

ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA DIRIGIDA A MENORES CON EXPERIENCIAS ADVERSAS TEMPRANAS

Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde

Universidad del País Vasco

Elena López-de-Arana Prado

Universidad Autónoma de Madrid

María Teresa Vizcarra Morales

Xabier Larrazabal Barrio

Universidad del País Vasco

RESUMEN: Se analiza una experiencia de aprendizaje-servicio (ApS) que impulsa la actividad física en jóvenes que manifiestan graves dificultades socio-emocionales y de comportamiento. Esta situación puede ser indicativa de haber vivido experiencias adversas tempranas. Muchos de estos menores acaban escolarizados en la Unidad Terapéutico Educativa (UTE) o en la Unidad de Psiquiatría Infantil (UPI). La Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ofertó la posibilidad de realizar los Trabajos Fin de Grado (TFG) a través de experiencias de ApS en Educación Física que estuviesen dirigidas a jóvenes atendidos en el ámbito hospitalario. El objetivo de este estudio etnográfico es describir lo que generó esta experiencia en el colectivo beneficiario, en los 14 jóvenes atendidos; conocer la valoración del servicio; e identificar los aprendizajes del alumno-tutor universitario que realizó el TFG. Se analizó el contenido del diario auto-etnográfico escrito por un alumno-tutor universitario, y la entrevista al equipo clínico y al profesorado de educación especial. Los resultados llevan a concluir que la experiencia de ApS en Educación Física ayudó a romper la apatía y la inactividad mostrada por el colectivo beneficiario, y que al alumno-tutor universitario le fue útil en el desarrollo de sus competencias profesionales.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, educación física, experiencias adversas tempranas, Unidad Terapéutico-Educativa, Unidad de Psiquiatría Infantil.

ANALYSIS OF A PHYSICAL EDUCATION SERVICE-LEARNING PROPOSAL AIMED AT UNDERAGE WITH ADVERSE CHILDHOOD EXPERIENCES

ABSTRACT: It is analyzed a service-learning experience (SL) that encourages physical activity in young people who manifest socio-emotional and behavioral difficulties. This situation may be an evidence of early adverse experiences. Many of these underage end up enrolled in the Educational Therapeutic Unit (UTE) or in the Child Psychiatry Unit (UPI). The Faculty of Education and Sports of the University of the Basque Country (UPV/EHU) offered the possibility of carrying out the Final Degree Projects (FDP) through SL experiences in Physical Education that were aimed at young people attended in hospital setting. The objective of this ethnographic study is to describe what this experience generated in the beneficiary group, in the 14 young people attended; to know the valuation of the entities; and to identify the learning of the university student-tutor who completed the FDP. The content of the auto-ethnographic journal written by the university student-tutor, and the interview with the clinical team and the special education teachers were analyzed. The results lead to the conclusion that the experience of SL in Physical Education helped to break the apathy and inactivity shown by the beneficiary group, and that to the student-university tutor it was useful in the development of his professional skills.

KEYWORDS: Service learning, physical education, adverse childhood experiences, Therapeutic-Educational Unit, Child Psychiatry Unit.

Recibido: 05/04/2020

Aceptado: 11/05/2020

Correspondencia: Beatriz Garay Ibáñez de Elejalde, Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco. Barrio Sarriena s/n. 48940 Leioa, Bizkaia. Email: beatriz.garai@ehu.eus

1. EL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS EXPERIENCIAS ADVERSAS TEMPRANAS

1.1. La necesidad de formar al profesorado en las experiencias adversas tempranas

Las últimas investigaciones en educación están poniendo el foco en las cifras sobre el fracaso escolar y en cómo disminuirlo. Sin embargo, hay pocos estudios que expliquen cualitativamente dichas cifras. En algunos países, como en EEUU o en Inglaterra, han detectado que dentro de estas estadísticas de fracaso escolar existe un porcentaje muy alto de jóvenes que han sufrido experiencias adversas tempranas o en inglés (ACE) "Adverse Childhood Experiences" (Craig, 2016).

Las ACE producen estrés tóxico que puede dañar el cerebro durante la infancia y producir problemas académicos, ya que reducen la capacidad de responder, memo-

rizar, y aprender; problemas sociales que se manifiestan en peleas, estar ausente o ser rebelde, y en una menor capacidad para tener amistades y relaciones. Asimismo, pueden generar problemas de salud a largo plazo, pues aumentan las hormonas del estrés, que afectan a la capacidad para combatir infecciones (American Academy of Pediatrics, 2015).

Las consecuencias de las ACE quedan recogidas a través del término “dificultades socio-emocionales y de comportamiento” *Social Emotional Behavioural Difficulties* (SEBD) que hace referencia a un tipo de necesidad educativa especial que habría que tener en cuenta en el ámbito escolar (Norwich y Eaton, 2014). Las ACE se deberían entender desde el paradigma “bio-psico-social”, ya que impulsa a trabajar de forma colaborativa a diversas disciplinas con la intención de buscar una respuesta integrada (Cooper y Jacobs, 2011).

Los estudios que relacionan los comportamientos antisociales o disruptivos surgen a principios del siglo XX. Los más conocidos son los estudios etológicos basados en la teoría del apego y de los vínculos afectivos (Bowlby, 1989; Spitz, 1965; Wolff, 1963). A partir del estudio realizado por Felitti (1998) sobre las ACE, comienzan a entenderse los problemas de comportamiento escolar como una de las consecuencias de haber sufrido algún trauma a edades tempranas (Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de ACE. Fuente: adaptado de Felitti et al. (1998, p. 250)

Abuso	Físico
	Emocional
	Sexual
Negligencia (abandono)	Físico
	Emocional
Disfunciones en el hogar	Problemas mentales
	Encarcelamientos, detenciones...
	Violencia de género
	Drogas, alcohol, etc.
	Divorcios

La década de los 1990 ha sido llamada la década del cerebro porque se pusieron de moda los estudios sobre las consecuencias de sus daños (Craig, 2017). En el siglo XXI, están proliferando los estudios que, desde diferentes ámbitos, psicológicos, neurológicos y pedagógicos, centran su atención en este tema (Craig, 2017; Fedman, Smith y Waxman, 2017; Fernández, 2017; Smith, 2018; Vega y Núñez, 2017).

En algunos países anglosajones las ACE en escolares se consideran una epidemia de salud pública. En EEUU se ha creado una red de centros educativos sensibles al trauma “Trauma-Sensitive Schools”, que comenzó en 2015 en Massachussets. La fi-

nalidad es ayudar a alcanzar el éxito académico a estudiantes que habían sufrido ACE y facilitar el desarrollo de las competencias sociales necesarias para integrarse en su comunidad. Desde entonces se han ido abriendo escuelas “sensibles al trauma” en diferentes estados (Craig, 2017).

El sistema educativo vasco, en su último plan, considera la inclusión y la equidad como dos de sus ejes centrales para el desarrollo de una escuela inclusiva. Uno de sus principales objetivos es “garantizar el derecho a la educación de todas las personas desde un planteamiento ético en clave de equidad y justicia social” (Gobierno Vasco, 2019, p. 17). Las cifras sobre fracaso escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco son inferiores a la media ofrecida por la Unión Europea (10%). Este dato puede estar relacionado con la formación del profesorado para superar las barreras para la inclusión de niñas y niños en situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, en los estudios sobre este tema, sobre la idoneidad de la formación que reciben los y las futuras docentes, se ha detectado que la queja más repetida es la falta de capacidad docente para trabajar en contextos de vulnerabilidad, a pesar de que la mayoría están a favor de la inclusión y la consideraban necesaria, concluyéndose que “si no se comprende la realidad, es poco probable que se pueda intervenir eficazmente” (Folco, 2013, p. 268). Por tanto, es evidente la necesidad de formar al futuro profesorado para entender la vulnerabilidad y las situaciones de las ACE en aras de cambiar su enfoque desde la atención a la diversidad.

El aprendizaje-servicio (ApS) es una propuesta pedagógica muy adecuada para relacionar al alumnado universitario con personas en situación de vulnerabilidad, ya que se promueve la ayuda mutua y la colaboración entre quienes ofrecen el servicio y quienes lo reciben. Todas las partes reciben y dan algo, aprenden y crecen. Además, la actividad física es una herramienta muy apreciada en las experiencias colaborativas de ApS en el ámbito de justicia e inclusión social (Chiva, Capella y Pallarès, 2018).

1.2. El ApS en educación física como herramienta para formar al profesorado en las ACE

El ApS como método de enseñanza integra el servicio comunitario y el currículum: 1) vinculando lo experiencial al conocimiento disciplinar por el proceso reflexivo que promueve; 2) favoreciendo la responsabilidad social a través de un compromiso activo con problemas reales de la comunidad; y 3) reconociendo el trabajo desempeñado a través de créditos curriculares (McIlrath et al., 2016).

Lo que hace que el ApS se diferencie de otro tipo de prácticas docentes aparece recogido en las guías elaboradas por CLAYSS (2016, p.14). Las actividades solidarias pueden organizarse en torno a la calidad del servicio ofrecido y a la calidad del aprendizaje realizado. Y así, las iniciativas solidarias, ocasionales y asistemáticas, aunque se participe libremente, están alejadas del aprendizaje. Las prácticas de voluntariado sistemático sin articulación curricular, no están vinculadas a los aprendizajes curriculares. En las salidas a terreno sin intencionalidad solidaria, aunque las expe-

riencias están vinculadas al currículum no tienen por objetivo el ofrecer un servicio. Por último, tan solo en las prácticas de aprendizaje-servicio promueven la aplicación del conocimiento y la solidaridad, lo que conlleva aprendizajes transformadores y de alta calidad.

Las ventajas del ApS quedan recogidas en el documento elaborado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015), donde se expone que el ApS tiene impacto en el proceso de aprendizaje del alumnado, en la práctica docente y en la relación Universidad-Comunidad.

El ApS facilita el desarrollo competencial vinculado a lo profesional (Eyler y Giles, 1999; Furco, 2004), y posibilita la adquisición de autonomía, iniciativa personal, conciencia y compromiso social (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007; Mendia, 2012). Se basa en valores como justicia e inclusión (Rosenberger, 2000; Saltmarsh, 2005), y parte de una situación real que requiere ser modificada (Dewey, 1995; Schön, 1987). A través de la reflexión (Korthagen, 2010) se va transformando la realidad personal, emocional y ética de cada persona (Lorenzo y Matellanes, 2013; Opazo, Aramburu-zabala y Ramírez, 2018).

Las experiencias en ApS están proliferando en la oferta formativa universitaria (Agrafojo, García y Jato, 2017; Álvarez, Martínez, González y Buenestado, 2017), y una de las áreas en donde más se ve reflejado este aumento es en Educación Física (Capella, Salvador, Chiva y Ruiz, 2020; Ruiz, Corral, García y Belaire, 2019).

La mayoría de las experiencias de ApS en Educación Física están dirigidas a colectivos con dificultades socio-emocionales utilizan el juego motriz como recurso. Por ejemplo, Capella, Gil, Chiva y Corbatón (2015) llevaron a cabo una experiencia en la que el alumnado universitario ofreció juegos motrices y de expresión corporal a población menor de edad que padecía alteraciones motrices debidas a parálisis cerebral, síndrome de Down, etc. Otro ejemplo puede ser la experiencia ApS promocionada por Tortosa et al. (2011). Se desarrolló en un Centro Socio-Asistencial para personas con problemas de salud mental a las que se les proponían actividades lúdicas. Por último, el proyecto de ApS coordinado por Ríos (2015) tenía por objetivo ofrecer sesiones de actividad física a centros penitenciarios de salud mental, para cambiar la mirada del alumnado y alejarles de los estereotipos relacionados con el concepto de “manicomio” o de “cárcel”.

Todas estas experiencias basadas en la importancia de la actividad física recreativa han sido consideradas beneficiosas tanto para las niñas y niños que recibían el servicio, como para el alumnado que lo ofrecía el servicio facilitándoles superar determinados prejuicios.

Por este motivo, con el objetivo de fomentar la justicia y la inclusión a través de la Educación Física, desde la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), se empezó a ofertar la posibilidad de realizar los Trabajos Fin de Grado (TFG) a través de experiencias de ApS dirigidas a los y las jóvenes que acuden a las aulas de la Unidad Terapéutico-Educativa (UTE) y la Unidad de Psiquiatría Infantil (UPI).

Este trabajo tiene como objetivo:

- Describir lo que se generó en los y las jóvenes que acuden a las aulas de la UTE y la UPI gracias a la implementación de una propuesta de ApS en Educación Física.
- Conocer la valoración del servicio a través de la observación de la población beneficiaria que requiere de los servicios de la UTE y la UPI y las entrevistas realizadas a las personas representantes de las entidades.
- Identificar los aprendizajes del alumno-tutor universitario y la valoración de lo que ha supuesto para las personas usuarias desde su perspectiva.

2. MÉTODO

Se trata de un estudio de carácter etnográfico, pues la persona que realiza el servicio accede al contexto que va a analizar para estudiarlo desde dentro (Angrosino, 2013). Se estudia un fenómeno educativo de manera holística, pues se intenta comprender el fenómeno en su conjunto desde la mirada de las personas responsables de la implementación (Maturana y Garzón, 2015).

2.1. Contexto de la propuesta de ApS

La propuesta de ApS llevada a cabo se realiza en dos centros que dependen del Departamento de Educación y del Departamento de Salud, en colaboración con un estudiante del Grado de CAFyD, de la Facultad de Educación y Deporte de la UPV/EHU que realiza la propuesta práctica.

La sede de la UTE de Álava está ubicada en un centro de secundaria donde hay un gimnasio y aulas concretas en las que se ofrecen clases y talleres (cocina, audiovisuales, taller...). Tiene como fin apoyar al alumnado que presenta conductas disruptivas asociadas a problemas de salud mental que interfieren en su desarrollo educativo. El apoyo se puede realizar mediante 3 vías: atención terapéutica educativa en el domicilio; apoyo terapéutico educativo hospitalario; y apoyo terapéutico educativo.

La UPI del Hospital de Santiago de Vitoria-Gasteiz está ubicada en la última planta del Hospital de Santiago. Su finalidad es coordinar el desarrollo educativo del alumnado que no puede asistir a sus centros escolares de forma regular por prescripción facultativa. Atiende a población menor de edad que requiere de este servicio y está ingresada por diferentes causas: trastornos psicóticos, trastornos de personalidad, depresiones, discapacidades psíquicas, o problemas de comportamientos agresivo o disruptivo. En ambos centros existe una sección educativa, donde se llevará a cabo el servicio

2.2. Participantes

Las 14 personas beneficiarias del servicio son menores de 12 a 17 años. En la UTE participan 6 chicos y 1 chica, y en la UPI, 4 chicos y 4 chicas. También participan representantes de la UTE y la UPI y el alumno-tutor del Grado de CAFyD.

2.3. Recogida de la Información

Para la recogida de información se han utilizado las anotaciones realizadas en el diario auto-etnográfico escrito por el alumno-tutor universitario que realizó el TFG de CAFyD a través de una propuesta de ApS, y las entrevistas que realizó a las personas representantes de la UTE y la UPI.

El diario (D) puede ser un medio para la reflexión de la propia práctica profesional, ya que permite que cada docente revise elementos de su entorno que generalmente permanecen inconscientes mientras se está centrado en su práctica diaria (González, 2017; Zabalza, 2004). Después de cada una de las sesiones realizadas el alumno-tutor universitario recogía lo acontecido de forma descriptiva para posteriormente analizarlo. El análisis tenía como objetivo entender qué era lo que había pasado en cada una de las sesiones.

Para identificar la percepción sobre la idoneidad del ApS por parte de las personas representantes de la UTE y la UPI, tras la realización del servicio se realizó una entrevista (E) semi-estructurada "ad hoc" (Grinnell y Unrau, 2011; Kvale, 2011). Fue el alumno-tutor universitario quien entrevistó al equipo clínico y al profesorado de educación especial utilizando una batería de preguntas abiertas.

2.4. Análisis de la información

Se realizó un análisis de contenido del diario y las entrevistas, utilizando el programa NVivo12plus para generar un sistema categorial inductivo-deductivo (Valdemoros, Ponce de León y Sanz, 2011). Las categorías y sus límites se han definido para facilitar todo el proceso hermenéutico (ver Tabla 2).

Tabla 2. Sistema categorial. Fuente: elaboración propia

Categoría	Definición
Entrada al escenario: contexto y perfil de las personas usuarias	Se refiere a las primeras impresiones que el alumno-tutor universitario ha tenido sobre la UTE y la UPI, sobre las personas que representan cada servicio y sobre las personas menores usuarias.
Descripción del servicio	Describe el diseño del servicio y su evaluación.
Elementos facilitadores	Se refiere a aquellos factores que han resultado claves para el buen desempeño del servicio.
Elementos obstaculizadores	Se refiere a aquellos factores que han hecho que resultase más difícil el desempeño del servicio.
Salida del alumno-tutor universitario del contexto	Se refiere al modo en el que el alumno-tutor universitario sale del contexto y se despide de las personas a las que ha estado vinculado.

2.5. Procedimiento

El procedimiento consta de tres fases. La primera, está relacionada con la “entrada al escenario”, ya que se centró en las relaciones que establece el alumno-tutor universitario con las personas representantes de la UTE y la UPI para obtener los permisos pertinentes y definir el servicio de forma conjunta. Esta fase tuvo lugar en septiembre de 2018.

La segunda fase abarca el diseño, la implementación y la valoración del servicio basado en actividades físicas. El alumno-tutor universitario escribió su diario y realizó entrevistas al equipo clínico y al profesorado de educación especial de la UTE y la UPI. Esta fase duró de septiembre de 2018 a febrero de 2019.

En la tercera fase y última fase, que coincide con la salida del escenario, se realizó el análisis de la información recogida.

2.6. Veracidad y Comportamientos Éticos

La veracidad se consigue mediante la triangulación de instrumentos e informantes. La información obtenida a través del diario y las entrevistas ha sido tratada preservando la confidencialidad, ya que se ha asegurado en todo momento el anonimato de las personas (Gibbs, 2012).

3. RESULTADOS

3.1. Entrada al escenario

En septiembre, antes de comenzar con la implementación del servicio, el alumno-tutor universitario narra en su diario la reunión realizada con el equipo clínico (psicóloga, psiquiatra y enfermera), las coordinadoras y el profesorado de Educación Especial de la UTE y la UPI.

En la reunión compartieron con él las características de las personas jóvenes usuarias de la sección educativa de la UTE y la UPI, y organizaron conjuntamente las sesiones a realizar en los siguientes meses. El acuerdo fue realizar 3 sesiones semanales de septiembre de 2018 a enero de 2019:

- Lunes de 15.00 a 16.30 en la UTE.
- Martes de 9:15-10:15 en la UPI.
- Viernes de 9:30-10:30 en la UPI.

Los lunes, las sesiones se desarrollaron en el gimnasio del Instituto Ekialde, centro en el que se ubica la UTE. Las sesiones de los martes y viernes en la UPI se desarrollaron en un aula del Hospital de Santiago, que era un espacio más pequeño que no contaba con tanto material.

El alumno-tutor universitario comenta que al principio se sintió “frustrado” ya que le “resultaba difícil aceptar las situaciones tan críticas de algunos y algunas de

las jóvenes”; hecho que le llevaba a “estar en tensión, aunque se sintiese acogido” (D_15/09/2018).

El perfil del alumnado beneficiario del servicio era bastante heterogéneo, tal y como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3. Perfil del alumnado beneficiario. Fuente: elaboración propia

Edad	Género	Centro	Vivencias traumáticas	Familia desestructurada	Conductas disruptivas	No acepta la autoridad
12	M	UTE	No	No	Sí	Sí
13	M	UTE	Sí	Sí	Sí	Sí
13	M	UTE	Sí	Sí	Sí	Sí
14	F	UPI	Sí	Sí	Sí	Sí
14	M	UTE	Sí	No	Sí	Sí
14	F	UPI	No	No	No	Sí
15	M	UTE	Sí	Sí	No	Sí
15	M	UPI	Sí	Sí	Sí	Sí
15	M	UPI	Sí	Sí	No	Sí
16	F	UTE	No	No	No	Sí
16	M	UPI	No	No	No	Sí
16	F	UPI	Sí	Sí	Sí	Sí
17	M	UPI	Sí	Sí	No	Sí
17	F	UPI	No	Sí	Sí	Sí

El 64% de las personas había vivido alguna experiencia adversa en su infancia (ACE): abandonos, violencia doméstica, problemas de alcohol y sustancias en familiares, adopciones tardías. El mismo porcentaje convive en una familia desestructurada, esto es, no cuenta con un hogar estable, y vive en centros sociales tras sufrir el abandono de sus familias de origen. Además, el 57% presentan conductas disruptivas que se manifiestan a través de confrontaciones verbales. Y, el 100% tienen dificultades para asumir la autoridad de sus figuras de referencia.

3.2. Descripción del servicio

Las 27 sesiones que el alumno-tutor universitario diseñó, se estructuraban de una forma similar: calentamiento, deportes, actividades físicas o juegos cooperativos, ejercicios de fuerza y actividades de relajación o yoga.

En la UTE se realizaron 10 sesiones, en las que se trabajaron actividades, deportes y juegos cooperativos, tales como, juegos como balón quemado, frisbee, baloncesto y fútbol, juegos con un fin común, juegos tradicionales, actividades de orientación y juegos de manejo de la brújula y acrosport. Dos de las sesiones se realizaron fuera del centro educativo, ya que hicieron una salida a la pista de pádel de un centro cívico y otra salida al parque.

En la UPI se realizaron 18 sesiones, 9 con cada grupo, ya que aquí los grupos eran más pequeños. Se realizaron actividades posturales, articulares y de yoga, juegos de velocidad de reacción y de tiro de precisión con pelotas de tenis, circuitos de fuerza, juegos de cooperación, circuitos de agilidad y malabares, y casi todos los días actividades de relajación.

La percepción del alumno-tutor universitario en su diario, es que las actividades lúdicas y de carácter cooperativo, han ayudado a “desarrollar la empatía, el altruismo y el trabajo en equipo” (D_15/01/2019). Ya que, algunas de las personas apenas si participaban en las sesiones iniciales. Se considera pertinente rescatar un incidente crítico ocurrido al inicio del mes de noviembre recogido en su diario: “Ha participado por primera vez el ingresado que no quería participar nunca. No habla apenas y mira poco a la cara” (D_06/11/2018). Un mes más tarde, en la primera semana de diciembre, el alumno-tutor universitario tras proponer juegos cooperativos con balón, malabares y yoga observa que “el alumno que no participaba y apenas hablaba y ni miraba a la cara; durante la sesión habla e incluso bromea”. El alumno-tutor universitario interpreta que el cambio se debe a que “tiene confianza con él”. En general, apunta que “se le ve más alegre” (D_04/12/2018).

3.3. Elementos facilitadores

3.3.1. Servicio basado en la actividad frente a la inactividad

Al inicio del servicio, en la segunda sesión, el alumno-tutor universitario recoge en su diario que le han comentado que “*pasan mucho tiempo inactivos*” (D_16/10/2018). Estos testimonios le llevan a reformular las sesiones dando más presencia a propuestas que impliquen actividad física vigorosa. Esta capacidad de adaptación a las necesidades y preferencias de las personas menores usuarias de los servicios de la UTE y la UPI, dio como resultado una buena valoración del servicio por parte de las personas usuarias y por parte de las responsables de servicio. Las sesiones mejor valoradas fueron aquellas que incorporaron sesiones de orientación, circuitos, y juegos de fuerza, juegos cooperativos y tradicionales, que coinciden con las semanas, 2ª, 4ª, 9ª y 10ª en ambos servicios. Según las anotaciones del diario, las y los menores responden bien a “*actividades de alta intensidad motriz*” (D_22/10/2018), “*les gustan mucho*” (D_23/10/2018; 10/12/2018), y agradecen mucho este tipo de sesiones “*disfrutan y se lo pasan bien*” (D_21/12/2018).

El servicio ha tenido un efecto positivo en estas personas menores y así el equipo clínico y las personas responsables de la UTE y la UPI, responden que notaban a los y las jóvenes “*muy activos después de las sesiones*” (E_10/02/2019), cuando habitualmente suelen estar bastante apáticos debido a la medicación.

También se refleja en el relato auto-etnográfico de las sesiones realizadas en la UPI “*las clases comienzan con retraso debido a la apatía y la tardanza de los jóvenes*” (D_18/12/2018), “*con los juegos de bolos leonés y murciano se pican constantemente y eso les anima a participar activamente*” (D_18/12/2018), “*como no podías utilizar las manos para llevar el balón por un terreno que supuestamente era de lava, se han tenido que ayudar y comunicar entre sí para no ser eliminados y eso ha hecho*

que algunas personas que no habían intercambiado palabra nunca, lo hayan hecho” (D_3/12/2018).

La convivencia fue mejorando los últimos días “la sesión se valoró bien. No hubo incidentes reseñables. Disfrutaron con los juegos que requieren enfrentamiento. La competición fue sana y enriquecedora” (D_11/12/18). Las personas responsables destacaron como positivas las actividades de yoga y relajación al final de las sesiones “lo mejor ha sido el yoga para volver a la calma, estirar y trabajar la respiración, yo creo que después de activarles, se sentían muy bien con esta actividad y yo luego les veía genial” (E-UPI_11/02/2019).

3.3.2. Relaciones establecidas

Las relaciones que el alumno-tutor universitario estableció con las y los jóvenes fueron claves para facilitar el éxito del servicio. Según el profesorado de Educación Especial de la UTE y la UPI, los y las jóvenes usuarias de los servicios establecieron “buenas relaciones, basadas en la confianza con el alumno-tutor universitario” (E_10/02/2019). El propio alumno-tutor universitario, también recoge en su diario que percibe que “los y las jóvenes tienen confianza en él y disfrutaban de las clases” (D_15/12/2018). Esto es extensible “incluso los que más se quejan” (D_15/12/2018).

3.4. Elementos obstaculizadores

3.4.1. Número de participantes, espacio y material

El mayor hándicap a la hora de desarrollar las sesiones fue el escaso número de participantes, ya que nunca hubo más de 4, y era difícil llevar a cabo alguna de las actividades. El 56% de las sesiones contó con 3 participantes, el 26% con 4 y el 18% con 2. Sin embargo, aunque la participación haya sido escasa, fue activa y positiva por parte de las personas beneficiarias. Además, en la UPI, existía la dificultad añadida de la escasez del espacio y el poco material.

3.4.2. Conductas disruptivas

Las y los jóvenes de la UTE y la UPI respondieron bien a las sesiones planteadas por el alumno-tutor universitario, incluso quienes mostraban conductas disruptivas y quienes tenían dificultades para asumir la autoridad.

En alguna de las sesiones hubo confrontaciones verbales, concretamente en aquellas que la actividad física estaba vinculada a algún deporte de equipo “hubo muchos insultos” (D_05/11/2018) “le insultó y tiró el balón, pero luego volvió a jugar” (D_19/11/2018).

Sin embargo, esto era utilizado por el alumno-tutor para reconducir las situaciones “dos no quisieron ser guiados en el último juego. Uno de ellos, verbalizó lo siguiente: ‘yo esta puta mierda no pienso hacer’. Hice un trato con uno de ellos y acabó participando como ‘ciego’. El joven acabó diciendo: ‘¡oye, pues ha estado

guapo!' y ya no se enfadó más". (D_3/12/2018). Generalmente, las confrontaciones surgían porque no querían realizar una actividad física propuesta por el alumno-tutor universitario y se enfrentaban a él "mostrando su oposición ante la propuesta con un lenguaje inapropiado y levantando la voz" (D_3/12/2018).

En ocasiones se "peleaban con sus compañeros y compañeras, poniendo pegas" (D_05/11/2018) o "interpelaban al alumno-tutor universitario sobre la finalidad de la actividad" (D_19/11/2018). Otra de las estrategias para evitar la participación era "no prestar atención dedicándose a jugar con el material" (D_19/11/2018).

3.5. Salida del escenario

Al finalizar del servicio llegó el momento de la despedida. El alumno-tutor se despidió de todas y cada una de las personas que habían participado en las sesiones diseñadas y de los miembros de la UTE y la UPI, y reveló que "la experiencia le ha servido para desarrollarse personal y académicamente" (D_21/12/2018). Por una parte, a través del servicio había podido "reconstruir sus ideas preconcebidas y estereotipadas sobre estos y estas jóvenes" (D_21/12/2018), y expresa haber podido "desarrollar algunas competencias personales ligada a la gestión de emociones, y competencias docentes para aplicar los conocimientos teóricos recibidos en la facultad a una realidad compleja y cambiante" (D_21/12/2018). Por último, les aseguró que volvería a visitarles en cuando tuviese ocasión.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Aunque el objetivo general del estudio etnográfico era describir lo que se genera en las personas menores que acuden a las aulas de la UTE y la UPI, las conclusiones se han elaborado poniendo el foco en la valoración del servicio por parte de las personas responsables; y en la revisión de los aprendizajes del alumno-tutor universitario encargado del servicio.

4.1. Valoración del servicio

Las personas beneficiarias del servicio fueron en su mayoría jóvenes que han sufrido ACE. El servicio que desarrolló el alumno-tutor universitario de la UPV/EHU se basó en actividades físicas y deportivas que pretendían conseguir una actividad positiva y satisfactoria que mejorase las conductas socio-emocionales y comportamentales de estos casos (Agrafojo et al., 2017). Según los estudios realizados, estos y estas jóvenes suelen mostrar dificultades para mantener relaciones, por su poca capacidad de tolerancia a la frustración, lo que desemboca en provocaciones, desobediencia, enfrentamientos, y peleas (Craig, 2016). En nuestro caso, las confrontaciones surgían cuando la actividad física era competitiva y vinculada a algún deporte como fútbol, baloncesto, frontenis o bolos. En las experiencias estresantes en las que hay ganadores y perdedores la gestión de las emociones ha sido más difícil como ocurre en otros estudios (American Academy of Pediatrics, 2015; Chiva et al., 2018).

Las observaciones realizadas muestran que las sesiones de actividad física han tenido un efecto positivo, ya que según apunta el equipo clínico, los notaban más activos después de las sesiones. Las sesiones más beneficiosas fueron las que promovieron actividades cooperativas, tal y como ocurre en otros estudios previos (Fraile, 2008; Balaguer, Zorrilla, Capella y Corbatón, 2016), ya que han ayudado a desarrollar la empatía, el altruismo y el trabajo en equipo en la población beneficiaria. Estos resultados coinciden con otros que muestran que los juegos cooperativos ayudan al aprendizaje para compartir y confiar en los demás, al desarrollar la autoestima, la autoconfianza ya que todas las personas son bien aceptadas, por el grupo (Brotto 1999; Velázquez, 2004). Además, este tipo de actividades alimentan o protegen la autoestima de las personas participantes, aspecto a fortalecer en este colectivo, que por lo general se caracteriza por generar “problemas” en la escuela (American Academy of Pediatrics, 2015; Ríos, 2015) y que ésta responde castigándoles, limitándoles.

Las y los jóvenes que han sufrido ACE suelen mostrar dificultades académicas (Craig, 2017), con estas actividades de Educación Física que se han configurado en el servicio, y la relación de confianza que ha establecido el alumno-tutor con los y las jóvenes, han traído consigo el aumento de la motivación, factor protector contra la aparición del conflicto (Brotto, 1999; Cooper y Jacobs, 2011).

4.2. Aprendizajes del alumno-tutor universitario

Las y los jóvenes que han sufrido ACE necesitan de profesionales que tengan la capacidad de comprenderles para favorecer su bienestar y su desarrollo. Tienen que reconocer estos comportamientos con estrategias que les enseñen a auto-regularse, evitando responder con enfado a las conductas disruptivas de este tipo de jóvenes (Craig, 2016). Con ello se evitará que se sientan víctimas de una rabia que no merecen. Y eso es algo que el alumno-tutor ha comprendido y reconocido, mejorando su competencia profesional (Baldwin et al., 2007; Brotto, 1999; Capella et al., 2015).

Aunque no es posible que puedan observarse cambios profundos con una intervención tan corta de ApS, según la valoración del alumno-tutor universitario, su participación en la UTE y en la UPI le ha proporcionado la posibilidad de reconstruir sus ideas preconcebidas y estereotipados sobre estos jóvenes. Parece que ha llegado a comprender que dichas conductas responden a un dolor muy profundo, que es más complejo que un problema disciplinar. Esto concuerda con otros estudios que subrayan los beneficios del ApS en propuestas pedagógicas innovadoras como ésta. Según dichos estudios, el ApS puede transformar la realidad personal de cada estudiante, debido al impacto de la experiencia, pues suelen conllevar vivencias que guardan una alta carga de emocionalidad (Furco, 2004; McIlrath et al., 2016; Molina et al., 2015).

El alumno-tutor universitario expresó que su capacidad como profesional de la enseñanza se había incrementado por haber aplicado el conocimiento teórico en un contexto real, haberlo evaluado y haberlo tenido que adaptarse a una realidad que está en constante cambio. Por tanto, se cumple otra máxima del ApS, que ya ha sido relatada previamente. Diversos autores apuntan que este tipo de prácticas posibilitan

el desarrollo competencial profesionalizante del profesorado en formación (Capella-Peris et al., 2020; Eylar y Giles, 1999; Furco, 2004; Lorenzo y Matellanes, 2013; Ruiz-Montero et al, 2019).

4.3. De cara al futuro

Las conclusiones aquí vertidas abren una línea de investigación que pone en relación la formación inicial de profesorado, la Educación Física, y las prácticas pedagógicas innovadoras como el ApS para responder a las necesidades de un colectivo vulnerable y vulnerado, como es la juventud que ha sufrido ACE. Sería interesante dar continuidad a este trabajo, incrementando los servicios, la cantidad de alumnado participante y de profesorado implicado, y desarrollando un diseño de investigación más exhaustivo.

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo ha recibido una subvención Campus Bizia Lab otorgada por la UPV/EHU. Además, las autoras de este artículo forman parte de la red RIADIS, que está subvencionada por el Consejo Superior de Deportes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrafojo, J., García, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.3>
- Álvarez, J., Martínez, M., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- American Academy of Pediatrics (2015). *Las experiencias infantiles adversas y las consecuencias del trauma para toda la vida*. Recuperado de https://www.aap.org/en-us/Documents/ttb_aces_consequences_spanish.pdf
- Angrosino, M. (2013). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Balaguer, P., Zorrilla, L., Capella, C. y Corbatón, R. (2016). Estudio de caso de una experiencia de aprendizaje-servicio en educación física con niños en riesgo de exclusión social. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 38, 134-145.
- Baldwin, S., Buchanan, A. y Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.

- Brotto, F. (1999). *Jogos cooperativos: O jogo e esporte como un exercício de convivência*. Campinas (Brasil): Universidade Estadual de Campinas.
- Capella, C., Gil, J., Chiva, O. y Corbatón, R. (2015). Promoción del emprendimiento social y la competencia docente en la aplicación de juegos motores y expresivos utilizando el aprendizaje servicio en educación física. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 138-143.
- Capella-Peris, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll O. y Ruiz-Montero, P. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 465-472. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713>
- Chiva, O., Capella, C. y Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación-física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293.
- CLAYSS (2016). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicios solidario en la Educación Media (Secundaria y Enseñanza Técnica)*. Buenos Aires (Montevideo): Ediciones CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/uruguay/2_Secundario.pdf
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (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*. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTI-TUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Cooper, P. y Jacobs, B. (2011). *Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Children with Emotional Disturbance/Behavioural Difficulties: An International Review*. Ncse Research Reports: Leiscester (Inglaterra). Recuperado de http://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/08/Research_Report_7_EBD.pdf
- Craig, S. (2016). The Trauma-Sensitive Teacher. *Educational Leadership*, 74(1), 28-32.
- Craig, S. (2017). *Trauma-Sensitive Schools for the adolescent years*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service Learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fedman, D., Smith, A. y Waxman, B. (2017). *Why we drop out. Undersanding and disrupting student pathways to leaving school*. New York: Teachers College Columbia University.
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberd, D., Williamson, D., Spitz, S., Edwards, V. y Marks, J. (1998). The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of preventative medicine*, 14, 245-258.

- Fernández, R. (2017). *Las huellas de las experiencias tempranas en el cerebro. ¿Qué efecto tienen en el aprendizaje escolar?* Madrid: Mapas Colectivos.
- Folco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 255-270.
- Fraile, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8, 22-35.
- Furco, A. (2004). El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación? Recuperado de <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Gobierno Vasco. (2019). *Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva*. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, A. (2017). El diario: La escritura autobiográfica en su dimensión sociocultural y sus posibilidades cognoscitivas y creativas. *La Palabra*, 30, 151-167. <https://doi.org/10.19053/01218530.n30.2017.6961>
- Grinnell, R. y Unrau, Y. (2011). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. New York: Oxford University Press.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lorenzo, V. y Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 155-176.
- Maturana, G. y Garzón C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Hopia, A. y Grönlund, H. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al4.pdf>
- Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.

- Molina, M., Pastor, C., Ponce, C., Mundet, A., Quevedo, C., Vázquez, N., Vaquero, E., Rubio, L. y Albert, L. (2015). *Proyecto piloto de Aprendizaje Servicio y CiberCaixa Hospitalaria*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/98240>
- Norwich, B. y Eaton, A. (2014). The new special educational needs (SEN) legislation in England and implications for services for children and young people with social, emotional and behavioral difficulties. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 20(2), 117-132.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education* 47(2), 217-230. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438992>
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138.
- Ríos, M. (2015). La educación física como recurso de intervención socioeducativa. Los créditos de APS en centros penitenciarios y de salud mental. *IPSE-ds. Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación social*, 8, 35-42.
- Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. O'Grady (ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruiz-Montero, P., Corral-Robles, S., García-Carmona, M. y Belaire-Meliá, A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49(4), 145-164. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11733>
- Saltmarsh, J. (2005). The civic promise of service learning. *Liberal Education*, 91(2), 50-55.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, L. (2018). *Adverse Childhood Experiences (ACEs): Interventions in education*. Scotland: IRSS. Recuperado de www.iriss.org.uk/resources/ess-outlines.
- Spitz, R. (1965). *El primer año de vida*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Tortosa, J., Caus, N., Vega, L., Blasco, J., Rodríguez, C., Clavero, M., Manchado, C., Mínguez, J., Mengual, S., Toribio, J. y Luego, A. (2011). La enseñanza de la actividad física recreativa para personas con problemas de salud mental. Un programa basado en el aprendizaje-servicio. En J. Álvarez, M. Tortosa y N. Pelín (coords.), *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas* (pp. 2318-2336). Alicante: Universidad de Alicante.

- Valdemoros, M., Ponce de León, A. y Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo de Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos revista de educación*, 14, 11-29.
- Vega, M. y Núñez, G. (2017). Experiencias Adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Wolff, P. H. (1963). Observations on the early development of smiling. En B. M. Foss (ed.) *Determinants of infant behavior*. London: Methuen.
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.