalúan por tanto los resultados del servicio relacionados con los objetivos y satisfacción de los participantes. Se repasa lo que se ha aprendido y al finalizar se les pregunta por estrategias para continuar con el servicio en el futuro, desde donde los estudiantes hacen propuestas para las personas mayores: seguir llamando una vez cada quince días o una vez al mes; preguntar a quien le gustaría llamar a otra persona y continuar llamándose entre las personas mayores participantes en el proyecto, o preguntar a personas que no conozcan el servicio.

Por tanto, se evalúan los aprendizajes a través de una rúbrica que detalla los aspectos sobre los que hacer la reflexión personal de la experiencia (González-Alonso y Bustamante Díez, 2022); un cuaderno que debe rellenar cada equipo después de cada contacto que recoge los resultados de la aplicación de los cuestionarios que han respondido cada persona mayor y una descripción de lo hablado cada día en la llamada de teléfono. También se realiza el análisis de una actividad según el modelo explicado en clase.

Para la evaluación del proyecto los estudiantes rellenan un cuestionario inicial sobre las expectativas ante el proyecto y otro al final sobre los efectos del proyecto (Santos-Pastor et al., 2020).

Finalmente se evalúa la satisfacción de las personas mayores con el proyecto a través de una entrevista telefónica sobre si les ha gustado, la utilidad y sugerencias.

Recursos

Los recursos económicos necesarios para el desarrollo del proyecto han sido cero, por lo que el presupuesto concedido ha sido devuelto, ya que no se pudo realizar ningún desplazamiento debido a la pandemia.

Actividades de divulgación/difusión

Para la comunicación y difusión del proyecto se han realizado encuentros y contactos en persona o telefónicamente con las diferentes instituciones o centros de acción social de la provincia para dar a conocer el proyecto con sus resultados. Se envió un informe del proyecto a la Diputación Provincial de Burgos. Se informó de la actividad a la Gerencia de Servicios Sociales. Se presenta un poster y un artículo en el VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red (IN-RED 2022), que lleva por título “Reflexión durante el Aprendizaje Servicio intergeneracional en la Universidad”. Se ha presentado un resumen en el Observatorio Europeo titulado “Relationships and occupations for wellbeing”. También se ha dado difusión de la actividad en diferentes medios de comunicación, por medio de Gabinete de Comunicación de la Universidad de Burgos y se ha publicado información en la página web de la Universidad. En junio de 2022 se dio difusión en la radio a nivel provincial.

Resultados del proyecto

Los estudiantes realizan cada curso durante los meses de febrero, marzo y abril cada semana una llamada telefónica (al menos cinco llamadas), el primer año se habló con 38 personas mayores de pueblos de la provincia de Burgos y el segundo año 32 personas.

Se presentan los resultados en relación a los objetivos. En cuanto a la evidencia del impacto causado por la pandemia, las personas mayores comentan sentirse más solas y echan de menos a su familia y las relaciones que tenían por las actividades que realizaban que durante la pandemia no han podido realizar. En cuanto a combatir el riesgo de inactividad y aislamiento, en estos meses se les motiva para realizar tareas que les gustan y que puedan desempeñar en estas circunstancias (pasear, ir a la huerta, llamar a sus familiares o vecinos). Desarrollar interacciones y actividades intergeneracionales que les ayude para su bienestar, todas las personas mayores consiguen al menos una conversación semanal durante más de dos meses en la que intercambiar experiencias con un grupo de jóvenes universitarios. Sobre la mejora de las capacidades en actividades concretas, a todos los participantes se les propone una actividad sencilla, una adaptación o graduación para facilitar el desempeño de la tarea, algunos de los participantes aprovechan para aprender a hacer video llamadas. Todos los estudiantes identifican sus fortalezas y debilidades a la hora de relacionarse con las personas mayores y presentan una propuesta de mejora para practicar y mejorar esa habilidad durante esos meses (empatía, asertividad, paciencia, escucha activa).

Todas las personas mayores participantes se han visto acompañadas durante estos meses y han podido expresar su preocupación o malestar y hablar de su situación con jóvenes que los han escuchado. Las personas mayores expresan su satisfacción, el 80% manifiestan que volverían a hacerlo y el 50% se ha apuntado para

continuar con el proyecto bien porque querían que les llamaran o porque querían ellos llamar a otra persona para proporcionar un apoyo mutuo.

Los resultados en relación a los estudiantes que se han podido desarrollar: Cada estudiante practica habilidades de comunicación e interacción necesarias en la relación terapéutica que recogen la repercusión de la pandemia en la vida de las personas mayores de la zona rural. Por eso proponen ocupaciones saludables con relación al ritmo de vida de cada persona. Desde el contenido de la asignatura se practican las competencias académicas que se estudian en estos temas: directrices generales de la terapia ocupacional, la relación terapéutica y el análisis de la ocupación y la actividad a través de las conversaciones telefónicas. Los estudiantes se han preocupado por el bienestar de las personas mayores asignadas, apoyando en situaciones de desánimo y soledad o pidiendo ayuda a la profesora en algunos casos. El alumnado ha identificado sus fortalezas y debilidades, han realizado un análisis y han elegido una debilidad para mejorar explicando cómo lo van a hacer y qué quieren conseguir.

Los estudiantes inician el proyecto con gran motivación, participando en el diseño y decidiendo en cada equipo cómo se van a organizar. Presentan gran interés por practicar los contenidos de la asignatura ya que las personas mayores son un posible colectivo con el que trabajar en el futuro. A lo largo del proyecto van conociendo a la persona mayor y se involucran planteando alternativas a su situación.

Evaluación del proyecto

La persona mayor evalúa el proyecto como satisfactorio en más del 50% de los casos en ambos cursos, debido al incremento de actividades satisfactorias y a las relaciones con otras personas, algunos participantes comentan estar esperando con ilusión la llamada semanal para hablar con los estudiantes.

El alumnado muestra expectativas altas, el 66% de los estudiantes señalan entre el 4 y 6 siendo el 6 la puntuación más alta. Las puntuaciones en las tareas a entregar son buenas consiguiendo aprobar más del 70% en ambos cursos los contenidos del Módulo 1. En cuanto a la valoración del proyecto señalar que más de la mitad de los estudiantes consideran que la participación en la experiencia le ha ayudado a comprender los contenidos de la materia, que han aprendido más los contenidos en contacto con la comunidad que en las sesiones de aula, que les ha permitido ser más responsables y protagonistas de su aprendizaje, que les ha permitido adaptar sus conocimientos al contexto de práctica y que les ha hecho ser más conscientes de las competencias que se requieren para ser un buen profesional. El 69,6% consideran que fue enriquecedor trabajar con personas diferentes y el 60,9% se lo recomendaría a sus compañeros.

La profesora evalúa las necesidades de las personas mayores proporcionada por los estudiantes y elabora un informe que le traslada a la entidad de manera que proporcione información útil para mejorar la situación de las personas mayores

de la zona rural en tiempo de pandemia. Evalúa los entregables de los estudiantes comprobando las competencias adquiridas. Se elabora una memoria sobre el proyecto de aprendizaje y servicio que se entrega a la Universidad. También realiza tareas de difusión y visibilidad del proyecto.

Reflexiones/ Conclusiones

El proyecto ha sido muy motivador, ha supuesto un gran esfuerzo principalmente de organización y adaptación. La principal dificultad ha sido adaptarse a la estructura universitaria y coordinar el trabajo con la Diputación Provincial de Burgos que han proporcionado las personas mayores interesadas en el proyecto. También ha sido difícil incluir las opiniones de los estudiantes en el diseño final del proyecto antes de poner en marcha el diseño final y negociar los indicadores para la evaluación de las tareas realizadas por el alumnado.

Como mejoras para el desarrollo del proyecto, estaría bien proporcionar más apoyo a los equipos de estudiantes en relación a las diferentes situaciones que se les plantean. También puede ser de gran utilidad que la información que se consigue repercuta en el bienestar de las personas mayores.

Es satisfactorio comprobar lo fácil que resulta transmitir aprendizajes desde la práctica cuando se encuentra una actividad adecuada que lo permite. Me he dado cuenta que es importante para el estudiante y en especial para el alumnado de primer curso poder aplicar lo que está aprendiendo y poder verse como futuro profesional. La dificultad radica en que los estudiantes de primer curso no tienen formación para realizar tareas propias de su profesión todavía y es más difícil encontrar estas actividades.

Referencias bibliográficas

- Arribas-Cubero, H., Frutos-de Miguel, J., & González-González, X. M. (2021). Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 245-269.
- Batlle, R. (2018). Guía práctica de aprendizaje-servicio. *Proyecto Social*, 4-34.
- Calero Villa, M. (2021). Las personas mayores en el entorno rural de Castilla y León; una mirada desde el trabajo social: soledad, aislamiento y las potencialidades del envejecimiento activo.
- Casado, J. M. R. (2021). Una década para el envejecimiento saludable. 2020-2030. In *Anales de la Real Academia Nacional de Medicina* (138),03, 214-220.
- CEPAL, N. (2022). Boletín Envejecimiento y Desarrollo-No. 19.

- Cea, L., Manzanero, J. P., Arbiza, P. A., Molina, P. O., Santos, J. M., Muñoz, G. M., ... & Alfonso, M. S. F. (2021). El Aprendizaje y Servicio como herramienta para la aplicación de los objetivos de Salud Pública en el colectivo de personas mayores. *Revista Española de Educación Médica*, 2(1), 66-73.
- González Alonso, M. Y., & Bustamante Díez, M. L. (2022). Reflexión durante el Aprendizaje Servicio intergeneracional en la Universidad.
- IglesiasVidal,E.,GonzálezPatiño,J.,Lalueza,J.L.,&EstebanGuitart,M.(2020).Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2020, vol. 9, 3, 181-198.
- Lorente Martínez, R., Sitges Maciá, E., Lorente Martínez, N., & Brotons Rodes, P. (2021). Motivaciones y beneficios de participar en una experiencia educativa de aprendizaje y servicio con personas mayores en estudiantes universitarios jóvenes. *Revista de psicología y educación*.
- Martín Roncero, U., & González-Rábago, Y. (2022). Soledad no deseada, salud y desigualdades sociales a lo largo del ciclo vital. *Gaceta Sanitaria*, 35, 432-437.
- (OMS, 2019). El Decenio del Envejecimiento Saludable 2020-2030, Ginebra
- Sala, J. C. A. (2023). *Envejecimiento activo, bienestar y calidad de vida en áreas rurales*. Wanceulen SL.
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F. y García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XXI*, 23(2), 67-93.
- Universidad de Burgos (2022). *Programa Aprendizaje Servicio*. <<http://www.ubu.es/programa-aprendizaje-servicio>> [Consulta: 25 de marzo de 2022] [sin autoría reconocida].

Videjuegos como herramienta terapéutica para personas con discapacidad

Ortiz Huerta, J. Hilario (1)

Lara Palma, Ana María (2)

(1) *Departamento Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos.*

(2) *Departamento de Ingeniería de Organización. Escuela Politécnica Superior. Universidad de Burgos.*

Las personas con discapacidad a menudo se enfrentan a desafíos para acceder a actividades recreativas y terapéuticas que se ajusten a sus necesidades y las potencien. Los videojuegos ofrecen una oportunidad única de brindarles una experiencia interactiva, motivadora y personalizada. Además, la naturaleza lúdica de los videojuegos genera una mayor adherencia y motivación en los usuarios a los programas de rehabilitación.

Este proyecto se desarrolló en el curso 2020-2021 e implicó a estudiantes del Grado de Terapia Ocupacional y Grado de Ingeniería Informática. Se desarrolló bajo el amparo de la II convocatoria de proyectos de innovación docente y transformación social en aprendizaje y servicio (ApS) para el curso académico 2020-2021.

Necesidad social que atiende

El presente proyecto tiene como objetivo explorar y demostrar el potencial de los videojuegos como herramienta terapéutica para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Mediante el diseño y desarrollo de programas de videojuegos adaptados a las necesidades de cada usuario se busca promover la inclusión, estimulación física, cognitiva y favorecer el esparcimiento de las personas con discapacidad.

Se fomentará el uso de videoconsolas comerciales como Wii, Xbox One y Nintendo Switch, que permiten utilizar videojuegos caracterizados por utilizar el cuerpo del jugador como mando, eliminando la necesidad de mando convencional, el

cual es muy exigente para personas con discapacidad. Esto fomenta la participación activa del jugador incentivándolo a moverse y participar activamente en el juego (Viñas-Diz y Sobrido-Prieto, 2016).

Es importante destacar que estos videojuegos son ampliamente utilizados en el ámbito comercial, lo que los convierte en una opción de bajo coste y accesible para su uso terapéutico. Esta característica hace que sean una alternativa viable para incorporar en los tratamientos, permitiendo a los usuarios disfrutar de los beneficios terapéuticos de los videojuegos sin incurrir en grandes gastos adicionales (Desmet et al., 2014).

En la única edición que se ha llevado a cabo en el 2020 se involucraron en el proyecto asociaciones y centros privados de Castilla y León, destacar: Confederación Cocemfe CyL, Centro día Puerta del Parral y Orhu Terapia Ocupacional y Neurorehabilitación.

Datos técnicos del proyecto

A continuación, se presentan los datos básicos del proyecto:

Modalidad del proyecto

Este proyecto fue inicialmente desarrollado para su implementación en modalidad presencial, sin embargo, en respuesta a las limitaciones impuestas por la pandemia de Covid-19 durante el curso 2020-2021, se realizó una adaptación exitosa al formato online utilizando las nuevas tecnologías disponibles. Esta adaptación permitió trasladar las actividades y recursos del proyecto al entorno virtual, posibilitando la continuidad de las actividades terapéuticas a pesar de las restricciones impuestas por la pandemia.

Titulación a la que va dirigida

Este proyecto se caracteriza por su enfoque interdisciplinario, al involucrar a dos grados universitarios distintos, específicamente el Grado de Terapia Ocupacional y Grado de Ingeniería Informática.

El enfoque interdisciplinario implica la colaboración y sinergia entre diferentes disciplinas académicas y profesionales para abordar un problema o desarrollar un proyecto de manera integral. En este caso, la participación conjunta de estudiantes y profesionales de Terapia Ocupacional e Ingeniería informática permite combinar el conocimiento y las habilidades de ambas áreas en beneficio de la propuesta.

Asignaturas implicadas

Participan estudiantes matriculados en la asignatura: Nuevas Técnicas para la Práctica Profesional en Terapia Ocupacional del Grado en Terapia Ocupacional y de Fundamentos Deontológicos y Jurídicos de las TIC del Grado en Ingeniería Informática.

Objetivos

El proyecto plantea una serie de objetivos académicos dirigidos a los estudiantes, así como objetivos específicos dirigidos a usuarios que van a realizar el programa.

Objetivos académicos para los estudiantes

Dado que el proyecto involucra a estudiantes de diferentes titulaciones, se establecen objetivos generales que son comunes a todos los estudiantes participantes, así como objetivos más específicos que corresponden a las particularidades de cada titulación.

Objetivos comunes: se desarrollan los siguientes objetivos tanto en los estudiantes de Nuevas Técnicas para la Práctica Profesional en Terapia Ocupacional como en los estudiantes de Fundamentos Deontológicos y Jurídicos de las TIC:

- ◆ Resolver problemas
- ◆ Tomar decisiones
- ◆ Razonar críticamente
- ◆ Aprender de forma autónoma
- ◆ Adaptarse a nuevas situaciones

De manera específica, se establecen los siguientes objetivos para los estudiantes de Terapia Ocupacional:

- ◆ Determinar las disfunciones y necesidades ocupacionales, definir la planificación y establecer la intervención de Terapia Ocupacional, utilizando el potencial terapéutico de la ocupación significativa, a través del uso de la actividad, con el consentimiento y la participación de los individuos y poblaciones
- ◆ Realizar un tratamiento adecuado, respetando las distintas fases y principios básicos, a través de ocupaciones terapéuticas y basado en conocimientos relacionados como la ciencia de la ocupación, en las diferentes áreas de desempeño ocupacional, analizando los componentes de desempeño y los distintos entornos y contextos existentes.
- ◆ Adaptar y aplicar el proceso de Terapia Ocupacional en estrecha colaboración con individuos y población, adquiriendo capacidades para intervenir en proyectos de promoción, prevención y protección con un enfoque comunitario y de salud pública.

Los objetivos en los estudiantes de Fundamentos Deontológicos y Jurídicos de las TIC son:

- ◆ Resolver problemas con iniciativa, toma de decisiones, autonomía y creatividad. Capacidad para saber comunicar y transmitir los conocimientos, habilidades y destrezas de la profesión de Ingeniero Técnico en Informática.

- ◆ Analizar y valorar el impacto social y medioambiental de las soluciones técnicas, comprendiendo la responsabilidad ética y profesional de la actividad del Ingeniero Técnico en Informática.

Objetivos de los usuarios participantes

- ◆ Familiarizarse con los conceptos básicos y las mecánicas de los videojuegos.
- ◆ Aprender a utilizar los controles y dispositivos de juego de forma adecuada.
- ◆ Desarrollar habilidades de coordinación mano-ojo y destreza manual necesarias para jugar a videojuegos.
- ◆ Mejorar la funcionalidad y habilidades ocupacionales de los usuarios con discapacidad a través de la participación en actividades terapéuticas basadas en videojuegos.
- ◆ Fomentar el desarrollo motor, cognitivo y socioemocional de los usuarios mediante la interacción activa con los videojuegos terapéuticos.
- ◆ Promover la inclusión social y la participación activa de los usuarios en actividades recreativas y sociales a través de la utilización de videojuegos adaptados.
- ◆ Facilitar la adquisición de habilidades de autonomía y autoconfianza a través de la superación de retos y logros en los videojuegos terapéuticos.
- ◆ Potenciar la motivación y el interés por la terapia ocupacional mediante el uso de videojuegos como herramienta terapéutica innovadora y atractiva.
- ◆ Mejorar la calidad de vida de los usuarios al proporcionarles una experiencia de entretenimiento y aprendizaje en un entorno lúdico y seguro.
- ◆ Comprender las reglas y objetivos de los videojuegos y aprender a seguir instrucciones.

Materias curriculares involucradas y competencias

El propósito del trabajo colaborativo entre alumnos de disciplinas de conocimiento tan diferentes como son la terapia ocupacional y la ingeniería informática es favorecer la generación de competencias transversales, generales y específicas. Ya en las propias guías docentes de las materias existen para cada asignatura sus determinadas necesidades de adquisición, si bien, el hecho de hacer un aprendizaje transdisciplinar enriquece, más si cabe, el amplio rango de hitos de aprendizaje.

A continuación, se especifican las competencias educativas en las que se proyecta esta línea de trabajo en el aula.

Las competencias transversales que se pretenden desarrollar con este proyecto tanto en el alumnado de Nuevas Técnicas para la Práctica Profesional en Terapia Ocupacional como en el alumnado de Fundamentos Deontológicos y Jurídicos de las TIC son:

- ◆ CT1 Capacidad de análisis y síntesis.
- ◆ CT3 Comunicación oral y escrita en la lengua nativa.
- ◆ CT6 Capacidad de gestión de la información.
- ◆ CT7 Resolución de problemas.
- ◆ CT8 Toma de decisiones.
- ◆ CT14 Razonamiento crítico.
- ◆ CT16 Aprendizaje autónomo.
- ◆ CT17 Adaptación a nuevas situaciones.
- ◆ CT25 Elaborar y defender argumentos dentro del ámbito de la Informática
- ◆ CT17 Adaptación a nuevas situaciones.

Las competencias generales en el alumnado de Nuevas Técnicas para la Práctica Profesional en Terapia Ocupacional son:

- ◆ CG13.- Determinar las disfunciones y necesidades ocupacionales, definir la planificación y establecer la intervención de Terapia Ocupacional, utilizando el potencial terapéutico de la ocupación significativa, a través del uso de la actividad, con el consentimiento y la participación de los individuos y poblaciones
- ◆ CE12.- Realizar un tratamiento adecuado, respetando las distintas fases y principios básicos, a través de ocupaciones terapéuticas y basado en conocimientos relacionados como la ciencia de la ocupación, en las diferentes áreas de desempeño ocupacional, analizando los componentes de desempeño y los distintos entornos y contextos existentes.
- ◆ CE28.- Adaptar y aplicar el proceso de Terapia Ocupacional en estrecha colaboración con individuos y población, adquiriendo capacidades para intervenir en proyectos de promoción, prevención y protección con un enfoque comunitario y de salud pública.
- ◆ CG7.- Capacidad para conocer, comprender y aplicar la legislación necesaria durante el desarrollo de la profesión de Ingeniero en Informática y manejar especificaciones, reglamentos y normas de obligado cumplimiento (con aplicación al campo de los videojuegos en este caso concreto).
- ◆ CG9.- Capacidad para resolver problemas con iniciativa, toma de decisiones, autonomía y creatividad. Capacidad para saber comunicar y transmitir los conocimientos, habilidades y destrezas de la profesión de Ingeniero en Informática.
- ◆ CG11.- Capacidad para analizar y valorar el impacto social y medioambiental de las soluciones técnicas, comprendiendo la responsabilidad ética y profesional de la actividad del Ingeniero en Informática.

- ◆ CG12 Conocimiento y aplicación de elementos básicos de economía y de gestión de recursos humanos, organización y planificación de proyectos, así como la legislación, regulación y normalización en el ámbito de los proyectos informáticos.

Las competencias específicas en el alumnado Fundamentos Deontológicos y Jurídicos de las TIC son:

- ◆ FB6. Conocimiento adecuado del concepto de empresa en lo relativo a su marco institucional y jurídico. Un conocimiento centrado en la Organización y gestión de empresas.
- ◆ C5 - Capacidad para adquirir, obtener, formalizar y representar el conocimiento humano en una forma computable para la resolución de problemas mediante un sistema informático en cualquier ámbito de aplicación, particularmente los relacionados con aspectos de computación, percepción y actuación en ambientes o entornos inteligentes.
- ◆ C6 - Capacidad para desarrollar y evaluar sistemas interactivos y de presentación de información compleja y su aplicación a la resolución de problemas de diseño de interacción persona computadora.
- ◆ IC4 - Capacidad de diseñar e implementar software de sistema y de comunicaciones.
- ◆ IC6 - Capacidad para comprender, aplicar y gestionar la garantía y seguridad de los sistemas informáticos.
- ◆ IC7 - Capacidad de analizar, evaluar, seleccionar y configurar plataformas hardware para el desarrollo y ejecución de aplicaciones y servicios informáticos.
- ◆ IS1 - Capacidad para desarrollar, mantener y evaluar servicios y sistemas software que satisfagan todos los requisitos del usuario y se comporten de forma fiable y eficiente, sean asequibles de desarrollar y mantener y cumplan normas de calidad, aplicando las teorías, principios, métodos y prácticas de la Ingeniería del Software.
- ◆ IS2 - Capacidad para valorar las necesidades del cliente y especificar los requisitos software para satisfacer estas necesidades, reconciliando objetivos en conflicto mediante la búsqueda de compromisos aceptables dentro de las limitaciones derivadas del coste, del tiempo, de la existencia de sistemas ya desarrollados y de las propias organizaciones.
- ◆ IS3 - Capacidad de dar solución a problemas de integración en función de las estrategias, estándares y tecnologías disponibles.
- ◆ IS4 - Capacidad de identificar y analizar problemas y diseñar, desarrollar, implementar, verificar y documentar soluciones software sobre la base de un conocimiento adecuado de las teorías, modelos y técnicas actuales.

- ◆ IS5 - Capacidad de identificar, evaluar y gestionar los riesgos potenciales asociados que pudieran presentarse.
- ◆ IS6 - Capacidad para diseñar soluciones apropiadas en uno o más dominios de aplicación utilizando métodos de la ingeniería del software que integren aspectos éticos, sociales, legales y económicos.
- ◆ SI1 - Capacidad de integrar soluciones de Tecnologías de la Información y las comunicaciones y procesos empresariales para satisfacer las necesidades de información de las organizaciones, permitiéndoles alcanzar sus objetivos de forma efectiva y eficiente, dándoles así ventajas competitivas.
- ◆ SI2 - Capacidad para determinar los requisitos de los sistemas de información y comunicación de una organización atendiendo a aspectos de seguridad y cumplimiento de la normativa y la legislación vigente.
- ◆ SI4 - Capacidad para comprender los principios y prácticas de las organizaciones, de forma que puedan ejercer como enlace entre las comunidades técnica y de gestión de una organización y participar activamente en la formación de los usuarios.
- ◆ CR2 - Capacidad para planificar, concebir, desplegar y dirigir proyectos, servicios y sistemas informáticos en todos los ámbitos, liderando su puesta en marcha y su mejora continua y valorando su impacto económico y social.
- ◆ CR3 - Capacidad para comprender la importancia de la negociación, los hábitos de trabajo efectivos, el liderazgo y las habilidades de comunicación en todos los entornos de desarrollo de software.
- ◆ CR5 - Conocimiento, administración y mantenimiento de sistemas, servicios y aplicaciones informáticas.
- ◆ CR6 - Conocimiento y aplicación de los procedimientos algorítmicos básicos de las tecnologías informáticas para diseñar soluciones a problemas, analizando la idoneidad y complejidad de los algoritmos propuestos.
- ◆ CR7 - Conocimiento, diseño y utilización de forma eficiente los tipos y estructuras de datos más adecuados a la resolución de un problema.
- ◆ CR10 - Conocimiento de las características, funcionalidades y estructura de los Sistemas Operativos y diseñar e implementar aplicaciones basadas en sus servicios.
- ◆ CR17 - Capacidad para diseñar y evaluar interfaces persona computador que garanticen la accesibilidad y usabilidad a los sistemas, servicios y aplicaciones informáticas.
- ◆ CR18 - Conocimiento de la normativa y la regulación de la informática en los ámbitos nacional, europeo e internacional.

- ◆ C1 - Capacidad para tener un conocimiento profundo de los principios fundamentales y modelos de la computación y saberlos aplicar para interpretar, seleccionar, valorar, modelar, y crear nuevos conceptos, teorías, usos y desarrollos tecnológicos relacionados con la informática.
- ◆ FB4 - Conocimientos básicos sobre el uso y programación de los ordenadores, sistemas operativos, bases de datos y programas informáticos con aplicación en ingeniería.
- ◆ CR1 - Capacidad para diseñar, desarrollar, seleccionar y evaluar, aplicaciones y sistemas informáticos, asegurando su fiabilidad, seguridad y calidad, conforme a principios éticos y a la legislación y normativa vigente.
- ◆ SI5 - Capacidad para comprender los principios de la evaluación de riesgos y aplicarlos correctamente en la elaboración y ejecución de planes de actuación.
- ◆ SI6 - Capacidad para comprender y aplicar los principios y las técnicas de gestión de la calidad y de la innovación tecnológica en las organizaciones.

Desarrollo temporal

Las actividades a realizar para llevar a cabo este proyecto son las siguientes:

1. Presentación del proyecto: se realizó una explicación detallada del proyecto a los estudiantes, solicitándoles que identificaran las necesidades informáticas y terapéuticas requeridas para el desarrollo del proyecto.
2. Reunión con los estudiantes del Grado de Terapia Ocupacional e Ingeniería Informática: se llevó a cabo una presentación de las necesidades terapéuticas e informáticas identificadas; como, por ejemplo, espacio entre el sensor del videojuego y proyector, necesidades de productos de apoyo para que los usuarios jueguen a todos los videojuegos, tiempo de explicación de los videojuegos etc. Los estudiantes se dividieron en grupos, incluyendo a un estudiante del Grado en Ingeniería Informática en cada grupo.
3. Planificación de las sesiones de videojuegos: a cada grupo se le asignó una videoconsola y se les mostraron los informes de los usuarios que participan en el proyecto. Se distribuyeron las responsabilidades dentro de cada grupo, que incluirán instalación de la videoconsola, mostrar el videojuego, adaptación del videojuego si fuera necesario, registros de las puntuaciones obtenidas en los videojuegos.
4. Instalación de las videoconsolas: al realizarse de forma online las videoconsolas se repartieron por los grupos de trabajo, un alumno de cada grupo instalaba la videoconsola en el lugar donde se realizó la intervención. Asegurándose de que funcionara correctamente y realizando las adaptaciones necesarias según las necesidades de los usuarios. En el momento de la ins-

talación se conectaba por videollamada con todos los miembros del grupo con la finalidad de llegar a un consenso en la aplicación y realización del videojuego.

5. Desarrollo de las sesiones: un estudiante se acercó al lugar donde se realizó la intervención y llevo a cabo las sesiones de videojuegos, siempre conectado por videollamada con sus compañeros, con el fin de motivar al usuario y favorecer la correcta realización del videojuego para evitar compensaciones. Se realizaron 6 sesiones con cada usuario con este procedimiento. Este punto del proyecto y el anterior se realizaron de forma presencial y por videollamada dada las limitaciones impuestas por la pandemia.
6. Intercambio de opiniones sobre el desarrollo del proyecto: se presentaron a los estudiantes las opiniones de los usuarios, así como las opiniones propias, con el fin de mejorar la actividad para el próximo curso y mejorar la experiencia.

Se siguió el siguiente cronograma (figura 1) para organizar adecuadamente el proyecto:

| Mes | Semana | | | |
|------------|--|--|---|---|
| Septiembre | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | Presentación del proyecto | Reunión con los alumnos Grado de Terapia Ocupacional | Reunión con los alumnos Grado en Ingeniería Informática | |
| Octubre | Planificación de las sesiones de Videojuegos | Instalación de videoconsolas | | Desarrollo de las sesiones de Videojuegos |
| Noviembre | Desarrollo de las sesiones de Videojuegos | Desarrollo de las sesiones de Videojuegos | Desarrollo de las sesiones de Videojuegos | Desarrollo de las sesiones de Videojuegos |
| Diciembre | Desarrollo de las sesiones de Videojuegos | | Intercambio de opiniones del proyecto | |

Figura 1: cronograma.

Recursos

Recursos económicos

El proyecto se ha financiado con la II convocatoria de proyectos de innovación docente y transformación social en aprendizaje y servicio (ApS) para el curso académico 2020-2021, con un presupuesto de 219,23€. Destinado en exclusiva a la adquisición de videojuegos como se detalla a continuación (tabla 1):

Tabla 1: *presupuesto*

| Videojuego | Coste |
|---|--------------|
| Ring Fit Adventure para Nintendo Switch | 70€ |
| Brain training del dr. kawashima para Nintendo Switch | 40€ |
| Kinect Sports Rivals para Xbox One | 70€ |
| Fruit Ninja Kinect 2 para Xbox One | 39,23€ |

Recursos materiales

Este proyecto necesitó del siguiente material para su desarrollo:

- ◆ Videoconsolas: se emplearon videoconsolas de diferentes plataformas, como Wii, Xbox One, Switch, que permitieron la interacción con los usuarios a través del movimiento corporal.
- ◆ Televisores: se utilizaron pantallas para visualizar los videojuegos.
- ◆ Espacios físicos: se utilizó el salón de los domicilios de las casas para jugar a los videojuegos.
- ◆ Mobiliario: se contó con el mobiliario básico, como mesas y sillas, para que los usuarios pudieran jugar cómodamente.
- ◆ Conexión a Internet: en caso de requerir actualizaciones de software, descargas de videojuegos o acceso a recursos en línea, se utilizó una conexión a Internet estable en el lugar de realización del proyecto.

Actividades de divulgación/difusión

Una actividad de divulgación que se llevó a cabo para promover y dar a conocer el proyecto de videojuegos como herramienta terapéutica para personas con discapacidad fue la organización de charlas con las asociaciones de personas con discapacidad.

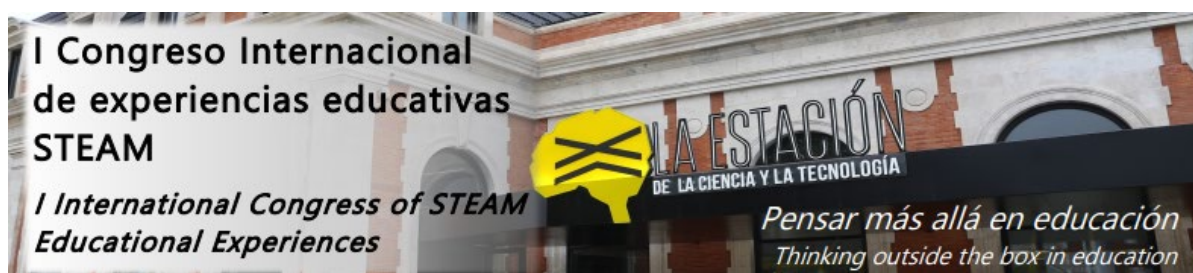


Imagen 1: I Congreso Internacional de experiencias educativas STEAM

Además, los responsables del proyecto participaron en el I Congreso Internacional de experiencias educativas STEAM, con la ponencia titulada: Videojuegos como herramienta de aprendizaje en el desarrollo de programas de rehabilitación. En dicha presentación se detalló:

- ◆ Presentación del proyecto: se explicó el objetivo y la importancia de utilizar videojuegos como herramienta terapéutica para personas con discapacidad.
- ◆ Beneficios de los videojuegos terapéuticos: se destacaron los beneficios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que se pueden obtener a través del uso de videojuegos adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad.

| | | | |
|-------------|---|---|-------------|
| 10:30-11:40 | Metodologías STEAM en el desarrollo de competencias sociales. M^a E. López Nieto y E. Sanz Dominguez | Videojuegos como herramienta de aprendizaje en el desarrollo de programas de rehabilitación. J. H. Ortiz-Huerta, A. M^a Lara Palma; M. Santamaria-Vázquez; E. Hernando-Marcos; R. Brotóns Cano. | 10:30-11:40 |
| | Herramientas computacionales para la enseñanza de la química orgánica M^a García-Valverde, R. Quesada, N. A. Cordero | Storytelling y STEAM como herramienta para trabajar los ODS en la etapa de primaria. N. Rodríguez, M^a Díez, M. A. Queiruga | |
| | El diseño de un jardín: situación de aprendizaje STEAM B. Rubio Blanco | Propuesta didáctica "Aparcando estereotipos" G. Moreno Fontiveros, H. Durán Cádiz, P. J. Labella Montes, A. Jurado Moreno, N. Martínez Cobo y J. Ruiz Latorre | |
| | La metodología STEAM en el diseño curricular de la educación obligatoria C. Bilbao Contreras | Proyecto de innovación docente para combatir las noticias falsas y mejorar la alfabetización mediática e informacional E. López-Iñesta, M. A. Queiruga-Díaz, M^a T. Sanz, A. Forte, D. García-Costa, D. Herreros, C. Botella-Mascarell, S. Rueda, L. Monsalve-Lorente, E. Álvarez-García, F. Grimaldo | |
| | Trabajando circuitos eléctricos bajo un enfoque STEAM con alumnado con parálisis cerebral: Elaboración de materiales manipulativos. D. Rojo Francés, M^a Díez Ojeda, G. Santaolalla, E. M^a García Terceño | Planteamiento y resolución de problemas empleando estrategias de lectura y representaciones gráficas. M^a T. Sanz, F. Grimaldo, D. García-Costa, C. Valenzuela, A. Guerra, N. Cruz, D. Herreros, A. Gómezescobar, E. López-Iñesta | |
| | Matemáticas, tecnología y aprendizaje-servicio: una experiencia en Educación Secundaria utilizando el diseño e impresión 3D M. A. Fuertes Prieto, B. M^a Alonso Ruano, M^a M Rodríguez Sánchez, D. Rodríguez Muelas, M^a Álvarez Díez | El laboratorio de las emociones. Experiencia STEAM en Ciencias Sociales desde una perspectiva cualitativa M^a P. Ríos de Deus y M^a L. Rodicio García | |

Imagen 2: Programa del el I Congreso Internacional de experiencias educativas STEAM.

Resultados del proyecto

Se llevó a cabo una intervención de videojuegos a 8 usuarios con discapacidad, en la cual se realizaron un total de 6 sesiones a cada usuario con una duración de 30 minutos cada una; en total cada usuario jugó 180 minutos de videojuegos. Las intervenciones las realizaron los estudiantes, un total de 24 estudiantes participaron en el proyecto divididos en 4 grupos de estudiantes de terapia ocupacional e ingeniería informática (5 de terapia ocupacional y 1 de ingeniería informática). De los 8 usuarios 3 eran niños entre 8 y 16 años; y 5 adultos entre 45 y 66 años.

Durante estas sesiones, se utilizó una variedad de videojuegos diseñados específicamente para abordar las necesidades de rehabilitación de los usuarios. Los videojuegos se adaptaron a las capacidades individuales de cada usuario.

Cada sesión de 30 minutos permitió a los usuarios participar activamente en los videojuegos, involucrándose en movimientos corporales y desafíos cognitivos. Se proporcionó retroalimentación inmediata para monitorear el progreso y ajustar la dificultad según las necesidades de cada usuario, lo que permitió el desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas, coordinación, equilibrio, memoria, atención y resolución de problemas.

Esta intervención de videojuegos proporcionó una experiencia atractiva y motivadora para los usuarios, ayudándolos a mantenerse comprometidos y motivados en su proceso de rehabilitación.

Evaluación del proyecto

El proyecto se evaluó en dos fases, en la primera se observó el desempeño en el juego y el compromiso de los usuarios, lo que proporcionó información cuantitativa del progreso de cada usuario. Cada grupo puntúo la evolución de los usuarios con una escala Likert (1 = nivel inicial; 2 nivel = amateur; 3 = nivel medio; 4 = nivel avanzado; 5 = nivel experto). Se puede observar la evolución de los usuarios en la siguiente gráfica (Figura 1).

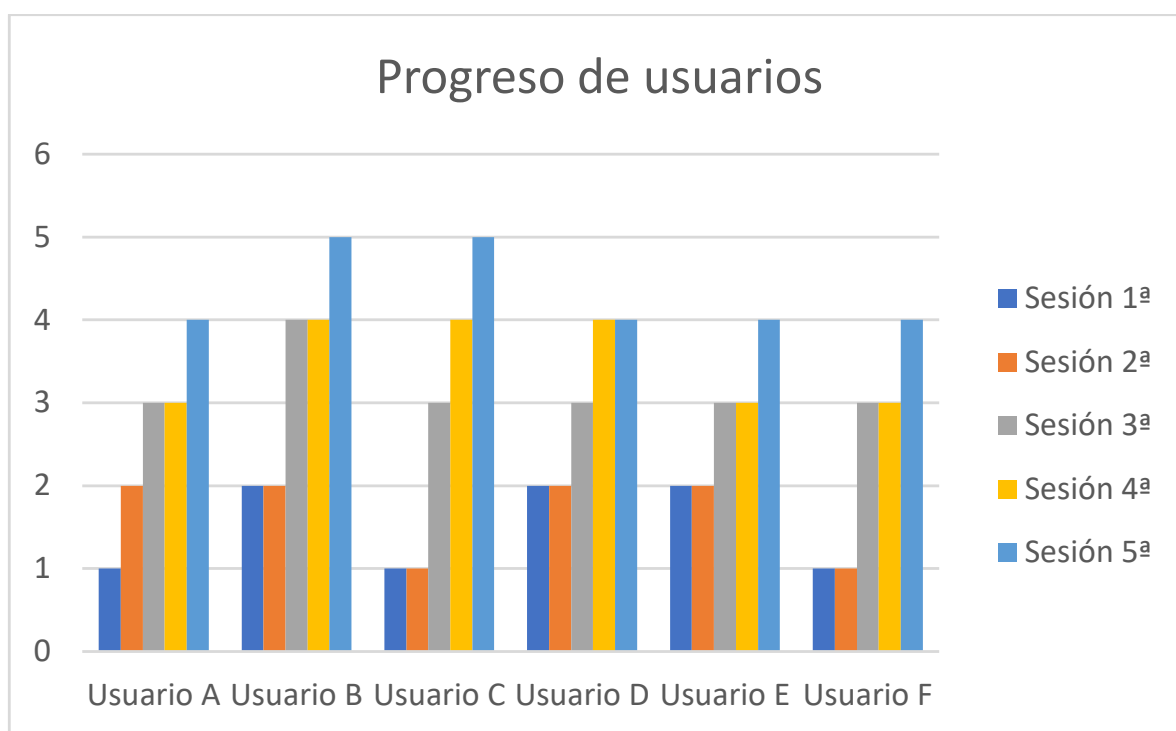


Figura 1: Evolución de los usuarios participantes en las sesiones

En la segunda fase se realizó una encuesta con 4 preguntas a los usuarios con la finalidad de recopilar la opinión de los usuarios sobre su experiencia con la intervención de videojuegos (Tabla 2).

Tabla 2. Respuestas de los usuarios y media.

| Motivación | Disfrute | Percepción de mejoras | Satisfacción general |
|------------------|------------------|-----------------------|----------------------|
| 4 | 4 | 5 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 4 |
| 5 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 5 | 5 | 4 |
| 4 | 5 | 4 | 5 |
| 5 | 5 | 5 | 5 |
| Media 4,5 | Media 4,8 | Media 4,8 | Media 4,5 |

Se puede observar que la media de la motivación de los usuarios fue de un 4,5 sobre 5; de disfrute de un 4,8; de percepción de mejoras un 4,8 y satisfacción general un 4,5. Por ello se puede afirmar que se trata de una intervención que favorece la adherencia al tratamiento.

Reflexiones conclusiones

La interpelación sobre las bondades de un proyecto de estas características permite reflexionar sobre si el tiempo empleado por los alumnos en su desarrollo ha tenido una repercusión positiva en su aprendizaje. En paralelo, y no menos importante, queda a discreción del equipo, las bondades también recogidas para el profesorado. Es manifiestamente demostrable que tanto un sector como el otro ha alcanzado elevados indicadores de beneficio. El aprendizaje, la colaboración, el sentido de servicio a la sociedad, la ingeniería aplicada, la transdisciplinariedad, la comunicación sobresalen por encima del resto de capacidades. Esta iniciativa es realmente satisfactoria. El recorrido hecho permite recoger el guante de las mejoras (que deben considerarse) así como un futurible de continuidad.

Referencias bibliográficas

- Desmet, A., Van Ryckeghem, D. M., Compernelle, S., Baranowski, T., Thompson, D., Crombez, G., Poels, K., Van Lippevelde, W., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). A meta-analysis of serious digital games for healthy lifestyle promotion. *Preventive Medicine*, 69, 95-107. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.08.026>
- Viñas-Diz, S., & Sobrido, M. (2016). Realidad virtual con fines terapéuticos en pacientes con ictus: revisión sistemática. *Neurología*, 31(4), 255-277. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.06.012>



**UNIVERSIDAD
DE BURGOS**

**Servicio de Publicaciones e
Imagen Institucional**

ISBN 978-84-18465-79-6



9 788418 465796