

# Escalada para Conectar: De Proyecto de ApS a Comunidad de Práctica, Aprendizaje y Afecto

## Climbing to Connect: From ApS Project to Community of Practice, Learning and Affection

Higinio Francisco Arribas-Cubero <sup>\*,1</sup>, Javier Cano Sanz <sup>2</sup>, Jonatan Frutos-de Miguel <sup>1</sup> y Alba García González <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Valladolid, España

<sup>2</sup> Fundación Intrás, España

### DESCRIPTORES:

Aprendizaje-servicio  
Salud mental  
Escalada  
Comunidad  
Actividad física

### RESUMEN:

Este artículo trata de comprender las posibilidades de la escalada deportiva como espacio de encuentro formativo entre personas con malestar psíquico y estudiantes universitarios, a lo largo de un proyecto, desarrollado a través del método de Aprendizaje-Servicio (ApS). Partiendo de una metodología cualitativa de investigación basada en el estudio de casos, en el que se otorga voz a todos los participantes, este trabajo se centra en analizar el potencial de la escalada y profundizar en el impacto del ApS, valorando sus posibilidades para la creación de comunidades de práctica inclusivas. Los resultados nos muestran la necesidad de plantear proyectos comunitarios como prioridad en el trabajo con colectivos vulnerados y reconocer el derecho a la participación social en prácticas de actividad física como acto de justicia social. En este sentido, la escalada se ha convertido en un espacio compartido y valioso que ha generado seguridad emocional y sentido de pertenencia. Las necesidades colectivas emergen a través de procesos reflexivos, que han contribuido a la comprensión de los proyectos de ApS, como experiencia comunitaria de práctica, aprendizaje y afecto en el que los roles entre personas se funden y se confunden.

### KEYWORDS:

Service-learning  
Mental health  
Climbing  
Community  
Physical activity

### ABSTRACT:

This article seeks to understand the possibilities of sport climbing as a space for educational encounters between people with psychological distress and university students, through a project developed through the Service-Learning (SL) method. Using a qualitative research methodology based on case studies, in which all participants are given a voice, this work focuses on analyzing the potential of climbing and getting deeper in the impact of SL, assessing its possibilities for the creation of communities with inclusive practices. The results show us the need to consider community projects as a priority in working with vulnerable groups and to recognize the right to social participation in physical activity practices as an act of social justice. In this sense, climbing has become a shared and valuable space that has generated emotional security and a sense of belonging. Collective needs emerge through reflective processes, which have contributed to the understanding of SL projects as a community experience of practice, learning and affection, in which the roles between people merge.

### CÓMO CITAR:

Arribas-Cubero, H. F., Cano Sanz, J., Frutos-de Miguel, J., García González, A. (2023). Escalada para conectar: De proyecto de ApS a comunidad de práctica, aprendizaje y afecto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 85-103.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.12.1.005>

## 1. Introducción

La escalada, como medio terapéutico, ha aumentado su relevancia en los últimos años. En la actualidad, han aparecido estudios que han mostrado los efectos positivos de la escalada en personas con diversos problemas de salud (Dorscht et al., 2019). Por el tipo de actividad física que supone, este deporte implica un reto personal que requiere mantener la concentración para la resolución de problemas. Alcanzar este objetivo provoca la sensación de haber dominado con éxito una tarea, a priori, compleja; lo que se traduce en una mejora de la autoeficacia, el estado de ánimo y la confianza (Gassner et al., 2022).

Otro de los puntos fuertes de la escalada como recurso socioeducativo es su propia dinámica. El hecho de que se desarrolle en grupo, con la existencia de una persona aseguradora, facilita la interacción social y la creación de redes de confianza. Esto no solo provoca la mejora de la capacidad física y, por ende, de la salud; sino que además permite un desarrollo comunitario empático (Gassner et al., 2022).

Se observa una asociación positiva entre la práctica de actividad física y la salud mental, como efecto protector y socializador (McMahon et al., 2017). Estos datos están llevando a que se incluya cada vez más como práctica comunitaria, con el fin de afectar positivamente a los dominios de salud mental y psicosocial (Kleinstäuber et al., 2017).

En la actualidad, desde el ámbito universitario se están adoptando estrategias de compromiso con la comunidad (Gezuraga, 2017), mediante el método de enseñanza Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS). Este método permite que el estudiantado adquiera aprendizajes significativos en su campo desde una perspectiva real, lo que implica aprender a través de la participación en la comunidad de la que son parte; contribuyendo a su mejora y transformación, a la vez que consolidan su aprendizaje (Litchke et al., 2020).

La Universidad, como agente social, debe velar por la promoción no solo del conocimiento, sino por la formación integral, mediante un compromiso activo con la justicia social, aplicando iniciativas que permitan construir sociedades más equitativas. En consecuencia, ha de producirse una conexión con la realidad, donde se vaya a desempeñar la función sociolaboral (Aramburuzabala et al., 2019).

Así pues, la escalada como estrategia de intervención en proyectos de ApS, puede ser considerada una actividad segura y eficaz, la cual aportaría mejoras no solo en aspectos de salud física, sino también en aspectos de salud mental y calidad de vida, así como en el bienestar social. Todo ello ofrece un potente complemento no farmacológico a los tratamientos convencionales de los trastornos de salud mental (Gassner et al., 2022). En consecuencia, el objetivo principal ha sido mostrar a través de un estudio de caso, cómo un proyecto de ApS, el cual aplicó la escalada como recurso socioeducativo; ayudó a personas con problemas de salud mental. Siendo una herramienta para mejorar tanto este aspecto, como la formación de los futuros profesionales de la educación. Todo ello, en colaboración con entidades del entorno centradas en el principio de la justicia y la transformación social en clave comunitaria.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Aprendizaje-Servicio en la formación universitaria

La fuerte conexión académica y la naturaleza recíproca del ApS ofrecen beneficios únicos para los y las participantes, en la adquisición del conocimiento a través de la práctica y del servicio a la comunidad; fundamentándose en la reflexión sobre la experiencia (Gassner et al., 2022). Es preciso que exista un equilibrio entre el aprendizaje académico y el servicio comunitario, cuyo objetivo sea proporcionar una experiencia de aprendizaje práctico constructivo (García-Rico et al., 2021).

En este equilibrio entre el aprendizaje académico y el servicio comunitario, que busca la transformación de una determinada realidad, se observa cómo el alumnado aprende a distanciarse cada vez más de las acciones asistenciales, acercándose así a la lógica de la promoción social, que atiende a problemas estructurales (a medio y largo plazo), desarrollando competencias y recursos mediante un papel activo de los destinatarios/as (Montoro et al., 2022). En un estudio actual, Salam et al. (2019) definieron el ApS como una práctica de aprendizaje experiencial, que permitía desarrollar relaciones comunitarias entre estudiantes, instituciones educativas, entidades y sociedad civil.

Con un interés cada vez mayor en su aplicación, es importante tener una comprensión clara y amplia de los beneficios que el ApS ejerce en los y las participantes de un proyecto. Ello va a permitir tomar las mejores decisiones, respecto a la incorporación de este método en la educación superior (García-Rico et al., 2021), lo que mejorará el proceso de enseñanza/aprendizaje, con una aplicación en un escenario real (Dienhart et al., 2016). Así pues, existen beneficios como, por ejemplo, un compromiso cívico, una relación recíproca entre la Universidad y la comunidad, una mayor responsabilidad social y liderazgo entre el estudiantado (Salam et al., 2019).

Esto permite identificar cuatro tipos de líneas de investigación en torno al ApS: a) estudios que informaron sobre la integración del ApS en un grado o asignatura académica particular; b) estudios conceptuales que presentaron marcos y teorías del ApS; c) estudios que establecieron la importancia y el significado del aprendizaje mediante el servicio en los procesos de enseñanza/aprendizaje y d) estudios que describieron el ApS desde la reflexión, como componente relevante en la integración del aprendizaje a través del servicio (Salam et al., 2019). En cambio, hay muy pocos estudios, donde se demuestre el impacto de los proyectos de ApS en los resultados generales de aprendizaje del estudiantado y su vínculo estrecho con la comunidad y las entidades con las que se (co)participa.

### 2.2. La escalada como intervención comunitaria frente a los problemas de salud mental

La salud mental es una parte importante del bienestar general de las personas (CDC, 2018), incluyendo el bienestar físico, emocional, psicológico y social. Lo que afecta a la forma de pensar, de sentir y de actuar.

En general, el afrontamiento de las condiciones de salud mental se mejora mediante la gestión de los aspectos fisiológicos y cognitivos de respuesta, ante situaciones que supongan un reto para la persona (Morgan, 2017). Siendo la actividad física un beneficio para la salud, basado en la prevención, se está integrando cada vez más, como fuente de bienestar emocional y no solo de bienestar físico (Liu et al, 2022). Por ello, en los últimos años, la actividad física y la musicoterapia están emergiendo como

estrategias frente a las enfermedades relacionadas con la salud mental, lo que enfatiza su papel clave en la intervención comunitaria. Estos hechos hacen de la escalada una de las modalidades de ejercicio utilizadas en el tratamiento de la depresión y otros trastornos (Liu et al., 2022).

Atendiendo a la teoría de la evolución, la trepa es la forma más primitiva de movimiento humano. Su singularidad, el fuerte desarrollo de la motivación y el control de la intensidad del movimiento; junto con el desarrollo de ayudas y técnicas de seguridad, permiten a los participantes experimentar, en condiciones seguras, experiencias de escalada y superar un límite psicológico a través de la teoría de la autodeterminación (Stover et al., 2017).

Las investigaciones actuales, sobre los efectos terapéuticos de la escalada a largo plazo, fueron realizadas por Luttenberger y otros (2015) y Kark y otros (2020), quienes analizaron los efectos de un programa de escalada en *Boulder*, con resultados positivos en salud mental. En concreto, reduciendo los síntomas depresivos en población adulta.

### **2.3. Espacios comunitarios: Vínculos y pertenencia en salud mental**

Una de las claves de la inclusión en espacios comunitarios es la creación de ambientes y lugares acogedores para la totalidad de los y las integrantes. Uno de los mayores problemas en personas con malestar psíquico es la ocupación y el manejo del ocio positivo, como puede ser un programa de actividad física (Jiménez-Molina et al., 2019), siendo un reto integrarlo en los proyectos de vida de las personas. Una característica que da especificidad a las acciones integrales de promoción de salud mental está dada por su carácter principalmente vincular. Se trata de prácticas comunitarias cuyo objetivo central es crear y sostener relaciones de confianza y cooperación entre personas, grupos e instituciones, para luego acompañar sus procesos de participación y organización comunitaria (De Mendoza, 2018).

Para que los procesos de acercamiento a entornos comunitarios se logren, es importante el acompañamiento. Esta tarea se traduce en una persona que presta los apoyos necesarios para la recuperación, la integración y el acceso de las personas con problemas de salud mental a los recursos de ocio. Para así, promover su autonomía, facilitar el acceso a tratamientos integrales centrados en la persona. El acompañamiento se focaliza en la generación del vínculo acompañante-persona, acompañado-familia-red social (Saballos, 2018).

## **3. Método**

Esta investigación se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo de estudio de casos (Stake, 2005), mediante el análisis profundo de una realidad social particular en acción, con el propósito de comprender el proceso llevado a cabo en el proyecto de ApS “Escalada para Conectar” en el doble ámbito, interconectado, de la formación universitaria y una entidad que trabaja en el campo de la salud mental.

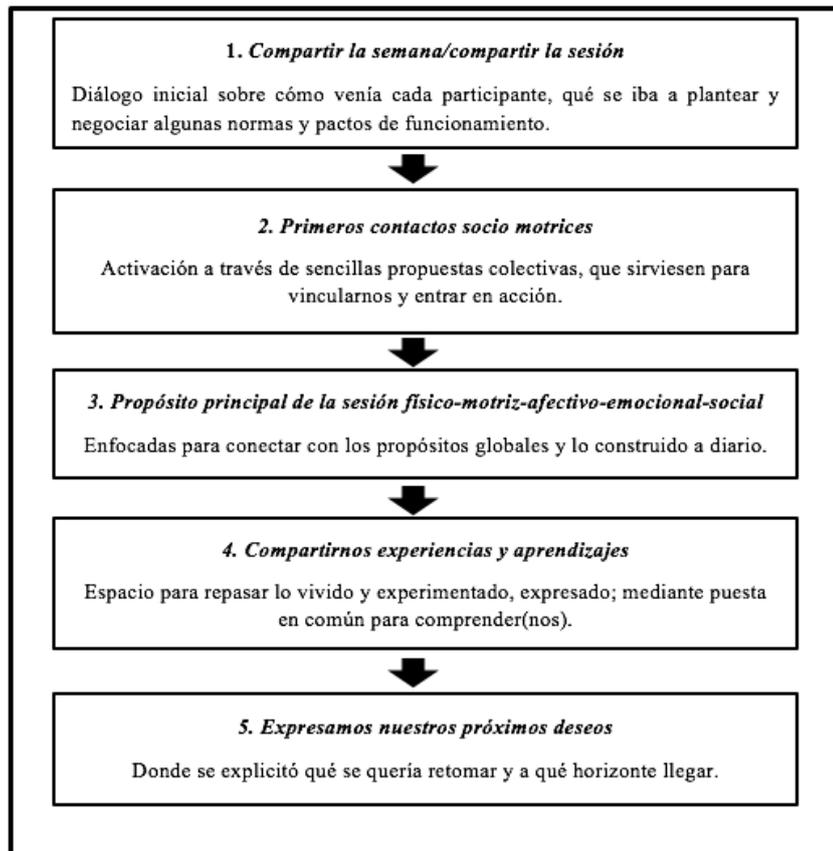
Este enfoque ha permitido una aproximación progresiva y emergente, caracterizada por la flexibilidad y adaptación a los problemas y tensiones, identificados por los informantes a medida que el estudio ha ido evolucionando (Jorrín et al., 2021); que se refleja tanto en el proceso de investigación como en la puesta en práctica y evaluación del proyecto. Concretando aún más, se podría definir como instrumental (Stake, 2005), ya que permite responder a una pregunta de investigación, en un contexto determinado, como medio para entender “cómo y por qué ocurren las cosas” (Simons, 2011, p. 45), con el propósito de construir, más que descubrir, conocimiento.

### 3.1. Definición del caso y contexto

El caso objeto de estudio trata de analizar un proyecto de Aprendizaje Servicio (ApS) entre estudiantes y profesorado de Educación Social de la Universidad de Valladolid, dentro de la asignatura “Educación Física adaptada a diferentes colectivos”, y profesionales y participantes de los programas de Actividad Física de Fundación Intras, que trabaja con personas con malestar psíquico. Esta conexión institucional, pretende ser un punto de encuentro, formación e intercambio mutuo en torno al deporte de la escalada y la salud mental.

**Figura 1**

#### *Organización y estructura de las sesiones*



Desde el ApS, se pretende perfilar una propuesta formativa que permita ofrecer una vivencia de aprendizaje experiencial entre las personas participantes, partiendo de una necesidad detectada y de la posibilidad de abordarla en un contexto y con un colectivo determinado, tratando de generar un espacio en torno a la escalada, entendido como una comunidad de aprendizaje y afecto. El proyecto se realizó en dos tipos de espacios: a) interiores: el rocódromo del centro universitario y una instalación municipal y, b) al aire libre, tanto en el entorno urbano como en el medio natural lejano, que permiten abordar de forma específica aspectos relacionados con el carácter vincular y comunitario, aspectos centrales de este trabajo.

La experiencia se desarrolló en dos periodos: 1º) noviembre-diciembre 2021 enmarcado dentro de la asignatura mencionada, y 2º) febrero-mayo 2022, con un carácter voluntario, con un total de 11 sesiones. Las sesiones tuvieron una organización común a partir de la siguiente estructura (Figura 1).

### **3.2. Objetivos, preguntas de investigación y categorías de análisis**

En esta fase, se extrajeron los beneficios de la escalada para la mejora de la salud mental, explorando en sus posibilidades, partiendo de las necesidades e intereses del conjunto de participantes. Especialmente, teniendo en cuenta el impacto que el método elegido tenía para que esto fuera posible, con un enfoque de justicia social, explorando y reivindicando la igualdad de oportunidades de acceso al ocio inclusivo

#### *Objetivos*

- Analizar el potencial de un programa de escalada entre estudiantes universitarios y persona con malestar psíquico, extrayendo las claves que emergen en el proceso.
- Comprender y profundizar en el impacto de la metodología del ApS a través de unos indicadores básicos que guíen el proceso.
- Describir y analizar la experiencia llevada a cabo, como tránsito hacia la creación de una comunidad de práctica, aprendizaje y afecto a través de encuentros en torno a la escalada.

En el desarrollo del estudio de caso es necesario determinar las tensiones e incidentes críticos que ocurren en el proceso. Siguiendo a Stake (2005) todo ello se define como *issues*, necesarios para comprender nuestro caso y que han ido emergiendo de manera progresiva, contribuyendo a definir “las temáticas” que, tanto en la recogida como en el análisis de los datos, han permitido guiar los aspectos clave de la investigación. Y, para ello, se han determinado los siguientes interrogantes

- ¿Qué impacto puede tener la metodología ApS en la formación, el compromiso social y la creación de vínculos comunitarios entre colectivos universitarios y persona procedentes de una entidad que trabaja en el ámbito de la salud mental?
- ¿De qué forma la escalada ofrece posibilidades de encuentro entre persona de diferentes procedencias, así como herramientas para desarrollar habilidades personales y sociales?

#### *Categorías*

Las categorías de análisis se han formulado atendiendo a los objetivos e issues planteados, algunas de ellas determinadas de partida y otras emergentes durante la propia práctica. Se realizó un primer proceso de reducción de datos dentro de la información obtenida, para finalmente concretar dos categorías y subcategorías que emanan de éstas. Dichas categorías vinculadas al ApS han surgido de la matriz de indicadores que se desarrolló dentro del proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social” y, las referentes a la escalada, a través de las temáticas emergentes que han ido apareciendo mientras se analizaba la información recogida (Cuadro 1).

**Cuadro 1*****Categorías y subcategorías extraídas a partir de los objetivos e issues de la investigación***

Categorías	Subcategorías	Definición
Conectando con el aps. Indicadores para profundizar	Necesidades compartidas y transformación	Existe una causa sentida, real y precisa que parte desde un colectivo vulnerado o desde una necesidad social, promoviendo mejoras.
	Diseño del programa y vinculación curricular	Tiene lugar una planificación adecuada para cubrir la necesidad vinculada con los programas académicos implicados.
	Participación y acompañamiento	Existe la oportunidad para que los agentes implicados tomen decisiones conjuntamente. Se orienta al alumnado durante el proyecto.
	Reflexión (compartida)	El proceso reflexivo se comparte entre todas las personas participantes.
Escalada para conectar: indicios de su valor como práctica social	Seguridad: física y emocional	Claves para la creación de un entorno saludable que permita situaciones abiertas de aprendizaje. .
	(Re)descubriendo el reto	Generación de espacios de aprendizaje motriz para superar(se) y compartir; incentivando el crecimiento personal y social.
	Puntos de encuentro y transferencia	Hacia la gestación de un buen lugar, en la vida cotidiana y los espacios de ocio.
	Vínculos, transformación y experiencia comunitaria	Conexión personal y social. La diversidad como enriquecimiento y experiencia en comunidad.

*Recogida y análisis de datos*

Una de las características esenciales del proyecto fue facilitar la interacción entre personas de diferentes procedencias en torno a la creación de un espacio común. Aprovechando que los estudios de caso permiten emplear numerosas técnicas de recogida de datos (Jorrín et al., 2021), se ha dado voz a todas las personas protagonistas, utilizando técnicas que emergen de los encuentros entre ellas (ver Figura 4), en los procesos reflexivos antes, durante y después de la práctica, como si de una melodía polifónica se tratase (Arribas-Cubero et al., 2022). Los datos recogidos se analizaron, identificando temáticas emergentes sobre las que generar categorías de análisis y profundizar en base a las preguntas de investigación. La información recopilada se transcribió a texto y se trabajó a partir del programa Nvivo 11. Primeramente, se redujo la información recopilada mediante la creación de códigos para el análisis y la interpretación, a través de un proceso de categorización emergente. Una vez reducida la información se presentó, a través de viñetas narrativas, las evidencias extraídas dando voz a los y las protagonistas y buscando un proceso de reflexión y comprensión compartido. Para ello, la reducción de datos y la interpretación se iban dando de forma sincrónica, profundizando en la información y viendo como emergían los temas claves que interrelacionamos y priorizamos.

**Figura 2**  
*Técnicas utilizadas en la recogida de datos*

Técnica	Participante/información	Codificación
Diario de investigación-acción	Profesor Universitario	DIP
Informes del alumnado	Educador de la entidad	DIE
Informe de Observación no Participante	Seis estudiantes	IA
Grupo focal	Dos observadores/as	OBS
Narrativas colaborativas en cada sesión	Dos estudiantes, educador de la entidad y profesor universitario	GF
	Todos los participantes. Puestas en común al final de la sesión y narraciones colectivas recogidas en audio y texto.	NC

## 4. Resultados

En este apartado se puede observar, a través de viñetas narrativas, los principales resultados en base a las categorías de análisis. La particularidad del estudio de caso permite hacer un relato entrelazado, en el que se funden las ideas que ayudan a alumbrar las preguntas de investigación.

### 4.1. Conectando con el ApS. Indicadores para profundizar.

Para ello, se han vinculado los indicadores más relevantes que emanan de la matriz (Santos-Pastor et al., 2023) en relación con los rasgos principales del proyecto, posibilitando ahondar en la comprensión de los procesos acaecidos.

#### 4.1.1. Necesidades compartidas y transformación

Las necesidades se solapan y se transforman en el camino, como ha de ser en un proyecto compartido. En la práctica se habla de necesidades especiales y nos preguntábamos: ¿quién no tiene necesidades especiales?, ¿cómo podemos entender el ocio como un espacio formativo, transformador y aglutinador de experiencias humanas?

*Se observa una bidireccionalidad entre la necesidad y la aplicación del proyecto, que busca la inclusión a través del ocio como instrumento universal de unión (...) Desde una planificación previa, que buscó detectar las situaciones de exclusión para compensarlas a través de la escalada, como un elemento unificador de la diversidad, que vuelve igual de fuertes o igual de vulnerables, ante las respuestas a los retos que han de enfrentarse, siendo la cuerda una paradoja del camino a recorrer. (OBS, 14-15)*

Las necesidades de aprendizaje son consustanciales a la condición humana. A lo largo de la vida, se producen interacciones espontáneas o propiciadas, dirigidas a cubrir las carencias individuales y/o sociales, que toda persona (independientemente de sus características) puede padecer en algún momento. Así, a veces los límites están en la voluntad de querer afrontar ese reto y en cómo afrontarlo.

*Si solo ponemos el foco en las personas con malestar psíquico, perdemos la oportunidad de encontrarnos como coaprendices. La búsqueda de acciones, encaminadas a mejorar la calidad de vida requiere facilitar el acceso, universalizando la oferta y repensando la estigmatización que sufren determinadas personas y colectivos. Al hilo de esto nos preguntamos si las barreras las tienen las personas o se producen e incrementan por cómo se les mira. (DIP, 3)*

#### 4.1.2. Diseño del programa y vinculación curricular

El diseño del proyecto ha sido negociado y trabajado conjuntamente entre los educadores de la entidad, profesorado y alumnado universitario; partiendo de unas necesidades previas y vinculado con las competencias de la asignatura de la que parte.

*Se busca una vivencia horizontal que favorezca la participación, la toma conjunta de decisiones y la flexibilidad en la ocupación de los diferentes roles. La confianza, la escucha activa -lo vemos mucho en la interrelación entre persona que escala y persona que asegura- y el respeto, guían nuestras acciones en una actividad que requiere de gran atención. (IA, 11)*

Como futuros profesionales de la Educación Social se destacó el principio de la observación consciente. El saber ver y saber mirar amplió el campo de visión y, por consiguiente, la información obtenida, facilitando la evaluación y la introducción de cambios para la mejora.

*La práctica autorreflexiva que nos permite descubrir qué aspectos de nuestro propio interior son facilitadores del bienestar del grupo - fortalezas-, y cuáles, por el contrario, pueden limitarnos. En este sentido, podríamos incluso considerar al autoconocimiento como uno de los principios metodológicos más significatividad en la práctica socioeducativa. (IA, 12)*

Se destacó la planificación emergente, con mirada reflexiva, atenta al contexto y a lo que sucede en la práctica diaria que permite adaptar los tiempos a la respuesta del alumnado y del colectivo participante.

*Planifica para improvisar, te diría. Teniendo en cuenta cuál es la estructura general y qué es lo que pretendemos, pero dejándonos seducir por lo que pasa y desplegando herramientas adecuadas para poder desarrollarlo. (CIP, 12)*

La figura del educador/a social no necesitó ejercer indispensablemente como técnico/a especializado/a en el deporte, sino más bien tener los conocimientos y las herramientas precisas para saber adaptar la actividad física al colectivo de referencia.

*El/la educador/a social tiene un rol de “anfíbio” en cuanto a que puede elegir dónde y cómo trabajar, “ponerse el chándal” o bien utilizar recursos y contactar con otros profesionales para trabajar conjuntamente. (IA, 13)*

#### 4.1.3. Participación y acompañamiento

A lo largo del proyecto se ha tratado de generar un punto de encuentro multidisciplinar de aprendizaje bidireccional, donde todo el proceso realizado partió de un tándem entre dar y recibir.

*La salud mental es tratada a través de las bondades que la escalada permite explotar, como la confianza y el trabajo en equipo, explorando las posibilidades de crecimiento personal y colectivo, partiendo de la diversidad de características individuales de cada participante (independientemente de su rol), que recaen en*

*la fuerza del grupo como conjunto heterogéneo de micro sociedad donde todos/as tienen algo que aportar. (OBS, 12)*

El acompañamiento es una estrategia ineludible en la que se tienden puentes entre la autonomía y las pautas necesarias a implementar. Docente y educador ejercían la posición de guías, que ayudaban, sin dar la solución. Estos roles mutaban y se regulaban, conjugando la posibilidad de tomar decisiones, contando con una red que amortiguase los posibles “golpes”.

*El aprendizaje y las acciones previstas se desarrollan bajo una supervisión invisible, pero existente, más orientada a la propia seguridad del desarrollo de la actividad de escalada, que a las actividades en sí mismas. Si este acompañamiento fuera visible, la parte de autonomía quedaría anulada al ser una guía de cada paso, y no un faro que indican a dónde hay que llegar, dejando que cada persona escoja el camino, tanto en la práctica como en su transferencia al desarrollo profesional y vida personal. (OBS, 15)*

#### 4.1.4. Reflexión (compartida)

Los proyectos de ApS han de estar fundamentados en la reflexión sobre y a través de la experiencia, engranados en un proceso participativo que englobe los procesos de aprendizaje basados en el compromiso de cambio, transformación y como extensión del proceso comunitario. La reflexión buscó transformar las necesidades individuales en fortalezas comunes.

*La reflexión no es solo una parte más de la dinámica, sino un instrumento integrado que tiene como fin transformar el reto social por el que surge el proyecto, es una herramienta imprescindible del aprendizaje mutuo. (DIP, 9)*

Se estimuló la reflexión individual, teniendo en cuenta las aportaciones personales y la implicación de cada una de las partes. El discurso compartido se construyó a partir de una reflexión coral y empática. Escuchar las experiencias de los demás implicó engarzarlas.

*Se dota del tiempo necesario para que cada persona pueda expresarse o no hacerlo, si no quiere. Las actividades tienen un trasfondo, más allá del contenido técnico de la escalada, que tiene que ver con el significado de las acciones didácticas y formativas, así como de la transformación de la situación de desequilibrio social que ha dado lugar al proyecto. (OBS, 13)*

Este espacio se dio en cada sesión y continuó a través de un espacio virtual de narración compartida, que permitió dos tipos de reflexiones: una, en caliente; tras la puesta en práctica con sentimientos a flor de piel y, otra en frío, analizando con perspectiva lo vivido y gestionando las emociones tras la sesión, útiles ambas como herramienta de aprendizaje y como estrategia de reformulación del proyecto.

*Al final de la sesión se crea un espacio que ayuda a tomar conciencia de detalles de los que no se habían dado cuenta, así como para verbalizar los sentimientos con libertad. Es una “rutina” diaria, y, por tanto, algo sistemático e importante en el proceso. No se actúa por actuar: “la acción sin reflexión es mera diversión. (OBS, 14)*

## 4.2. Escalada para conectar: indicios de su valor como práctica social

Se muestran los hallazgos más relevantes acontecidos durante la práctica de la escalada desde una mirada amplia.

### 4.2.1. Seguridad: Física y emocional

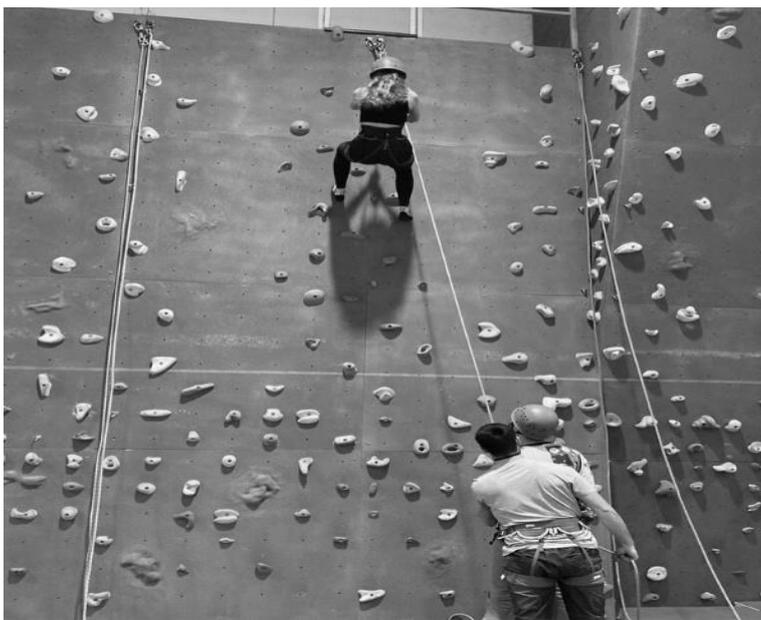
En el deporte de la escalada, la seguridad (física), no hacerse daño ni tener un accidente, es un aspecto clave. Una vez salvaguardada esta parte como requisito ineludible, se

quiso explorar otras miradas en torno a la seguridad, necesarias para el crecimiento personal y la cohesión social (Figura 5).

*La escalada ofrece un contexto fabuloso para trabajar la gestión emocional. Si aprendemos a ‘respirar’ nuestra frustración, nuestros miedos e incluso nuestra satisfacción -también necesitamos aprender a controlar las emociones positivas de gran intensidad-, generaremos nuevas estructuras mentales que puedan ayudarnos a gestionar las emociones que se nos presenten. Por ejemplo, si en nuestra práctica de la escalada reconocemos la frustración y la ponemos nombre, cuando esta emoción ‘venga a visitarnos’ y aparezca en otra área de nuestra vida, seguramente sabremos relacionarnos con ella de una manera más positiva. (IA, 9)*

**Figura 5**

**Crecimiento personal y cohesión social**



En los encuentros surgieron multitud de emociones diversas - culpa, frustración, miedo, alegría... - que fue importante compartir, gestionar cómo ‘respirarlas’, cómo hacerlas espacio, qué hacer para no engancharse en ellas.

*La escalada puede tener impactos positivos sobre la autoestima y el autoconocimiento de las personas -fortalezas y límites-. Las vías nos ponen constantemente a prueba. Aparecen miedos, inseguridades, vergüenzas, frustración, y patrones mentales recurrentes del tipo ‘yo no puedo’, ‘yo no sé’ o ‘esto para mí es demasiado’. (IA, 15)*

El sentirse pendiente de una cuerda, pero sabiendo que otra persona está a tu lado en ese camino. Confiar en que una persona te asegure, confiar en ti en poder hacerlo, superarse y a la vez superarnos. ¿Cuántos miedos y emociones estaremos compartiendo?

*Es muy importante que se genere un ambiente de seguridad, puesto que si surge alguna situación de bloqueo o de nerviosismo es vital que el grupo se mantenga en calma para poder solventar la situación. Es preciso trabajar la tranquilidad, confianza en uno mismo y en los compañeros, que poco a poco irán reforzando cada vez más al grupo, y generando mayor bienestar. (NC, 13)*

*Nos ha sido más fácil confiar en alguien que el hecho de creer que otros puedan confiar en nosotros -‘Asegurar da miedo’, llegó a afirmar uno de nuestros compañeros. Nos preguntamos, ‘¿Cómo llevamos la responsabilidad y de la culpa?’ (IA, 11)*

No todas las personas tienen la capacidad de sentirse bien en determinados lugares. Algunos debidos a experiencias vividas, otros por miedo a lo desconocido, falta de habilidades sociales, por sentirse fuera de lugar o fuera de cualquier grupo, etc. Por ello, surgió la importancia de crear espacios seguros a nivel social, emocional o físico. En este caso, trabajando para que el rocódromo fuera “un buen lugar”.

*Para favorecer esa seguridad empezamos creando un clima positivo usando espacios “protegidos”, es el caso del rocódromo de la Facultad, donde solo se interactúa con el grupo, somos las únicas personas presentes y basamos la progresión en crear vínculos emocionales entre todos a través de dinámicas jugadas y la propia escalada como elemento de unión afectiva. (CIE, 2)*

#### 4.2.2. (Re)descubriendo el reto

El reto motriz fue un elemento básico que orientó el proyecto, invitando a probarse, superarse y compartir. Una práctica como la escalada, donde a priori puede generarse ciertos temores o dificultades ante algo desconocido e “inseguro”, supuso un desafío en el que ser capaz de gestionar los miedos y enfrentarse a ellos fue esencial. Desde situaciones de autoconocimiento, autoaceptación, sentimiento grupal y, sobre todo, superación de cada uno, difícil de alcanzar con otro tipo de actividad diaria (Figura 6).

*Las actividades complementarias nos ayudaron a acercar realidades e ir difuminando estereotipos, descubriendo que son muchas más las cosas que nos unen que las que nos separan. (IA,12)*

*Destacaría el potencial que tiene la cinta de equilibrio, como transferencia a la vida diaria, donde emerge la importancia de sentirnos parte del grupo y poder contar con él siempre que queramos. Podemos extraer mucha información, de cómo somos capaces (o no) de pedir ayuda. En lugares donde estamos más seguros nos cuesta mucho, ¿cómo lo haríamos en otras circunstancias? (CIP,11)*

Los retos siempre fueron trabajados de forma personal, cada uno tomaba sus propias decisiones y ponía sus límites. De ahí, la importancia de crear un espacio donde los participantes se sintieran cómodos, donde no se obligase a nadie, solo se invitase a la acción.

*Los retos nos dan mucha información. Cuando las expectativas son muy altas el manejo de las frustraciones es más difícil al no conseguir los objetivos iniciales, con lo que ello supone, no querer seguir escalando, abandonar... Sin embargo, encontramos todo lo contrario, personas que desde el principio sus expectativas son muy bajas, un gran bloqueo inicial que van rompiendo poco a poco con el apoyo y la protección del grupo y con la motivación de superación individual. (CIE,5)*

#### 4.2.3. Punto de encuentro y transferencias

En este apartado, se ha destacado la importancia de generar una experiencia social compartida, donde la escalada aglutinó intereses, retos y sentimientos de pertenencia a un grupo. Entendida como una puerta abierta para la comunicación e inclusión a través de la práctica.

*Más allá de un curso de escalada, al uso, nos hemos planteado generar un espacio de encuentro como excusa para juntarnos y probar nuestras habilidades. Un crisol de personas que aparentemente necesitan cosas distintas, pero que con este nexo salen favorecidas personalmente y con un sentimiento de pertenencia a un proyecto común. (CIP, 14)*

Además de la escalada, se ha propiciado otros momentos para el intercambio. Así se comenzó las sesiones con el “camino a la instalación”, para fomentar también el encuentro en otros contextos, en este caso con un paseo por la ciudad.

*El paseo conjunto complementa, amplifica y ayuda a las relaciones, a hablar de otras cosas, a que surjan complicidades. Me encantó en una de las conversaciones*

*en la que definió la escalada como un camino. Ir juntos al rocódromo supone una oportunidad de acercarnos de otra manera. Completa y empezar el encuentro con pausa y de forma más libre. (CIP, 16)*

### Figura 6

#### *Situaciones de autoconocimiento, autoaceptación y sentimiento grupal*



A pesar de las buenas sensaciones también se han posicionado ciertos límites, de cara a la posible transferencia que tienen estos encuentros para las personas que vienen de la entidad. Se buscó que cada propuesta elegida fuera construida desde el simbolismo y el uso de metáforas entre el propio reto y la vida cotidiana. Esto invitó a la reflexión para ser conscientes de ello y para analizar el proyecto desde una perspectiva más amplia.

*En este sentido destacamos como clave central la transferencia a la vida cotidiana de las vivencias experimentadas. A lo largo de las sesiones surgieron diferentes metáforas de cómo la escalada tiene una conexión directa con el día a día. Por ejemplo, cómo es importante que generemos una base de sustentación firme y equilibrada con las plantas de los pies en la pared que permita descender de manera más cómoda y relajada. Del mismo modo, en nuestras vidas necesitamos también una base de sustentación amplia y sólida (relaciones, estado interno, recursos...). (IA, 13)*

*Nuestro foco principal se basa en la reflexión de lo que nos genera individualmente este deporte tras cada sesión o después de un momento en el que puede haber surgido algo que se necesite abordar. La importancia de tener todos voz en el grupo, reflexionar sobre las vivencias y poder extrapolarlas: pedir ayuda, tomar decisiones firmes, saber decir que no, confiar en las personas que tenemos cerca... etc. (CIE, 12)*

#### 4.2.4. Vínculos, transformación y experiencia comunitaria

En todas las relaciones humanas es preciso tejer vínculos que partan de uno mismo y se proyecten hacia los demás. El ser capaces de generar un grupo abierto y maleable ha sido una de las claves. Un lugar donde se reconoce y se abraza a la diversidad como enriquecimiento y experiencia en comunidad.

*La escalada puede aportar grandes beneficios a nivel social y relacional - como espacio de encuentro-afectos-. Al tratarse de una actividad en la que necesitas de alguien que te asegure, se generan inconscientemente vínculos de cuidado -algo fundamental en salud mental- e interacción positiva. El valor del cuidado y del deseo espontáneo de que las personas se encuentren bien, origina un ambiente grupal de armonía y sentido de pertenencia. El cuidado favorece, asimismo, el despliegue de la confianza hacia uno mismo y hacia los demás. (IA, 12)*

*Esta sesión podría definirla como un puzzle, cada persona que formamos parte de este gran grupo somos una pieza única, pero encajamos y somos necesarias para poder crearlo. (NC, 17)*

El alumnado ha aprendido a deconstruirse como profesional del ámbito socioeducativo, reconociendo nuestras vulnerabilidades y la necesidad de proceder de otro modo. La observación consciente, comprender el origen de cada persona, establecer alianzas, vínculos y espacios comunes es una idea recurrente en el camino hacia la experiencia en comunidad.

*Hay momentos en los que se rotan los roles, pero sin ser algo explícito y pensado, sino de forma espontánea, algo que le otorga más valor si cabe. Se me ocurre como deconstruir así los roles para los que estamos predestinados y convertirnos en coaprendices, que lo somos, pero darnos la oportunidad de descubrirlo y reflexionar que nos aporta el encuentro con personas, en determinados espacios y contextos mediados por determinadas actividades. (GF, 12)*

Convivir en espacios comunitarios con colectivos marcados por el estigma y las ideas previas no es fácil. En la mayoría de las ocasiones se buscó de forma recurrente que se explicitase la diferenciación de roles y procedencias, como si la sociedad necesitase señalar continuamente en que bando situarse.

*Justo antes de entrar nos encontramos con la primera barrera que tratamos de derribar día a día. El responsable de la instalación nos preguntó quiénes eran los “usuarios”, destacando lo importante que era para él, saber quiénes eran los unos y quiénes los otros, a lo que resolví diciendo que todos formábamos parte de un mismo grupo, sin quedarse del todo convencido e incluso un poco ofendido. Esta interacción tuvo su continuidad en otro momento, cuando el responsable vino a mí para que reprendiera a un participante por fumar, aunque fuera en el exterior, las normas dicen que debería salirse del todo de la instalación. Yo le sugerí que tuviera un trato de favor con él, que probablemente necesitaba ese cigarro, a lo que me dijo: pero bueno ¿no somos todos iguales? (NC, 12)*

Trabajar en espacios comunes supone saber comprender y poner en valor sus beneficios (inclusión, respeto de normas, convivencia, ...) pero también situarse en las dificultades (adaptar los tiempos, respetar los espacios, empatía colectiva, discriminación positiva o no, ...). La intención explícita ha sido provocar la mezcla, la interacción natural y los vínculos, siendo conscientes de las dificultades que ello supone.

*Veo la necesidad de obtener espacios nuevos fuera de lo más protegido y de un grupo cerrado de forma exclusiva. (GF,12)*

*El grupo, en sus rutinas diarias, conviven mucho tiempo en soledad, con este tipo de espacios rompemos esas barreras. Una persona dentro de un grupo puede generar cambios en el mismo, la propia dificultad ha sido la gran riqueza que nos encontramos, hemos tenido un caso claro en este sentido y otro, que ha afirmado la adberencia al proyecto, ya que esencialmente nos veía como amigos con los que compartir su tiempo escalando. (CIE, 2)*

## 5. Discusión y conclusión

Una vez desgranados los resultados se pone en valor las aportaciones, que pretenden englobar los aspectos esenciales analizados y que responden a una cuestión central que

nace de los mismos: ¿qué claves podrían emerger para ayudar a comprender los proyectos ApS como experiencia comunitaria de práctica, aprendizaje y afecto?

En este sentido, se evidencia la necesidad de plantear actividades comunitarias, como prioridad en el trabajo, con colectivos vulnerados; valorando una necesidad explícita de compartir espacios que faciliten formar parte de algo más amplio que simplemente trabajar para una entidad específica. Aquí, se vislumbra cómo el ApS es una herramienta esencial para posibilitarlo (García-Rico et al., 2021). Para ello, se debe abrir hacia una mirada conjunta, donde las necesidades reciprocas de aprendizaje y del servicio se solapen, dotando de valor estas experiencias en el marco de la institución universitaria y en el aprendizaje profesional y social.

Así, vemos necesario planificar desde una flexibilidad situada, abierta al contexto y a los procesos de colaboración entre entidades, educadores/as y participantes, buscando el equilibrio en las relaciones y los roles, tratando de “afinar” con el tiempo una sinfonía polifónica (Arribas-Cubero, et al., 2022), que dé soporte y voz en la toma de decisiones y las acciones emprendidas. Este marco ha permitido reflexionar sobre la justicia social y la equidad, avanzando hacia la ruptura con los prejuicios, desde el miedo inicial por desconocimiento, aprendiendo a ver la persona más allá de su trastorno, reconociendo el derecho a la participación social (Adamson et al., 2022).

La gran heterogeneidad que define a este colectivo hace que la actividad desarrollada tenga que desplegarse como un recurso pluridimensional, que dé respuesta a un conjunto de necesidades detectadas. Convertir la escalada, que parece un deporte más individual, en un reto colectivo con potencial de transformación personal y social (Gassner et al., 2022), es una de las aspiraciones del proyecto; junto con la horizontalidad y transparencia a la hora de expresar nuestros aprendizajes, sentimientos, miedos, sensaciones, etc.

Algunos hallazgos recuerdan la importancia de promover la coordinación entre agentes sociales, así como de aprovechar los espacios existentes y facilitar la participación, desplegando actividades que propicien vínculos y puntos de encuentro entre personas de distinta procedencia, como una de las claves en pro de la justicia social. Como propuesta que emana de los resultados del estudio, apoyándose en Connell (1997), es necesario partir de los intereses y necesidades de las personas menos favorecidas, fomentar la participación común ciudadana y poner en valor la equidad como principio dinámico, interactivo y situado en un contexto social de referencia.

Se comprobó cómo, en la escalada puesta en práctica, se muestra la fuerza del concepto seguridad, pero reinterpretado de forma integral, avanzando hacia la gestión emocional de los procesos y descifrando lo que este deporte puede ofrecer. Un espacio compartido, seguro y valioso para trabajar aspectos tan esenciales en la persona como la atención plena, experimentar la calma, la toma de conciencia a nivel corporal, el valor del cuidado, los espacios sociales de relación y afecto, la confianza y la autoestima. Todo ello incrementa la capacidad para pedir ayuda, expandir la red social, incrementar el disfrute desde un reto guiado y automotivado, entre otros, en sintonía con los hallazgos de algunos estudios que ya abordaron los beneficios psicosociales de los colectivos receptores de proyectos de ApS en Actividad Física y Deporte (López-de Arana et al., 2023).

Esta mirada busca poner el foco en que, si bien es posible que la condición exterior no cambie, sí que se ha comprobado que se transforme el interior de la persona y su forma de enfrentarse a la realidad, aun sabiendo que uno de los límites que la práctica de actividad física se topa con este colectivo es la dificultad para transferir su valor a la vida cotidiana (Adamson et al., 2022), lo que ocasiona desigualdades en la

participación, en la interacción cotidiana y en el uso del tiempo social (Jiménez-Molina et al., 2021).

Esto ha permitido constatar la necesidad de generar una experiencia social compartida, ya que será muy común encontrarse con personas en los que se han roto o diluido de forma casi absoluta los vínculos con la comunidad. Sus mundos se limitan a espacios de tratamiento y rehabilitación. En sintonía con De Mendonça (2018), este carácter vincular ha de facilitar el establecimiento de lazos significativos con lugares y personas, los participantes han de sentir que el espacio al que acuden, en este caso el rocódromo, es “su rocódromo”, siendo así un elemento fundamental de permanencia, punto de encuentro e inserción comunitaria.

Uno de los aspectos clave fue ser capaces de generar un grupo abierto y maleable, creando un espacio donde se reconoció y abrazó a la diversidad, como enriquecimiento y como experiencia en comunidad. En la acción colectiva, la agencia comunitaria, el sentido de comunidad y la percepción colectiva de eficacia se refuerzan y potencian mutuamente (Saballos, 2018).

Además, se comprobó que los vínculos que surgieron de esta red comunitaria e interinstitucional estaban sostenidos por personas singulares, quienes aportaban sus características personales (Salam et al., 2019). En ese sentido, la constitución de vínculos, como toda relación humana, requiere de acciones que tiendan al progresivo conocimiento mutuo, a la generación de tiempos compartidos y a la construcción de afinidades y relaciones de confianza. En este caso, mediados por un proyecto de ApS en torno a la escalada que ha mostrado su potencialidad y sus límites.

## Agradecimientos

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I+D+i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de "Proyectos I+D+i" en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2020. Referencia PID2019-105916RB-I00/AEI/10.13039/501100011033. Duración 3 años (2020-2023). Ha pasado la revisión del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid con referencia CEI 126.2608.

A la Fundación Intras, la Universidad de Valladolid y FDMESCYL por hacer posible esta investigación.

## Referencias

- Adamson, B., Adamson, M., Clarke, C., Richardson, E. V. y Sydnor, S. (2022). Social justice through sport and exercise studies: A manifesto. *Journal of Sport and Social Issues*, 46(5), 407-444. <https://doi.org/10.1177/01937235221099150>
- Aramburuzabala, P., Santos-Pastor, M. L., Chiva-Bartoll, O. y Ruiz-Montero, P. J. (2019). Perspectivas y retos de la intervención e investigación en aprendizaje-servicio universitario en actividades físico-deportivas para la inclusión social. *Revista Publicaciones*, 49(4), 19-27. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11726>
- Arribas-Cubero, H. F., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2022). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: Propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13(1), 40-59. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.3>

- Center for Disease Control. (2018). *Mental health*. CDC.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- De Mendonça, L. D. (2018). *Acompañamiento terapéutico y clínica de lo cotidiano*. Amazing Books.
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L. y Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology, 156*(3), 305-309. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856>
- Dorscht, L., Karg, N., Book, S., Graessel, E., Kornhuber, J. y Luttenberger, K. A. (2019). German climbing study on depression: a bouldering psychotherapeutic group intervention in outpatients compared with state-of-the-art cognitive behavioural group therapy and physical activation. Study protocol for a multicentre randomised controlled trial. *BMC Psychiatry, 19*(1), 154-178. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2140-5>
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. M. y Ruiz-Montero, P. J. (2021). The building up of professional aptitudes through university service learning's methodology in sciences of physical activity and sports. *Teaching and Teacher Education 105*(1), 103402. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103402>
- Gassner, L., Dabnichki, P., Langer, A., Pokan, R., Zach, H., Ludwig, M. y Santer, A. (2022). The therapeutic effects of climbing: A systematic review and meta-analysis. *PM&R, 1*-16. <https://doi.org/10.1002/pmrj.12891>
- Gezuraga, M. (2017). El aprendizaje-servicio y su contribución a la función de extensión universitaria. Desarrollo en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(1), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.001>
- Jiménez-Molina, Á., Abarca-Brown, G. y Montenegro, C. (2019). No hay salud mental sin justicia social: desigualdades, determinantes sociales y salud mental en Chile. *Revista de Psiquiatría Clínica, 57*(1), 7-20.
- Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis
- Kark, N., Dorscht, L., Kornhuber, J. y Luttenberger, K. (2020). Bouldering psychotherapy is more effective in the treatment of depression than physical exercise alone: Results of a multicentre randomized controlled intervention study. *BMC Psychiatry, 20*(1), 116-143. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02518-y>
- Kleinstäuber, M., Reuter, M., Doll, N. y Fallgatter, A. J. (2017). Rock climbing and acute emotion regulation in patients with major depressive disorder in the context of a psychological inpatient treatment: A controlled pilot trial. *Psychology Research and Behavior Management, 10*(1), 277-281. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S143830>
- Litchke, L. G., Watt, T., Norton, C. L. y Finley, C. (2020). Impact of inclusive service-learning partnership on mental health among therapeutic recreation college students. *Therapeutic Recreation Journal, 54*(2), 189-206. <https://doi.org/10.18666/TRJ-2020-V54-I2-10034>
- Liu, S., Gong, X., Li, H. y Li, Y. (2022). The origin, application and mechanism of therapeutic climbing: A narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), 9696. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159696>
- López-de Arana, E., Vizcarra Morales, M. T. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio. *Bordón, 75*(1), 111-126. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94345>
- Luttenberger, K., Stelzer, E. M., Forst, S., Schopper, M., Kornhuber, J. y Book, S. (2015). Indoor rock climbing (bouldering) as a new treatment for depression: Study design of a waitlist-controlled randomized group pilot study and the first results. *BMC Psychiatry, 15*(1), 201-233. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0585-8>
- McMahon, E. M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Cozman, D., Haring, C., Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J. P., Nemes, B., ... y Wasserman, D. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child & Adolescent Psychiatry, 26*(1), 111-122. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0875-9>

- Montoro, M. R. B., Temiño, M. A. C. y Crespo, M. N. (2022). Aprendizaje-servicio, responsabilidad social e inclusión educativa. En *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos* (pp. 219-246). Pirámide.
- Morgan, B. M. (2017). Stress management for college students: Experiential multimodal approach. *Journal of Creativity in Mental Health*, 12(3), 276-281.  
<https://doi.org/10.1080/15401383.2016.1245642>
- Saballos, J. L. (2018). La universidad y la efectividad del desarrollo comunitario: La promoción de la apropiación comunitaria en las regiones autónomas de Nicaragua. *Revista Universitaria del Caribe*, 20(1), 28-41. <https://doi.org/10.5377/ruc.v1i1.6781>
- Salam, M., Awang-Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 573-593.  
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Santos-Pastor, M. L., Garoz-Puerta, I., Arribas-Cubero, H. F., Frutos-de Miguel, J., Martínez-Muñoz, L. F., Aguado-Gómez, R. Calle-Molina, M. T. y López-Arana, E. (2023). *Matriz para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario*. Ministerio de Ciencia e Innovación.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25893.99047>
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Stover, J. A., Bruno, F. E., Uriel, F. E. y Liporace, M. F. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

## Breve CV de los/as autores/as

### Higinio Francisco Arribas-Cubero

Profesor Titular de Universidad del Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Licenciado en Educación Física (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León, 1993) y Doctor por la Universidad de Valladolid. Abril 2008. Miembro de RIADIS (Red de investigación en Aprendizaje-Servicio en actividad física y deporte para la inclusión social) y de REEFNAT (Red nacional de educación física en la naturaleza). Sus líneas de investigación y acción socioeducativa están relacionadas con la formación en Actividad Física en el medio Natural, aprendizaje ubicuo, Educación Física inclusiva y Aprendizaje Servicio, participando en 9 proyectos competitivos y con 15 artículos en revistas indexadas. Email: [higiniofrancisco.arribas@uva.es](mailto:higiniofrancisco.arribas@uva.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-895X>

### Javier Cano Sanz

Maestro en Educación Física (Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, 2011) Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad Pontificia de Salamanca, 2017), con formación en Acompañamiento Terapéutico con intervención comunitaria (Leonel Dozza de Mendoza, 2018). Profesional en Fundación Intras del servicio de Actividad Física, Deporte y Medio Natural, vinculado a la asistencia personal en personas con malestar psíquico. Coordinador del Club Deportivo Duero, entidad inclusiva que organiza actividades socio-deportivas y competitivas para personas con malestar psíquico. Delegado Provincial de la Federación de Deporte Adaptado de Castilla y León. Coordinador del proyecto Erasmus+ SeEU (Sport Empowers Europe). Email: [jcs@intras.es](mailto:jcs@intras.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-7682-0820>

### **Jonatan Frutos-de Miguel**

Profesor asociado del Departamento de Pedagogía en la Facultad de Educación del Campus de Palencia de la Universidad de Valladolid. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación, desarrolla su actividad docente dentro del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Además, colabora en redes formativas e investigadoras como REEFNAT y RIADIS. Sus líneas de investigación se centran en los problemas del desarrollo infantil, el TDAH, el autoconcepto, la resiliencia y el Aprendizaje-Servicio (ApS). Todo ello desde una visión para la mejora de la calidad de vida y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, participa de forma activa en Proyectos de Innovación sobre actividad física como medio de inclusión social y en proyectos de medio natural como aula universal de aprendizaje. Email: [jonatan.demiguel@uva.es](mailto:jonatan.demiguel@uva.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0990-4386>

### **Alba García González**

Graduada en Educación Social por la Universidad de Valladolid (Facultad de Educación y Trabajo Social, 2022), con especialización en el área del desarrollo comunitario y rural. A sus estudios en el ámbito socioeducativo le suma su formación en diversas terapias alternativas relacionadas con el desarrollo personal, psicológico y espiritual. Titulada como Terapeuta Transpersonal en la Escuela Española de Desarrollo Transpersonal y la Universidad Miguel de Cervantes (2020-2023). Formada en la línea del Chamanismo Andino y Amazónico en la Escuela Ankakuntur en Cataluña y finalizando sus estudios en un viaje a Latinoamérica con maestros y maestras nativos (2019-2023). Sus líneas de interés y práctica principales son el trabajo con las fortalezas y los dones, el niño y la niña interior como guía, la naturaleza como espacio de sanación y el empoderamiento a través del reconocimiento de la sombra personal. Email: [albaggv@hotmail.com](mailto:albaggv@hotmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-7524-4904>