

# ADOLESCENTES EN RIESGO Y SERVICIO A LA COMUNIDAD

## *At risk adolescent students and community participation*

XUS MARTÍN GARCÍA  
Universidad de Barcelona

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66305

Fecha de recepción: 12/04/2013 • Fecha de aceptación: 13/01/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Xus Martín García. Email: xusmartin@ub.edu

---

**INTRODUCCIÓN.** En el artículo se plantea la necesidad de diseñar nuevas prácticas educativas que contribuyan a superar las limitaciones detectadas en grupos de adolescentes en riesgo de exclusión. En concreto se propone el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad, una metodología en la que confluye el aprendizaje activo y la participación en el entorno. **MÉTODO.** Se trata de una investigación cualitativa, en la que destaca la observación etnográfica, que se complementa con entrevistas a los protagonistas de la experiencia y la consulta de documentación. Se describe una experiencia piloto de trabajo por proyectos con servicio a la comunidad realizada por un grupo de adolescentes que finalizaban su escolaridad obligatoria fuera de la escuela ordinaria y se establece una trayectoria metodológica encaminada a favorecer la adquisición de aprendizajes diversos y el desarrollo de competencias a partir de la acción comprometida de los jóvenes en la búsqueda del bien común. **RESULTADOS.** En la presentación de los resultados se muestra el impacto que la experiencia tuvo en el grupo de adolescentes. Entre los datos más significativos destacan la mejora en los hábitos de trabajo, la adquisición de aprendizajes complejos, un mayor autoconocimiento y recuperación de la autoestima, un cambio en el rol de los educadores y el aprendizaje de valores. **DISCUSIÓN.** Se plantea la conveniencia de ofrecer a los jóvenes la posibilidad de implicarse en la mejora de su entorno como un método de socialización secundaria de alta eficacia y se apuntan algunas limitaciones de esta propuesta.

**Palabras clave:** *Aprendizaje-servicio, Educación para la ciudadanía, Trabajo por proyectos, Fracaso escolar, Adolescentes en riesgo.*

---

## Introducción

La intervención con adolescentes que viven en situación de riesgo de exclusión social ha evolucionado de manera extraordinaria en las últimas décadas. Un conocimiento más profundo de la etapa de la adolescencia (Hargreaves, 2008), pero también de las formas que esta adopta en colectivos en clara desventaja social (Funes, 2010), han sido factores determinantes para superar las políticas asistenciales características de épocas anteriores y promover nuevas acciones de gran calado educativo. Asimismo, el discurso pedagógico que progresivamente ha ido ganando terreno en nuestro país a favor de una educación orientada al desarrollo de competencias (Zabala, 2008; Tiana, 2011) ha introducido nuevos elementos de reflexión. Hoy sabemos que una formación integral no se limita a preparar al sujeto para comprender la realidad, sino que también debe capacitarlo para intervenir en ella e implicarse en su transformación. Pero ¿cómo se capacita a una persona que ha crecido “al margen de”? ¿cómo se desarrollan las competencias en colectivos que a edades muy tempranas han interiorizado “su incompetencia”? Las investigaciones realizadas desde distintas áreas del conocimiento y, de modo especial, las prácticas innovadoras de un importante número de educadores sociales (Stormon y col., 2012; Muñoz, 2013) han aportado ideas y recursos que permiten responder, aunque sea parcialmente, a estos interrogantes.

¿A quién nos referimos cuando hablamos de adolescentes en riesgo de exclusión? Es evidente que no hay un único perfil y que cada historia es singular. Sin embargo nos equivocáramos si ignorásemos algunas constantes que aparecen de manera reiterada en la trayectoria personal de esta población y que permiten definir acciones y estrategias orientadas a su integración en la sociedad. Un aspecto común es la conducta antisocial y el rechazo a la escuela que se acentúa en este momento de sus vidas dando mayor visibilidad a un problema que empezó años atrás. La mayoría de estos adolescentes

comparten una trayectoria escolar marcada por el absentismo y la convicción de no ser capaces de aprender, idea de la que se defienden adoptando una actitud de desprecio hacia el conocimiento, pero que deja en ellos una autoestima muy debilitada. La conducta disruptiva (Uruñuela, 2006) —motivo más frecuente de las expulsiones escolares— es consecuencia de la falta de autocontrol, pero también de las dificultades para percibir la realidad desde la perspectiva “del otro”. El pensamiento egocéntrico, la búsqueda de gratificación inmediata, la actitud individualista y la ausencia de reflexión favorecen altercados en la relación entre iguales y enfrentamientos continuos con los adultos. Cuando a las dificultades de aprendizaje se suman problemas graves de convivencia la evolución habitual es el abandono de la escuela (Clanton, 2011). Sin embargo, el fracaso escolar, con ser importante, no es suficiente para explicar la situación de riesgo en la que viven estos chicos y chicas. La mayoría de ellos han crecido en medios familiares con carencias económicas y culturales extremas que les han convertido en destinatarios permanentes de prestaciones sociales. Las dificultades de sus progenitores para valerse por sí mismos (Judt, 2011) precipitan en estos adolescentes la ruptura de vínculos con el mundo laboral y con la población productiva de la comunidad. Pero, quizá, la constante más dramática en estos jóvenes es que no tienen un proyecto de futuro, ni esperanza. Han perdido la capacidad de imaginar cómo quieren vivir y, a pesar de su conducta antisocial, son extremadamente conformistas. Adolescentes poco autónomos que abandonan su futuro al destino, a la suerte, o a las circunstancias concretas en las que se encuentran y ante las cuales no ofrecen ninguna resistencia. Son chicos y chicas que se acomodan a situaciones que les proporcionan seguridad, aunque sea temporalmente, y cuyo comportamiento depende de variables externas que no controlan y que acaban decidiendo en su lugar.

Sin embargo, sería injusto finalizar la presentación de este colectivo sin reconocer que, pese a todo, son jóvenes con habilidades suficientes

para aportar algo a la sociedad; jóvenes que desean establecer relaciones en las que sentirse aceptados y que buscan amigos, parejas y grupos con los que compartir su vida. Tras una apariencia dura y distante se esconden personalidades extremadamente frágiles, capaces de dar y de recibir afecto.

El conocimiento de grupos de adolescentes en riesgo de exclusión, las conversaciones con profesionales que trabajan con este colectivo e investigaciones anteriores (Martín, 2008) nos permitieron detectar puntos fuertes, pero también lagunas en la intervención educativa con estos jóvenes. Como es sabido, innovar en el ámbito socioeducativo requiere diseñar prácticas que favorezcan la adquisición de valores, competencias y conocimientos útiles para la vida de las personas que allí se forman. Con la finalidad de contribuir a responder algunos de los déficits detectados se realizó una experiencia piloto a partir de la implementación de una nueva metodología: el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad. Una metodología que parte del trabajo por proyectos e incorpora el servicio a la comunidad como dinamismo pedagógico en la intervención con adolescentes en riesgo social. Como se defiende a lo largo del artículo, los proyectos con servicio a la comunidad permiten situar a los adolescentes en un rol al que están poco habituados: el de ciudadanos activos capaces de hacer una aportación útil a la sociedad. Asimismo les exige diseñar acciones e imaginar procesos que les permitan conseguir colectivamente el reto que asumen.

Para presentar el estudio realizado, en primer lugar, se enuncian sus objetivos y se describe el método empleado en la investigación. Seguidamente, se presenta el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad y las condiciones en las que se llevó a cabo la experiencia piloto. A continuación, se muestran las fases que se siguieron en la puesta en marcha de la actividad y los resultados obtenidos. El artículo termina exponiendo las conclusiones y señalando los debates que quedan abiertos.

## **Diseño y metodología de la investigación**

El análisis de algunas intervenciones con adolescentes en riesgo de exclusión puso de manifiesto la existencia de cierto desequilibrio entre distintas tipologías de prácticas educativas. Mientras que los recursos encaminados al trabajo en torno a la disciplina y al acompañamiento individual eran frecuentes en la mayoría de los centros, no ocurría igual con las estrategias cooperativas o actividades dirigidas a favorecer la participación de los jóvenes en su entorno. Si bien los equipos educativos consideraban importante formar personas autónomas, cooperativas y participativas, la mayoría de ellos no usaban metodologías orientadas directamente a trabajar la autonomía personal y la cooperación entre iguales. A partir de esta constatación, valoramos la necesidad de introducir nuevas propuestas metodológicas que facilitasen a los adolescentes relaciones de interdependencia positiva y les ofrecieran la posibilidad de hacer una aportación en su entorno cercano. En concreto optamos por el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad. Nuestra finalidad era conocer en qué medida esta metodología puede contribuir a mejorar el autoconcepto de los adolescentes en riesgo social y favorecer su integración en la sociedad. Desde este interés inicial planteamos los dos objetivos que guiaron nuestro estudio:

- *Describir y establecer las fases de un trabajo por proyectos con servicio a la comunidad protagonizado por adolescentes en riesgo de exclusión.* Se decidió abordar este objetivo a partir de la observación directa de una experiencia, lo que exigía detectar un centro educativo que tuviera incorporadas las metodologías de las cuales partíamos —trabajo por proyectos y aprendizaje servicio— o bien que estuviera dispuesto a realizar una experiencia piloto. Asimismo se propuso establecer una pauta-protocolo orientada

a replicar la experiencia en grupos de características similares.

- *Analizar el impacto del trabajo por proyectos con servicio a la comunidad en los adolescentes tanto a nivel individual como a nivel de grupo.* A partir de la información obtenida en el seguimiento de la experiencia, se estudiaría la repercusión que la aplicación de la metodología había tenido en sus protagonistas.

Para realizar la investigación se optó por la metodología cualitativa (Angrosino, 2012), más eficaz a la hora de producir información descriptiva atenta a la realidad objeto de estudio. En concreto, nos decantamos por la etnografía (Taylor y Bogdan, 1986; Díaz de la Rada, 2011), investigación que permite comprender a las personas dentro del contexto del que forman parte y tener acceso a la complejidad de factores que pueden emerger a lo largo de la experiencia. Asimismo la etnografía facilita la recogida de

datos de la realidad observada de modo sistemático y no intrusivo, finalidad prioritaria del estudio realizado. Las fuentes de información que se usaron a lo largo de la investigación fueron básicamente tres: la observación etnográfica, las entrevistas a los participantes en la experiencia y la consulta de documentación.

La observación etnográfica ha sido la fuente de información más relevante para elaborar los resultados del estudio<sup>1</sup>. El grupo investigador participó en el 80% de las sesiones, lo que permitió elaborar un diario de campo completo y registrar grabaciones en video de las distintas fases del proyecto<sup>2</sup>. Las entrevistas realizadas durante la investigación se estructuraron de forma distinta en función del colectivo al que se dirigían. Se realizaron seis entrevistas sistemáticas al equipo de educadores directamente implicados en el proyecto, cuatro al grupo de adolescentes y tres al equipo directivo del centro. A las maestras del parvulario,

**CUADRO 1. Fases de la investigación**

1. Análisis de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jóvenes con baja autoestima y con mecanismos de compensación que derivan en conductas antisociales.</li> <li>• Índices altos de fracaso escolar en la ESO.</li> <li>• Uso de recursos pedagógicos extraordinariamente académicos.</li> </ul>
2. Formulación de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paliar el déficit de competencias para la cooperación que muestran estos colectivos.</li> <li>• Proporcionar a los jóvenes una experiencia de ayuda a los demás que les permita empoderarse y sentirse orgullosos de sí mismos.</li> </ul>
3. Búsqueda de referentes teóricos y metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El trabajo por proyectos permite trabajar la cooperación?</li> <li>• ¿El aprendizaje-servicio favorece el altruismo de manera vivencial?</li> </ul>
4. Diseño de la intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegir del centro donde aplicar la experiencia piloto.</li> <li>• Formular los objetivos de la intervención.</li> <li>• Establecer los momentos y tareas de la actividad.</li> <li>• Buscar un acuerdo de colaboración con la entidad receptora de la acción de servicio.</li> </ul>
5. Aplicación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un rincón de juego desde la UEC Esclat-Bellvitge para las clases de educación infantil del centro Joan XXIII.</li> <li>• Evaluar con los alumnos, los educadores y los receptores del servicio, el proceso y la contribución de los jóvenes.</li> </ul>
6. Resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de la aplicación y la tipología de conductas adoptadas por los jóvenes durante la actividad.</li> </ul>

entidad receptora de la actividad de los adolescentes, se las entrevistó dos veces y con sus alumnos tuvimos tres encuentros informales. También se realizó una entrevista inicial al director de la escuela a la que pertenecía el parvulario. La diversidad de entrevistas nos ayudó a matizar y profundizar en aspectos concretos recogidos en las observaciones. La última fuente de información fue la consulta de material. Además de los documentos de carácter público que la entidad tenía elaborados —como el ideario del centro y el proyecto educativo— también tuvimos acceso a documentos de uso interno como informes, memorias, material recogido en jornadas de formación, fotografías y productos audiovisuales. Este material fue especialmente relevante a la hora de entender e interpretar algunas de las intervenciones del equipo. Una vez finalizada la actividad, analizamos y contrastamos la información obtenida de las distintas fuentes, lo que nos permitió formular los resultados y conclusiones que ofrecemos en apartados posteriores.

### **Propuesta de intervención: el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad**

Previamente a la descripción de los resultados vamos a explicar de dónde surge y en qué consiste el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad.

El trabajo por proyectos y las actividades de aprendizaje-servicio, tienen una larga trayectoria pedagógica. Bajo distinta nomenclatura, existe un número importante de reflexiones teóricas y prácticas que apuestan por una educación basada en la actividad investigadora, el aprendizaje por ensayo y error, el trabajo cooperativo y la participación en el entorno. Entre los autores más significativos para nuestro estudio, destaca John Dewey (1859-1952), quien sienta las bases del trabajo por proyectos con beneficio social. Dewey considera que el pensamiento tiene su origen en una situación

problemática que es necesario resolver mediante un esfuerzo de aprendizaje. Si bien sitúa en la experiencia el motor del aprendizaje, cree que este se produce cuando la persona participa con otros en una actividad que le interesa y que él define como *actividad asociada con proyección o beneficio social* (Dewey, 1997). Desde otro contexto político e ideológico, el pedagogo ucraniano Antón Semionovic Makarenko (1888-1939) nos muestra, a partir de su dilatada trayectoria con adolescentes inadaptados, los efectos formativos de una educación basada en el trabajo productivo y en la colectividad (Makarenko, 1935). Especialista en prácticas que fortalecen la cohesión del grupo, su intervención se orienta a educar a los jóvenes incidiendo en su entorno. Defiende una idea de colectividad centrada en la existencia de vínculos de responsabilidad ante una finalidad común y advierte que la armonía entre los intereses colectivos e individuales es necesaria en la formación de personas útiles para la sociedad y satisfechas consigo mismas. Recogiendo el legado de autores como Dewey y Makarenko, vamos a precisar a qué nos referimos al hablar de trabajo por proyectos con servicio a la comunidad.

Un trabajo por proyectos con servicio a la comunidad es una investigación cooperativa en la que se combinan procesos de aprendizaje y de acción en el entorno. Los jóvenes orientan sus aprendizajes hacia una transformación optimizadora de la realidad y contribuyen a resolver necesidades que previamente han detectado en el medio (Puig, 2009). Decimos que se trata de una *investigación* ya que los nuevos aprendizajes se adquieren, fundamentalmente, a partir de procesos de ensayo y error (Bernstein, 2011). En el intento de encontrar una respuesta al problema planteado, los adolescentes usan los conocimientos que ya poseen y formulan interrogantes que deben resolver mediante la experimentación y consulta de diversas fuentes de información (Huber, 2005). Es una investigación *cooperativa* porque el reto que se plantea es colectivo y se consigue sumando esfuerzos, habilidades y

conocimientos de todos los miembros del grupo. Si el reto es colectivo también lo es la gestión del proyecto, basada en la toma de decisiones democrática, la resolución de problemas y la búsqueda de acuerdos entre los participantes y las personas de la comunidad a quien se dirige el servicio. Dado que el punto de partida es la detección de *necesidades reales* en el entorno, esta metodología exige una mirada crítica a la realidad social y actividades de análisis y de comprensión de los problemas considerados. Sin embargo, la toma de conciencia por sí sola es insuficiente. Para que se produzca una contribución real a la mejora del bien común, el grupo debe comprometerse en la *realización de un servicio eficaz*, debe llevar a cabo una acción que optimice la situación sobre la que interviene. El servicio es, por lo tanto, un ejercicio de responsabilidad cívica que permite a los jóvenes entender el entorno como resultado, en parte, de su acción. Por último, debemos considerar que la intervención en la comunidad requiere, habitualmente, que las instituciones educativas establezcan *relaciones de partenariado* con alguna entidad social que esté en disposición de ofrecer acciones de servicio, colaborando, de esta manera, a ampliar las posibilidades de formación de los jóvenes.

### **Aplicación. Descripción de la experiencia piloto y propuesta de intervención**

En este apartado pretendemos abordar dos cuestiones. Una, describir la experiencia piloto que se realizó. Y dos, establecer las fases características del trabajo por proyectos con servicio a la comunidad, un objetivo planteado al inicio de la investigación.

La experiencia piloto de trabajo por proyectos con servicio a la comunidad se inició con un encuentro entre la psicopedagoga de la Unidad de Escolaridad Compartida (UEC) Esclat<sup>3</sup> y la coordinadora del parvulario del centro de estudios Joan XXIII en el que se analizaron las

posibilidades de cooperación entre ambos centros, situados en un mismo barrio de la ciudad de l'Hospitalet del Llobregat. Se acordó que el grupo de los chicos más mayores de la UEC realizase, desde el taller de carpintería, alguna construcción que fuera de utilidad para el parvulario. Se hicieron los contactos formales con los respectivos equipos directivos e inmediatamente se habló con los dos educadores de la UEC que deberían liderar el proyecto. Ambos se mostraron interesados en el tema, si bien tenían dudas respecto a la eficacia que un proceso de aprendizaje basado en el ensayo y error y una metodología cooperativa podían tener en la formación de los adolescentes. Asimismo se informó de la actividad a las maestras de educación infantil, quienes acogieron la propuesta con entusiasmo. El grupo de la UEC que asumió el proyecto estaba formado por diez adolescentes de quince años y dos educadores: un tutor y el responsable del taller de carpintería. Su contribución a la mejora del parvulario consistió en construir un rincón de juego. La actividad duró seis meses y se desarrolló a partir de las cinco fases, en las que se estructura la metodología de trabajo por proyectos con servicio a la comunidad.

#### **CUADRO 2. Fases de un proyecto con servicio a la comunidad**

---

1. Detectar necesidades.
  2. Formular interrogantes.
  3. Elaborar información.
  4. Sintetizar la información y realizar el servicio.
  5. Evaluar los aprendizajes y celebrar la experiencia.
- 

#### **Detección de las necesidades**

El objetivo de esta fase es detectar necesidades en el entorno e imaginar posibles acciones de servicio en las que implicarse para hacer una contribución útil a la comunidad. La tarea del equipo educativo consiste en diseñar actividades que permitan a los jóvenes discernir

situaciones problemáticas en cuya mejora pueden comprometerse y ayudarles a desarrollar la sensibilidad ante aspectos de la realidad que son mejorables.

Los educadores de la UEC plantean al grupo la posibilidad de aprovechar los conocimientos que tienen en carpintería para colaborar con un parvulario del barrio. Los chicos se sorprenden, pero aceptan la propuesta y días después acuden a la escuela. En ella observan el estado deteriorado de los rincones de juego y se ofrecen para construir uno nuevo. Las maestras consultan con los párvulos qué rincón les gustaría renovar y los niños deciden que sea el de peluquería. Mediante dibujos y explicaciones, las clases de P4 hacen la petición formal a los adolescentes, quienes toman nota de la información entusiasta y desordenada que reciben de los pequeños.

“Después de explicar el dibujo que han hecho para mostrar cómo quieren el rincón de peluquería, los párvulos entregan a los adolescentes dos trozos de cuerda. El primero indica la medida que debe tener el espejo y el segundo la altura a la que deben situarse las picas para lavar el pelo. Los chicos se miran unos a otros con cara de incredulidad, pero no dicen nada. Se limitan a escuchar y a escribir en sus libretas. Les sorprende que los párvulos depositen tanta confianza en ellos. Al salir de la escuela se acumulan los comentarios: ‘Estos enanos se creen que somos Papá Noel. Si supieran que nunca hemos hecho muebles...’, ‘¡Anda que no han pedido cosas!’, ‘Como nos salga mal vamos a hacer el ridículo’. ‘¡Se piensan que somos carpinteros!’”.

### Formular interrogantes que guíen la investigación

El proyecto avanzará a partir de las cuestiones que se planteen en esta fase. En ella el grupo formula los interrogantes que serán necesarios resolver para realizar con eficacia la acción que

se han propuesto. El equipo educativo debe esforzarse en ayudar a los jóvenes a averiguar cuáles son los puntos de partida individuales y colectivos así como a determinar qué logros orientarán la investigación.

La construcción del rincón de peluquería es un reto ambicioso para el grupo que, una vez aceptado, genera dudas: ¿cuáles son los gustos de los niños pequeños?, ¿qué altura deben tener los muebles?, ¿y si no sale bien? Los educadores aprovechan el desasosiego de los adolescentes para orientar la investigación y les piden que respondan dos cuestiones: ¿qué conocimientos tienen que les permitan empezar a trabajar?, ¿qué otros aprendizajes necesitan adquirir? Los chicos elaboran un amplio listado de preguntas relacionadas con temas diversos: medidas de seguridad, estética infantil, materiales, altura de la construcción, lugar donde quedará ubicada y fecha de entrega, entre otros. También toman conciencia del buen dominio que tienen en el uso de las máquinas que deberán utilizar, de su experiencia en la elaboración de piezas grandes y se dan cuenta de que, de manera aislada, han practicado muchas de las tareas que requiere construir el rincón de juego. Acostumbrados a trabajar a partir de modelos acabados, no disponer de uno les genera inseguridad. Por eso, deciden diseñar el rincón de la peluquería haciendo primero un esquema y después elaborando una maqueta.

“El listado sobre la información que necesitan es más extenso que el de los conocimientos adquiridos. Algunos chicos se desaniman y creen que se han precipitado al aceptar la propuesta. Los educadores vuelven a leer las tareas que figuran en las dos listas y preguntan quién las puede hacer. De manera espontánea los chicos se ofrecen a realizar algunos trabajos o sugieren el nombre de otro compañero. Cuando este se resiste le contestan: ‘Va tío, si esto para ti no es nada’. Después de analizar con detalle el trabajo que tienen por delante, uno de ellos concluye: ‘Si nos organizamos bien y nadie



se escaquea, podemos de sobra'. Los educadores lo han conseguido: el grupo asume, por primera vez, un reto colectivo”.

### Elaborar la información

Responder a los interrogantes planteados, requiere consultar fuentes de información diversas que permitan adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias necesarias para realizar un servicio de calidad. Los educadores guían y acompañan el proceso investigador de los chicos, animándolos a experimentar e idear nuevas soluciones.

Para realizar el esquema individual del rincón de peluquería, los jóvenes consultan la información aportada por los párvulos, algunas páginas web especializadas en mobiliario infantil y, además, visitan una ludoteca. Ponen en común sus trabajos y elaboran una propuesta única. Antes de crear la maqueta necesitan saber las medidas exactas que debe tener el rincón de juego. Dos chicos se desplazan al parvulario para medir los espacios reales. La maqueta supone un trabajo “a escala” que requiere cálculos matemáticos difíciles para el grupo. Con el objetivo de paliar esta dificultad, en las clases de matemáticas repasan la proporcionalidad y en las de dibujo, las nociones de “dibujo a escala”. La realización de la maqueta es laboriosa y aunque se trata de reproducir el modelo dibujado, también deben tomarse decisiones que habían quedado postpuestas, como precisar cuántos cajones van a colocar o hacia qué lado se abrirán los armarios. Los educadores temen que el grupo se canse y, para evitar que esto ocurra, proponen visitar a los párvulos una vez finalicen la maqueta. La expectativa del encuentro anima a los chicos no sólo a acabar la maqueta sino también a preparar una explicación de cómo la han construido. Sin embargo la expresión oral les cuesta. A su vocabulario limitado se añade la vergüenza de hablar en público. El día que acuden al parvulario los niños los

escuchan atentos. Cuando muestran la maqueta, una niña comenta: “la peluquería es bonita pero es tan pequeña que no vamos a poder jugar”. Los adolescentes reaccionan con rapidez y explican la diferencia entre una maqueta y la construcción a tamaño real.

“En la reunión destinada a valorar cómo va el proyecto, surgen comentarios referidos a la adquisición de aprendizajes: ‘Me he dado cuenta de que sé hacer dibujos en perspectiva. Es que antes oía esa palabra, pero no sabía qué quería decir’. ‘Si mi *profe* del instituto se entera que hago tantas multiplicaciones, alucina’. ‘Al principio me parecía imposible hacer una maqueta sin que Juanjo (el tallerista) nos diera las medidas’. ‘Como cada uno ha hecho unas piezas de la maqueta hemos ido más rápido. El problema es cuando alguien se cuelga y nos fastidia a todos’”.

### Sintetizar la información y realizar el servicio

El conjunto de aprendizajes que se han adquirido en fases anteriores —de contenidos, valores, habilidades y destrezas— se activan durante el servicio. El grupo realiza un trabajo creativo y autónomo que consiste en estructurar y dar forma a sus conocimientos, usándolos para aportar un servicio de calidad, útil para sus receptores.

Antes de iniciar la construcción del rincón de juego queda una tarea extremadamente pesada y aburrida para los adolescentes: el despiece de la maqueta, que consiste en precisar el número de piezas y las medidas exactas de cada una. Las matemáticas vuelven a tener una presencia significativa y resulta imprescindible repasar operaciones y conceptos como alzada, largura, grosor, superior, inferior, “hacia la derecha”, o “de frente”, entre otros. Los plafones de madera tardan en llegar y un brote de gripe causa bajas continuas. Los chicos se inquietan. Para operativizar el trabajo, se distribuyen por parejas que



durante semanas avanzan de manera autónoma en el encargo que han asumido: construcción de cajones, de letras del rótulo, del zócalo, de las “picas para lavar el pelo”, etc. Cuando la construcción está avanzada, los adolescentes reciben a los párvulos, les enseñan las máquinas del taller de carpintería y les muestran cómo funcionan. Los niños preguntan para qué sirve esto o lo otro, y “supervisan” la construcción de su peluquería. Los jóvenes respiran al comprobar que las medidas son adecuadas a la altura de los niños, que los colores les gustan, que comentan que “van a tener una peluquería de verdad”, que les abrazan para darles las gracias y que, aunque la peluquería no está finalizada, ya juegan en ella. El entusiasmo de los párvulos es contagioso y cuando estos abandonan el taller, los adolescentes se sienten muy satisfechos y con ganas de continuar trabajando.

“Los educadores están sorprendidos de las horas extras que el grupo dedica a construir la peluquería. Uno de los chicos comenta ‘Quién me iba a decir que en lugar de faltar a clase iba a hacer horas de más’. Otro explica que uno de los párvulos al reconocerlo en la calle le dijo a su madre ‘¡Mira, ese chico nos hace la peluquería!’. El resto de alumnos de la UEC conocen el proyecto y están pendientes de su evolución. La presencia del parvulario en el centro ha ayudado a visualizar la trascendencia que tiene la construcción del rincón de juego”.

### **Evaluar, comunicar y celebrar**

La finalidad de esta fase es dar a conocer los resultados del proyecto y valorar los aprendizajes adquiridos, el funcionamiento del grupo, la calidad del servicio y los sentimientos que se han generado durante el proceso. El equipo educativo aprovecha este momento para reforzar la autoestima de los participantes y animarlos a celebrar el éxito de su aportación a

la mejora de la realidad sobre la que han intervenido.

El rincón de juego está acabado. Únicamente falta instalarlo, una tarea laboriosa que requiere tiempo y concentración y que el grupo realiza aprovechando que los párvulos están de excursión. La instalación de la peluquería es lenta, pero prácticamente se hace sin imprevistos. Los educadores destacan el buen trabajo de quienes tomaron las medidas, la precisión a la hora de cortar las maderas, el cuidado con el que están hechas las letras del rótulo, el acierto de quien redondeó los cantos de los muebles para evitar accidentes y cada tarea que los adolescentes hicieron correctamente y que hoy se hace visible. Cuando cuelgan el espejo, la pieza más delicada y costosa, los chicos observan con orgullo el rincón de peluquería. Es la primera vez que lo ven acabado. Las maestras que van de una clase a otra se detienen a contemplarlo y felicitan a los adolescentes por su profesionalidad. También lo hace el director que, mientras estrecha la mano a cada uno de ellos, les agradece su esfuerzo, elogia su generosidad y les dice que son un ejemplo a seguir.

La semana siguiente los párvulos invitan a los chicos a jugar. Su timidez inicial se diluye rápidamente cuando se encuentran rodeados de niños y niñas que se ofrecen a vendarles un brazo en el rincón del ambulatorio, a ponerles rulos, o a leerles cuentos. El tiempo pasa rápido, pero antes de dejarles marchar los párvulos les despiden con un caluroso aplauso. Días después, educadores y adolescentes valoran la experiencia y ponen nombre a los sentimientos y emociones vividas. También a los aprendizajes adquiridos, a las dificultades que se han encontrado y a los recursos que han usado para superarlas. El grupo en su conjunto, pero también cada uno de los chicos individualmente, recibe la felicitación de los educadores.

“El reconocimiento que los adolescentes perciben en sus visitas al parvulario genera en ellos sentimientos de satisfacción. Sus

comentarios así lo demuestran: ‘El proyecto ha valido la pena’. ‘Cuando he visto la peluquería montada he pensado que somos la hostia’. ‘Es muy distinto que te miren mal a que te feliciten por lo que haces’. ‘Mi madre no se va a creer que el director ha dicho que somos un ejemplo a seguir’. Los educadores también manifiestan lo orgullosos que están del grupo: ‘¿Pero os dais cuenta de lo que habéis sido capaces? ¡Si es que sois geniales!’”.

El trabajo por proyectos con servicio a la comunidad propone la trayectoria metodológica que hemos presentado. Su finalidad es favorecer la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de competencias a partir de la acción comprometida de los jóvenes en la búsqueda del bien común.

### Resultados. Análisis del impacto de la experiencia en sus protagonistas

A continuación se presenta un resumen de los resultados más significativos relacionados con el segundo objetivo de la investigación, referido al impacto de la experiencia en sus protagonistas. Son resultados elaborados a partir del análisis y de la triangulación de la información obtenida del diario de campo, las entrevistas con los colectivos implicados en el proyecto y la documentación consultada. Para facilitar su comprensión aparecen estructurados en seis apartados.

**CUADRO 3. Resultados sobre el impacto de la experiencia**

---

Mejora en los hábitos de trabajo.
Adquisición de aprendizajes complejos.
Mayor autoconocimiento y recuperación de la autoestima.
Cohesión de grupo.
Cambio en el rol de los educadores.
Aprendizaje de valores.

---

### Mejora en los hábitos de trabajo

El compromiso con los párvulos generó un cambio en la actitud de los adolescentes que se tradujo en la disminución de faltas de asistencia y en un aumento significativo de la puntualidad. La fuerte implicación del grupo en el proyecto se vio reflejada en el trabajo realizado fuera del horario establecido así como en un mayor aprovechamiento del tiempo. El comentario de uno de los jóvenes expresa esta idea: “Siempre teníamos cosas que hacer, había mucho trabajo y nadie podía estar mirando”. También hubo modificaciones a nivel de autoexigencia en las tareas: el cuidado de los detalles, de los buenos acabados y de los aspectos estéticos cobraron una relevancia poco habitual en trabajos anteriores. Los educadores destacaron una mayor presencia de conductas autónomas en los chicos a la hora de resolver imprevistos y un incremento de aportaciones creativas.

### Adquisición de aprendizajes complejos

La construcción del rincón de juego dio a los adolescentes la oportunidad de integrar conocimientos de distintas áreas y descubrir su aplicación a la realidad. Utilizaron información, procedimientos, valores, y habilidades que creían no poseer y que consolidaron a lo largo del proyecto. También adquirieron nuevos aprendizajes. Los más relevantes a juicio de ellos mismos fueron: dibujar en tres dimensiones, tomar medidas, calcular espacios, argumentar, hacer cálculos matemáticos, usar conceptos espaciales, tomar decisiones, ponerse de acuerdo y prever accidentes derivados de una mala construcción. La psicopedagoga del centro destacó la importancia que la metodología había tenido en el desarrollo de las competencias: matemática, lingüística, artística, ciudadana, para la autonomía y para aprender a aprender. Esta observación fue clave a la hora de incorporar el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad como metodología de enseñanza-aprendizaje en el currículum del centro<sup>4</sup>.

### **Mayor autoconocimiento y recuperación de la autoestima**

La confianza que los párvulos depositaron en los adolescentes modificó la percepción que estos tenían de sí mismos. En la medida que se sintieron útiles se comportaron como personas capaces de sacar adelante un proyecto complejo y ambicioso. Acostumbrados a moverse en núcleos marginales, la relación respetuosa y cordial con las maestras favoreció el acercamiento a un sector normalizado de la comunidad. Sin embargo, la autoestima de los jóvenes se fue recuperando en el mismo proceso de construcción del rincón de juego no solo gracias a la actitud entusiasta de los niños y a la buena relación con las maestras; también ayudó la extraordinaria calidad en los resultados. Los chicos se demostraron a ellos mismos que trabajaban bien y que podían llegar a ser unos buenos profesionales. El comentario de uno de los jóvenes así lo refleja: “He visto que podemos con mucho”. Asimismo el reconocimiento continuo de los educadores les ayudó a tomar conciencia de sus progresos, un factor clave a la hora de rebajar los niveles de vulnerabilidad y afianzar la seguridad personal.

### **Cohesión de grupo**

La implementación del trabajo por proyectos introdujo nuevos mecanismos de aprendizaje a los que tuvieron que adaptarse los adolescentes: la cooperación y la interdependencia mutua. Esta modificación en el quehacer cotidiano afectó no sólo a nivel organizativo sino que tuvo consecuencias en el ámbito relacional. Señalamos los tres aspectos más destacados por sus protagonistas. Uno, la aparición de conflictos derivados de la percepción que el grupo tenía respecto a la poca dedicación de dos compañeros. Dos, el mayor reconocimiento de las habilidades individuales que se pusieron de manifiesto a partir de la especialización en las distintas tareas. Y tres, un incremento de las interacciones entre iguales. Se observaron acciones

de ayuda espontánea, felicitaciones a los compañeros y múltiples muestras de camaradería a partir del contacto físico. Estas conductas se hicieron más frecuentes en la fase de realización del servicio.

### **Cambio en el rol de los educadores**

Los recelos iniciales de los educadores respecto a la nueva metodología se disiparon al constatar la respuesta positiva de los jóvenes y descubrir mecanismos menos directivos para guiar la actividad grupal. Una de las modificaciones más valoradas por ellos mismos fue la introducción de preguntas frecuentes dirigidas al grupo y orientadas a reconducir ideas, estimular el pensamiento, reconsiderar propuestas y favorecer procesos de deducción. También destacaron cómo la ausencia de un modelo previo les exigió alentar en el grupo el aprendizaje basado en el ensayo y error descubriendo, con sorpresa, que los chicos se involucraban en el diseño de la construcción y en la toma de decisiones. Otro aspecto que se tuvo que regular de manera distinta a la habitual fue la gestión del tiempo. El servicio exigía aprendizajes que trascendían los contenidos del currículum, pero que resultaban imprescindibles para construir el rincón de juego, lo que motivó continuos ajustes en el horario.

### **Aprendizaje de valores.**

Si bien se trata de un resultado transversal, dada su relevancia en la formación de los adolescentes en riesgo de exclusión se ha optado por destacarlo en un apartado propio. El trabajo por proyectos con servicio a la comunidad favoreció en el grupo el ejercicio de hábitos cívicos y de conductas socializadas. Entre los valores que los adolescentes practicaron con mayor intensidad figuran el compromiso personal, la autorregulación, el cuidado del otro, la responsabilidad, el altruismo, la autoestima, el diálogo, la cooperación, el conocimiento de

uno mismo, el empoderamiento, la participación y el rigor en el trabajo cognitivo y manual. La realización de las distintas fases que se siguieron para construir el rincón de juego exigió a los jóvenes la práctica reiterada de los valores señalados.

## Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren que el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad es una metodología que contribuye a dar respuesta a las limitaciones detectadas en la intervención con adolescentes en riesgo social. Señalábamos anteriormente la dificultad de este colectivo para frenar comportamientos orientados exclusivamente a satisfacer sus intereses particulares. La propuesta que aquí presentamos da a los adolescentes la oportunidad de protagonizar conductas altruistas y de comprometerse con la mejora del bien común. En sintonía con aportaciones de otras disciplinas (Fuster, 2013; Rojas Marcos, 2010; Bauman, 2006), los resultados obtenidos en nuestro estudio revelan que la experiencia de ayudar a los demás es clave en la mejora de la autoestima y en la creación de un autoconcepto positivo, a la vez que limita el egocentrismo. La actividad de servicio ayuda a cada joven a sacar lo mejor de sí mismo y a distanciarse del rol de persona vulnerable y sin recursos personales. Si conseguimos que los adolescentes en riesgo de exclusión se descubran como personas capaces de participar en la comunidad habremos optimizado la atención a este colectivo, acelerando su proceso de resiliencia y de integración social. Un segundo dato inicial apuntaba a la actitud indiferente de estos jóvenes hacia el futuro. A lo largo de las fases que dan forma al proyecto los adolescentes ejercitan la capacidad de proyectar. Lo hacen mientras anticipan un recorrido, plantean objetivos que orienten sus acciones, deciden qué quieren que ocurra, actúan para conseguirlo y analizan la calidad de su planificación. Asimismo practican la paciencia, demoran deseos, y prevén consecuencias. Entendemos que en su

conjunto se trata de una metodología útil para combatir la conducta impulsiva y poco reflexiva que caracteriza el colectivo al que nos dirigimos. Si bien todo ello ocurre en un entorno educativo se trata de habilidades transferibles a otros ámbitos de la vida. Y por último, a lo largo de la investigación hemos constatado que la introducción de una metodología de aprendizaje cooperativo genera cambios de tendencia en las relaciones interpersonales (Pujolás, 2008; Trilla y Novella, 2011). Por un lado, facilita el reconocimiento del otro y la creación de vínculos afectivos, afianzando el sentimiento de pertenencia a una colectividad. Por otro lado, incrementa las expectativas del grupo ante la actividad que se les propone. Habitualmente la actitud individualista de los adolescentes, su conducta disruptiva y la poca resistencia al trabajo suelen disuadir a los educadores en el uso de recursos abiertamente cooperativos. Sin embargo, los resultados obtenidos apuntan en otra dirección: los jóvenes se sienten más motivados y se implican con mayor facilidad en retos que asumen como grupo, que suponen una aportación real y a los que se comprometen con otros miembros de la comunidad.

Y concluimos el artículo con una breve reflexión. Los profesionales que trabajan con adolescentes en riesgo de exclusión social conocen bien la fragilidad que caracteriza cualquier intervención. La vulnerabilidad de los jóvenes, pero también de sus familias, la situación de semiabandono en la que muchos se encuentran y la escasez de vínculos estables con adultos que sean referentes positivos no ayudan a trazar itinerarios normalizados y estables. Da la sensación que la evolución óptima de un adolescente se puede interrumpir en cualquier momento. La metodología que hemos presentado contribuye a acercarnos a los ideales que perseguimos. Sin embargo, es claramente insuficiente por sí sola. La situación de exclusión es resultado de múltiples factores y son necesarias intervenciones en ámbitos distintos, dentro y fuera de la escuela, para poder superar las barreras que separan a estos adolescentes del resto de la población.

---

## Notas

<sup>1</sup> Se pueden consultar investigaciones etnográficas de características similares en Gijón (2012) y De la Cerda (2012).

<sup>2</sup> Para la tarea de seguimiento de la experiencia contamos con la ayuda de Marta Pena, colaboradora del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

<sup>3</sup> Previamente a este encuentro, el equipo investigador nos habíamos reunido con la directora y psicopedagoga de la Unidad de Escolaridad Compartida Esclat-Bellvitge, quienes aceptaron la propuesta de realizar una experiencia piloto de trabajo por proyectos con servicio a la comunidad, a pesar de que el centro no tenía tradición en la aplicación de metodologías de investigación cooperativa.

<sup>4</sup> Las metodologías del trabajo por proyectos y del aprendizaje-servicio han quedado incorporadas en el nuevo proyecto educativo del centro. Esclat Bellvitge (2012) *Projecte educatiu*. Barcelona: Esclat.

---

## Referencias bibliográficas

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Bernstein, R. (2010). *Filosofía y democracia: John Dewey*. Barcelona: Herder.
- Clanton, E. (2011). *Group-Centered Prevention Programs for At-Risk Students*. London: Springer.
- De la Cerda, M. (2012). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. Madrid: Morata (1997).
- Díaz de la Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo*. Madrid: UNED.
- Funes, J. (2010). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Fuster, V. (2013). *El círculo de la motivación*. Barcelona: Planeta.
- Gijón, M. (2012) *Valores en educación infantil. Un año en la clase de jirafas*. Barcelona: Horsori.
- Hargreaves, A. (2008). *Educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Huber, M. (2005). *Conduire un projet-élèves*. Paris: Hachette Education.
- Judt, T. (2011). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Makarenko, A. S. (1935). *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta, 1967.
- Martín, X. (2008). *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- Muñoz, A. (2013). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la intervención socioeducativa. (Versión electrónica) *RES Revista de Educación Social* 16. Recuperado el 19 de julio de 2013. <http://www.eduso.net/res/?b=20&c=194&n=650>
- Puig J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- Stormon, M., Reinke, W. Herman, K., y Lembke, E. (2012). *Academic and Behavior Supports for At-Risk Students*. New York: A Division of Guilford Publications.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1984). *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la enseñanza obligatoria española. *Bordón*, 63 (1), 63-75.

- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia (versión electrónica). *Revista de Educación número extraordinario*, 23-43. Recuperado el 17 de julio de 2013, de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf)
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. En A. Moreno y M. P. Soler, (eds). *La disrupción en las aulas, problemas y soluciones* (17-46). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zabala, A. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## Abstract

---

### *At risk students and community participation*

**INTRODUCTION.** The article raises the need to come up with new educational measures to overcome barriers perceived in adolescent groups that are at risk of social exclusion.-It also proposes community service projects as a tool which brings together active learning and social involvement. **METHOD.** This is a qualitative study with a focus on ethnographic observation, complemented by interviews with participants and references to relevant written sources. It describes a pilot project in which a group of adolescents who were completing their schooling outside the formal education framework took part in community service projects and proposes this line of work as one which facilitates a variety of learning experiences and the acquisition of competencies when adolescents commit to a project that seeks the common good. **RESULTS.** The study analyzes the impact which the pilot project had on the adolescents who took part in it. The most significant finding is the improvement of participants' work habits, the acquisition of more complex learning, a better self-knowledge and an increase in self-esteem, a change in the roles of educators, and the learning of values. **DISCUSSION.** The article highlights the benefits of offering adolescents an opportunity to become involved in and committed with their surroundings as a highly effective means of secondary socialization, as well as pointing out the limitations of this practice.

**Keywords:** *Community Service based learning citizenship Education, Working on projects, Academic failure, At risk Students.*

## Résumé

---

### *Adolescents en risque d'exclusion sociale et les avantages des activités de service communautaire*

**INTRODUCTION.** L'article pose la nécessité de dessiner des nouvelles pratiques éducatives afin de contribuer à l'amélioration des problèmes détectés dans des groupes d'adolescents en risque d'exclusion sociale et, donc, d'échec scolaire. Plus précisément, ce travail pose le besoin d'employer des activités de service communautaire basés sur projets comme une méthodologie fondé sur l'apprentissage actif et la participation à l'environnement. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une recherche qualitative basée sur l'observation ethnographique, laquelle est complétée par des entretiens aux protagonistes de l'expérience et avec la consultation de documents divers. On décrit une expérience pilote d'activités de service à la communauté basées sur projets laquelle a été réalisée avec un groupe d'adolescents qui finissaient sa scolarité obligatoire dehors de l'école ordinaire. Au même temps une trajectoire méthodologique est établie visant à favoriser le compromise des jeunes avec le bien-être

de la communauté en son ensemble en y participant. Le résultat est l'adquisition d'apprentissages très divers ainsi que le développement de certains saviors-faire. **RÉSULTATS.** Dans la présentation des résultats on analyse l'impact que l'expérience pilote a eu dans un groupe d'adolescents concret. Parmi les données les plus significatifs, il faut remarquer l'amélioration des habits de travail, l'acquisition d'apprentissages plus complexes, l'augmentation de la connaissance de soi et la récupération de l'estime de soi, ainsi qu'un changement du rôle des éducateurs et, en consequence, dans l'enseignement et l'acquisition des valeurs. **DISCUSSION.** Dans la dernière partie, on montre la convenience de créer des situations vise à favoriser l'implication des jeunes avec l'amélioration de son environnement comme une méthode de socialisation secondaire à haute efficacité. Finalement, quelques limitations de cette proposition sont indiquées.

**Mots-clés:** *Apprentissage par le service communautaire, Éducation pour la citoyenneté, Apprentissage par projets, Échec scolaire, Adolescents en risque d'exclusion sociale.*

## **Perfil profesional de la autora**

---

### **Xus Martín García**

Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UB. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM), miembro del grupo de innovación en docencia Universitaria, Innova-The, y coordinadora del máster Educación en Valores y Ciudadanía. Líneas de investigación en las que trabaja: adolescentes en riesgo de exclusión, educación en valores y aprendizaje-servicio.

Correo electrónico de contacto: xusmartin@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. C/ Bailén, 92, 7º 3ª esc. Izq. CP 08009. Barcelona, España.



