



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**Prevención de conductas de riesgo en adolescentes en
condición de vulnerabilidad social
Estudio de caso en San José, Costa Rica**

Tesista: Lic. Cristina Rivera Villarreal

Directora de Tesis: Mgter. Laura Elizabeth Acotto

Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Desarrollo
Humano

Fecha: 20 de agosto de 2023

ÍNDICE

| | |
|--|-------|
| 1. Introducción | p. 3 |
| 1.1 Presentación del problema de investigación..... | p. 4 |
| 1.2 Objetivo general y específicos..... | p. 6 |
| 2. Marco de referencia | p. 7 |
| 2.1 Antecedentes..... | p. 7 |
| 2.2 Marco teórico..... | p. 9 |
| 2.2.1 Adolescencia..... | p. 10 |
| 2.2.2 Enfoque de vulnerabilidad, riesgo y resiliencia..... | p. 14 |
| 2.2.3 Enfoque basado en los derechos de la niñez y adolescencia..... | p. 20 |
| 2.2.4 Desarrollo Humano y Enfoque de Capacidades..... | p. 22 |
| 3. Metodología | p. 28 |
| 3.1 Descripción del caso de estudio..... | p. 28 |
| 3.2 Perspectiva epistemológica..... | p. 28 |
| 3.3 Tipo de estudio..... | p. 29 |
| 3.4 Diseño de la investigación..... | p. 29 |
| 3.5 Procedimiento de Recolección de los Datos..... | p. 29 |
| 3.6 Descripción de la muestra..... | p. 31 |
| 3.7 Procesamiento y análisis de la información..... | p. 32 |
| 4. Presentación de los resultados | p. 34 |
| 4. 1 Caracterización de los factores de riesgo de la persona adolescente participante del Proyecto Club de Adolescentes Tirrases..... | p. 34 |
| 4.1.1. Factores de riesgo en la familia: factores socioeconómicos..... | p. 34 |
| 4.1.2. Factores de riesgo en la familia: conformación familiar..... | p. 37 |
| 4.1.3. Factores de riesgo en la familia: situaciones conflictivas..... | p. 38 |
| 4.1.4. Factores de riesgo en el contexto social..... | p. 38 |
| 4.1.5. Factores de riesgo en el contexto educativo: rendimiento..... | p. 39 |
| 4.1.6. Factores de riesgo en el contexto educativo: interacciones..... | p. 40 |
| 4.1.7. Factores de riesgo individuales: sociodemográficos..... | p. 41 |
| 4.1.8. Factores de riesgo individuales: psicológicos..... | p. 42 |
| 4.2 Descripción de los factores de protección presentes en el proyecto Club de Adolescentes Tirrases..... | p. 43 |
| 4.3 Impacto socio personal percibido por las personas adolescentes durante su participación en el proyecto Club de Adolescentes Tirrases..... | p. 46 |
| 4.4 Percepción del equipo técnico sobre los factores de riesgo y protectores alrededor del proyecto y su impacto en la población..... | p. 55 |
| 5. Análisis de los datos..... | p. 59 |
| 6. Consideraciones finales..... | p. 66 |
| 7. Referencias bibliográficas..... | p. 69 |
| 8. Anexos..... | p. 74 |
| 8.1. Cuestionario guiado a personal técnico..... | p. 74 |

1. INTRODUCCIÓN

Desarrollar un análisis sobre la adolescencia nunca es una tarea sencilla e implica un desafío para cualquier profesional que se vincule cotidianamente con este sector poblacional. La presente investigación tuvo como objetivo principal indagar sobre el impacto que el proyecto Club de Adolescentes Tirrases generó como modelo de atención para la prevención de conductas de riesgo en adolescentes de 13 a 17 años, provenientes de zonas de alta vulnerabilidad social. Se estableció como hipótesis que los espacios comunitarios que brindan oportunidades a los adolescentes de sectores sociales vulnerables, impactan positivamente en el aumento de los factores protectores y disminuyen los factores de riesgo, beneficiando efectivamente en sus proyectos de vida. Para lo cual se establecieron objetivos específicos relacionados con caracterizar los factores de riesgo de la persona adolescente participante; describir los factores de protección propiciados en el modelo de atención y el servicio brindado en el proyecto, así como, explorar el impacto socio personal percibido por las personas adolescentes durante su participación en el proyecto, para finalmente proponer estrategias para un modelo de atención para la prevención de conductas de riesgo desde la teoría de las capacidades.

El documento está compuesto por 5 capítulos, iniciando con la presentación del problema de investigación y el objetivo general y específicos. El segundo capítulo contiene el marco de referencia que incluye la descripción de las intervenciones y proyectos sociales que anteceden a la investigación y el marco teórico que abarca la caracterización de la adolescencia, el enfoque de vulnerabilidad, riesgo y resiliencia -donde se exponen los factores de riesgo y protectores que intervienen en el abordaje de la población adolescente-, el enfoque basado en los derechos de la niñez y adolescencia, y el paradigma del desarrollo humano y capacidades.

En el capítulo tres se presenta el marco metodológico, donde se encuentra la descripción del caso, el diseño de la investigación, y los procedimientos para la recopilación y análisis de los datos. Se utilizaron informes de resultados, grupos focales con la población que formó parte del mismo y un cuestionario aplicado al equipo técnico a cargo, como métodos e instrumentos para la recopilación de la información.

En el capítulo cuatro se exponen los resultados, que incluyen la caracterización de los factores de riesgo de las personas participantes, tanto en la familia, como en su dimensión social y personal; se describen las estrategias protectoras del proyecto club de adolescentes según los análisis documentales, para luego continuar con la presentación del impacto socio personal abordado el universo cognitivo, emocional, académico, conductual, social y familiar.

La presentación del análisis de los resultados se anotan en el capítulo cinco en el cual se evidencian las relaciones encontradas entre las estrategias del proyecto con las capacidades socioemocionales, su impacto en la resiliencia y en la modelación de las

respuestas ante los factores de riesgo que enfrenta las poblaciones adolescentes en contextos de vulnerables socialmente.

Finalmente, dentro de las consideraciones finales de la investigación se incluyen las sugerencias de estrategias para el abordaje del fenómeno estudiado desde el enfoque de las capacidades toman en cuenta el índice de capacidades juveniles y la propuesta de Martha Nussbaum en cuanto a las capacidades base para enlistar las estrategias según las capacidades que la autora propone, a saber, corporales, personales, sociales, económicas y políticas.

Agradezco infinitamente a las personas que me acompañaron en la elaboración de esta tesis: a mí directora la Mgter. Laura Acotto por su guía y conocimiento, a los y las adolescentes que participaron en el estudio, a Juan Carlos Campos y Ana Paula Rivera, al equipo técnico del proyecto Club de adolescentes, a mi familia: Julia, Mariano y Philippe por sus ánimos y apoyo, y a la Fundación Curridabat.

1.1 Presentación del problema de investigación

Se establece como problema de investigación la falta de estrategias preventivas y de acompañamiento a las poblaciones adolescentes en sectores vulnerables, lo que puede facilitar la presencia de conductas de riesgo y condicionar de forma negativa su trayecto a la edad adulta. Lo que moviliza la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias y componentes que debe contener un modelo de abordaje para la población adolescente en las zonas de alta vulnerabilidad social, en la prevención de conductas de riesgo desde la visión del desarrollo humano?

Para el abordaje del problema es necesario entender que la adolescencia constituye un proceso de transformaciones físico, psicológicas y sociales que inician entre los 10 y 15 años en su fase temprana y se extiende hasta los 19 años (Organización Mundial de la Salud, 2014). En la adolescencia se “replantea la definición personal y social del ser humano a través de una segunda individuación que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y de su proyecto de vida” (Krauskopf, 1999).

La adolescencia si bien representa una oportunidad de desarrollo y aprendizaje, implica además cambios y búsquedas de nuevas experiencias que pueden significar mayor acercamiento a situaciones de riesgo, como el consumo problemático de sustancias adictivas, bajo rendimiento escolar o deserción escolar, problemas de comportamiento, desordenes de depresión y ansiedad, entre otros (Ruvalcaba et al, 2015); conductas que atentan contra su integridad, muchas de ellas responden al parecer a las necesidades de su propia dinámica de desarrollo, mientras que otras se relacionan con el medio socio-cultural en el que viven (Valverde y Fallas, 2001). Así, en ambientes con tensión social y económica, con carencia de oportunidades, la persona adolescente se enfrentará además

a mayores retos que lo(a) pueden llevar a acciones efímeras y riesgosas para alcanzar autoafirmación, logro, reconocimiento y gratificaciones (Valverde, 2001).

En esta dirección, Stiglitz (2014), anota que las desigualdades en el acceso a la salud, a la educación y una mayor exposición a riesgos ambientales, agobian más a los jóvenes en comparación con el resto de los segmentos de la población y como resultado de la desigualdad, los países están perdiendo algunos de sus activos más valiosos, y los(as) jóvenes, al verse desprovistos de oportunidades y falta de protección pueden terminar presentando conductas confrontadas con las normas de convivencia pautadas socialmente.

Por su parte, Sen (citado por London y Forminchella, 2006) señala que la pobreza y el desempleo, desde el momento en que coartan la forma en que los individuos pueden disfrutar y apreciar, representan severas violaciones a la libertad. El desarrollo demanda que ya no existan las fuentes primordiales que privan al hombre de su libertad, tales como la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, los limitantes a la participación protagónica, entre otras. La falta de libertades fundamentales posee una estrecha relación con la pobreza, debido a que ésta coarta la libertad de los individuos para satisfacer las necesidades básicas que le concedan la posibilidad de vivir dignamente.

Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud plantea que, “la salud de los y las adolescentes, es un elemento clave para el progreso social, económico y político de todos los países y territorios de las Américas, los costos para los gobiernos y las personas son considerables cuando un(a) joven no logra llegar a la adultez gozando de buena salud (y) de una educación adecuada, estos costos suelen ser más altos que los costos de los programas de promoción y prevención que ayudan a los y las jóvenes a lograr esas metas”. (p. 7). Se visualiza entonces, la necesidad prioritaria de invertir en la adolescencia para el desarrollo de nuestros países”. (Valverde y Fallas, 2011).

Es crucial entonces que en la adolescencia los(as) jóvenes tengan la posibilidad de ampliar sus capacidades, para poderlas desplegar durante la edad adulta, por lo tanto, resulta fundamental facilitarles un entorno que fomente su bienestar en todas las áreas: física, emocional, social, cognitiva, y que propicien su autonomía. Esos espacios y capacidades deben ser garantizados por los adultos, padres, madres, instituciones y el Estado costarricense (Política para la Adolescencia 2018-2022).

Sabiendo la importancia de los proyectos sociales como estrategias de prevención para la población en zonas de vulnerabilidad social, y en especial ante los impactos producidos por la crisis sanitaria, que sugieren afectaciones significativas en las poblaciones con menor acceso a recursos, es que se pretende estudiar la problemática a partir del análisis de la experiencia del Club de Adolescentes Tirrases, un proyecto planteado por el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) para la prevención de conductas de riesgo en comunidades socialmente vulnerables.

El valor particular de esta investigación consiste en el análisis de los factores que posibilitan no solo la prevención de conductas de riesgo en las personas adolescentes sino además las posibilidades programáticas que facilitan el desarrollo de sus capacidades. Se parte de la hipótesis de que los espacios comunitarios que brindan oportunidades a los adolescentes de sectores sociales vulnerables impactan positivamente en el aumento de los factores protectores y disminuyen el riesgo, beneficiando efectivamente sus proyectos de vida.

Se pretende por tanto una aproximación al enlace entre el desarrollo humano, la población adolescente y programas preventivos, partiendo de las siguientes preguntas generadoras: ¿cuáles son las estrategias que debe tener un programa social para la prevención de conductas de riesgo, en adolescentes en zonas de riesgo social?, ¿cuáles son los factores protectores que un espacio comunitario puede ofrecer a la población adolescente?, ¿qué puede aportar el enfoque de las capacidades en el planteamiento de un programa de abordaje preventivo con población adolescente.

Se elige este proyecto debido al interés de trabajar con la población adolescente y al acceso de los insumos por parte de la entidad ejecutora, organización que tiene amplia trayectoria en la ejecución de programas sociales en la zona. Además, existe una motivación de generar un insumo para el PANI que contenga una valoración inicial del programa, que facilite la priorización de programas preventivos con la población adolescente.

1.2. Objetivo general:

Analizar el impacto que el proyecto Club de Adolescentes Tirrases tuvo como modelo de atención para la prevención de conductas de riesgo en adolescentes de 13 a 17 años provenientes de zonas de alta vulnerabilidad social.

1.3. Objetivos específicos:

- 1) Caracterizar los factores de riesgo de la persona adolescente participante del Proyecto Club de Adolescentes Tirrases.
- 2) Describir los factores de protección propiciados en el modelo de atención y el servicio brindado en el proyecto Club de Adolescentes Tirrases.
- 3) Explorar el impacto socio personal percibido por las personas adolescentes durante su participación en el proyecto Club de Adolescentes Tirrases.
- 4) Proponer las estrategias y componentes requeridos en un modelo de atención para la prevención de conductas de riesgo para la población adolescentes provenientes de zonas de alta vulnerabilidad social desde la teoría de las capacidades.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes

En concordancia con el problema de investigación, concerniente al análisis de los componentes de un programa de prevención de conductas de riesgo denominado Club de Adolescentes se indagan a continuación los programas y estudios relacionados con población adolescente y las conductas de riesgo, así como las propuestas programáticas y los enfoques teóricos metodológicos utilizados para el abordaje preventivo del fenómeno con la población, desde el sector público y académico, a nivel regional y local.

Con respecto a las investigaciones y modelos de prevención sobre los factores de riesgo con personas adolescentes, se encuentra el estudio de Argaes et al. (2018) quienes mediante una metodología de acción participativa con la población adolescente en México establecen como principales factores de riesgo el bullying, la violencia familiar, y el alcoholismo. El aporte de este estudio se relaciona con la importancia del contexto social y familiar en la prevención de conductas de riesgo y la necesidad de incluir a la población en la identificación de factores y la diferenciación según su entorno.

En esta dirección, Ituráin (2018) apunta que la familia puede representar un papel protector sobre las conductas de riesgo en la adolescencia, pero también puede tener implicaciones en las mismas, por tanto incluir a la familia en los programas de prevención puede significar la reducción del riesgo o el incremento de la protección. La autora establece luego de una serie de evaluaciones de distintos programas sociales que incluyen a la familia en el abordaje de la población adolescente, que la efectividad de los programas tienen relación con diseños y contenidos basados en teorías con reconocimiento empírico, que deben tener una duración e intensidad adecuada, donde se utilicen técnicas de participación y aprendizaje activo, en especial relacionadas con la comunicación emocional, además recomienda el ajuste de los contenidos al momento evolutivo de la persona como de la familia.

Con respecto a la importancia del rol activo de la población, Gonçalves-de Freitas (2004) anota que los programas sociales destinados a la prevención de adicciones, embarazo adolescente, deserción escolar y la delincuencia asumen a la persona adolescente como receptor vulnerable, por lo que se hace imperante la construcción de programas de participación juvenil que potencien las habilidades y los recursos que tiene esta población para incidir en su entorno como actores sociales.

En esta misma línea Krauskopf (2003) expresa que los cambios en las tecnologías y la globalización generan la necesidad de asumir a la juventud como eje central en las nuevas estrategias de desarrollo, como actores sociales. La autora agrega que en las políticas y modelos de atención se deben fortalecer las capacidades y derechos, la educación, la inserción en el mundo productivo, la participación social y política, la salud integral y condiciones de vida saludables, entre otras, así como la ampliación de tributos de la ciudadanía en la constitución de las identidades de las personas adolescentes, además de

brindarles un lugar como productores de cultura, “las culturas juveniles poseen saberes, prácticas y potenciales que pueden contribuir a la sociedad en general” (Krauskopf, 2003, p.20).

De acuerdo con este enfoque se ubica el Programa para la Convivencia Ciudadana, planteado desde la Gobernación de la Ciudad de México. En el mismo se incluye un modelo comunitario para la resiliencia juvenil mediante el diseño co-creado con las localidades, el cual aborda 19 factores de protección que con acciones dirigidas buscan revertir los efectos de los factores de riesgo dados por las condiciones del entorno, para propiciar condiciones de desarrollo. El valor de esta iniciativa tiene que ver con el enfoque local y comunitario en el abordaje de los factores de riesgo y la participación activa de la población en el diseño, que al igual que Krauskopf (2003) identifican a los y las adolescentes como gestores de cambio social.

Sánchez et al (2013) anotan también la resiliencia como enfoque para el trabajo con la población adolescente, en su estudio sobre la resiliencia en los adolescentes en situación de riesgo social, hablan de ésta como enfoque que conceptualiza la capacidad humana de responder adaptativamente a amenazas generadoras de estrés. Si bien el estudio tiene una óptica biomédica donde se responsabiliza al Estado y otros entes sociales en la dotación de recursos y oportunidades para las personas menores de edad en situación de riesgo, fomenta las capacidades de las familias y en especial de las instituciones educativas para proveer de servicios favorables y más aún reconoce la capacidad de los adolescentes de navegar y negociar para que estos servicios sean significativos para su propio bienestar.

Aycart (2014) sugiere, además, mediante el programa de educación en un medio abierto en España, la importancia de incluir una intervención socioeducativa con perspectiva comunitaria para atender las situaciones de riesgo y conflicto en la población adolescente donde se sitúen y utilicen los recursos, servicios y la comunidad como destinatarios y protagonistas para favorecer el abordaje integral y devolver a la persona el papel protagónico de su propia dinámica y desarrollo.

Por otra parte, Miranda y González (2016), en su ponencia sobre los derechos de la infancia y adolescencia, subrayan al enfoque de derechos para el abordaje de la niñez y la adolescencia en especial para movilizar políticas públicas y actores sociales como las familias, por el alto desconocimiento sobre el tema y por las vulneraciones que sufren las personas menores de edad. Las autoras agregan el contexto sociocultural como un factor que transforma las creencias y la cosmovisión de la población pudiendo impactar las propias leyes y la construcción de sociedad más justas.

Valverde et al (2001) por su parte sostiene que el enfoque más recomendado para el trabajo con adolescentes es el enfoque de vulnerabilidad, protección y riesgo debido a la gran cantidad de factores que deben ser tomados en cuenta y aboga por la necesidad de abordajes integrales, no solo desde el tema de la salud o los derechos, sino desde aquellos que “faciliten el desarrollo humano de las personas creando y aumentando el número de oportunidades para lograrlo” (p.26).

Desde los gobiernos centrales, los programas de atención a las personas adolescentes se han desarrollado desde una perspectiva de salud integral, en especial salud sexual y reproductiva, así se ubican los programas de países, como Chile, y Costa Rica. En el año 2018 desde el Patronato Nacional de la Infancia se plantea el programa Club de Adolescentes, con un enfoque inicial de derechos y más adelante de habilidades para la vida, para la prevención de conductas de riesgo en zonas de vulnerabilidad social incluyendo a la familia como agente protector, la educación, la participación comunitaria, el desarrollo de habilidades y la atención socio afectiva, integradas en una estrategia local. Con este programa se abre la posibilidad de incluir otros factores no solo la salud, en la atención de la población adolescente desde las entidades públicas, si bien el planteamiento del programa tiene una visión de la población como receptora vulnerable más que como actor estratégico de cambio, la entidad ejecutora elegida para el análisis, establece procesos de co-creación con la población en su implementación.

Al respecto, Kraufkopf (2013) diferencia que en las políticas y programas para la juventud existen paradigmas que coexisten y compiten en la actualidad, así se enlistan aquellos paradigmas tradicionales que destacan la adolescencia como un periodo preparatorio para el futuro, los reactivos que enfatizan la juventud como problema y los avanzados, que reconocen a las personas en la fase juvenil como ciudadanas y actores activos en el desarrollo social.

En general, tanto los estudios como los modelos revisados sobre el abordaje de la población adolescente y la prevención de conductas de riesgo muestran como ejes de acción la familia, la comunidad, los servicios de salud y la educación, en cuanto factores de protección. Desde distintos enfoques, en especial el enfoque de salud y de derechos es que se enmarcan la mayoría de las propuestas, concibiendo a la persona adolescente como receptora de los servicios establecidos. En algunos casos se retoma la capacidad creadora y propositiva de la población en la creación de los programas y se retoman enfoques que los y las colocan como actores con incidencia sobre su propio bienestar. En Costa Rica, el panorama sigue esta tendencia, el abordaje se enmarca desde la salud integral, desde el enfoque de interculturalidad y condición etaria, y el enfoque de derechos, refiriendo la necesidad de resultados sobre los mismos y sobre el tema, que orienten la depuración de los programas de prevención para esta población, en especial por la carencia de propuestas que incluyen el enfoque del desarrollo humano y de las capacidades en el país y además por la ausencia de propuestas que aborden a la población con un rol de cambio, en su marco de trabajo.

2.2. Marco Teórico

Desde el marco de la Psicología del desarrollo integral se expone la definición de la adolescencia como caracterización de la población del estudio. Para la conceptualización de las conductas y factores de riesgo y protección se retoma los fundamentos del Enfoque de vulnerabilidad, riesgo y resiliencia. Como soporte al diseño de los componentes del

modelo se incluye los principios del Enfoque del Desarrollo Humano y las Capacidades y como marco legal para la población se exponen los principios del Enfoque de Derechos.

2.2.1 Adolescencia

La Organización Mundial de la Salud define a la adolescencia como la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años de edad. La adolescencia implica una serie de cambios físicos y psicosociales, que condicionan las relaciones con los pares y que repercuten en la construcción de la imagen (Delgado, 2008 citado por Ituráin, 2017), a nivel cognitivo aparecen nuevas operaciones lógicas y formas de pensamiento que inciden en la concepción del mundo, y el desarrollo del auto concepto y la autoestima, entre otros (Ituráin, 2017). Para efectos de esta investigación se utilizará la concepción de la persona adolescente desde una perspectiva del desarrollo humano integral, que agrupa en esta etapa la reconstrucción de la identidad, la integración de un nuevo esquema corporal, la consolidación del desarrollo cognitivo y la construcción de proyectos de vida futuros (Valverde et al, 2001).

Desde el enfoque del desarrollo humano integral, las dimensiones más destacadas del desarrollo adolescente se dan en el plano intelectual, sexual, social y en la elaboración de la identidad (Krauskopf, 1999). Así se establecen distintas etapas cronológicas: Etapa inicial 10 a 13 años, etapa media de 14 a 16 años y etapa final de 17 a 19 años. En el caso de la población del presente estudio se corresponde a la fase media y final de la adolescencia que se distinguen según Krauskopf (1999) por los siguientes elementos:

Fase media (14 a 16 años): a nivel del desarrollo social, comienza el desplazamiento hacia afuera de la familia. Se incrementa el deseo de independencia y disminuye el interés por las actividades familiares (Gaete, 2015). “Los grupos de pares constituyen los espacios de confirmación de las habilidades y la autoestima, éstos son ahora el ámbito para la práctica de las vivencias del amor, la canalización de los impulsos sexuales, lo que facilita la diferenciación de la persona adolescente de su grupo familiar y su autonomía” (Krauskopf, 1999, p.5). El poder de un grupo es uno de los elementos constitutivos de esa identidad (Martin-Baró, 1989 citado por Krauskopf, 1999).

Con respecto al desarrollo psicológico, continúa el interés por la individualidad, no obstante, la autoimagen aún se construye con la afirmación de los demás. La identidad grupal condiciona y trasciende la identidad de cada uno de los miembros. Se expande la esfera de las emociones, adquiriendo mayor habilidad para evaluar y preocuparse por los demás (Gaete, 2015). El sentido de seguridad en la adolescencia se va logrando a través de las fuentes de reconocimiento social y emocional. Las ideas que poseen sobre distintos ámbitos de la vida, se ponen en práctica, incrementando las conceptualizaciones existentes, en especial si van de la mano de un proceso reflexivo. De lo contrario, como lo plantea Aberastury (1973, citado por Krauskopf, 1999), al adolescente "...se le priva de la capacidad de acción, se le mantiene en la impotencia y, por lo tanto, en la omnipotencia del pensamiento." (p.42).

En cuanto al desarrollo intelectual, pasa a tener una visión más amplia y variada de la realidad, facilitada por la presencia de procesos de simbolización, abstracción y generalización. La persona adolescente puede ahora reflexionar sobre sus maneras de pensar y ser, y mirar hacia las formas de los demás. (Krauskopf, 2011). El cuestionamiento y la confrontación desplazan al control parental.

Con respecto al desarrollo moral y ética, en este momento se pasa del nivel pre convencional al convencional (Muuss, 1996 citado por Gaete, 2015). El primer nivel hace referencia a la preocupación por las consecuencias externas, concretas para la persona. El interés propio, hedonismo y egocentrismo dirigen la toma de decisiones, las cuales se basan en el temor al castigo o a la anticipación de los beneficios. En el nivel convencional, la preocupación se basa en la satisfacción de las expectativas sociales, hay un ajuste a las convenciones sociales (Gaete, 2015). Los adolescentes se ubicarían en el segundo nivel, no obstante, algunos(as) pueden encontrarse en el primero o en el último. Este punto es importante ya que significa que en general los y las jóvenes “muestran principios morales que dependen del punto de vista de otras personas, es decir, actúan teniendo en cuenta su beneficio propio (estadio 3) o, en un gran porcentaje, la aprobación de los otros (estadio 4), especialmente del grupo de pares” (Moreno, 2007, p.62).

De acuerdo a Moreno (2007), una misma persona puede elaborar razonamientos morales registrados en diferentes estadios y niveles, y en adolescentes de más de dieciséis años se muestran juicios que mezclan características del final del estadio convencional e inicio del estadio post convencional.

Fase final (17 a 19 años): en esta última fase la persona adolescente inicia la construcción de un bosquejo de su proyecto de vida que facilita la confirmación de su identidad y sus roles. Lo que se espera es que las personas adolescentes puedan tener control interno de lo que les acontece, que puedan “reconocer y expresar sus capacidades de iniciativa, anticipación de resultados y manejo de consecuencias, negociación en la toma de decisiones y puesta en práctica de la solución de problemas. De esta forma procuran que sus sentimientos de adecuación y seguridad provengan de sus propias realizaciones” (Krauskopf, 1999, p 6).

En cuanto al desarrollo social, en esta etapa la influencia del grupo de pares es menor a medida que la persona adolescente se siente mejor con su propia identidad. Se selecciona las amistades por afinidades e intereses en común. Hay mayor acercamiento con el grupo familiar, en especial si hubo una relación previa adecuada (Gaete, 2015). Las parejas tienen un objetivo de vivencia de lo afectivo y vínculos más profundos, dejan de tener el rol meramente exploratorio de lo emocional y sexual (Krauskopf, 1999).

El desarrollo psicológico en esta etapa tiene que ver con una identidad más establecida, una autoimagen menos dependiente de los pares. Los(as) adolescentes tienen mayor conciencia de los límites externos e internos. Hay interés por establecer un proyecto de vida y planes futuros educativos y vocacionales (Gaete, 2015).

Con respecto cuanto al ámbito intelectual, dependiendo de las experiencias educativas se alcanza un pensamiento hipotético-deductivo característico de la adultez. La capacidad para la resolución de conflictos y visualizar las consecuencias se incrementa (IDEM).

Desde el desarrollo moral, la mayoría de los y las adolescentes en esta etapa, se ubica en el nivel convencional, solo algunos y algunas logran el post convencional, donde existe interés por los principios morales elegidos individualmente, es decir, hay un criterio personal sobre los valores y problemas morales (Muuss, 1996 citado por Gaete, 2015).

En resumen la adolescencia se caracteriza por: i. La pubertad: maduración de las funciones reproductoras y culminación del desarrollo sexual iniciado desde el nacimiento del individuo; ii Nuevo esquema corporal: los distintos cambios físicos que los/as adolescentes representan también cambios en el ámbito psicosocial, pues las personas se relacionarán de forma distinta a partir de una nueva percepción de sí mismos/as; iii Construcción de la identidad: hay una búsqueda para saber quiénes son y para determinar aquellas características que los definen, en este sentido, hay una continua comparación con los otros sean dentro de la familia, grupos de pares, redes sociales entre otros; iv La búsqueda de independencia: se trata de lograr una diferenciación de los sentimientos y pensamientos propios con respecto a los demás. v. Cambios en la sexualidad: se marca la necesidad de relacionarse afectivamente con otras personas, aparece la manifestación genital de la sexualidad, además se marca la diferenciación de los roles sexuales tanto físicos como culturales; vi: Destrezas intelectuales: se fortalece el razonamiento lógico matemático, la concepción abstracta, la reflexión, el pensamiento crítico; vii Proyecto de vida: la persona adolescente inicia la construcción de un plan de vida, donde empieza a organizar sus sueños, el alcance y la concretización de este proyecto de vida esta mediado por las oportunidades que ofrece el entorno en el que se inserta y de las capacidades que pueda lograr para tener la vida que valore.

De acuerdo a Moreno, (2007) se debe rechazar “la visión determinista según la cual los adolescentes no aportan nada a su desarrollo. La historia, la cultura, el género, la clase social influyen en grado variable sobre su trayectoria, pero no olvidemos que también ellos son agentes de su cambio, ya que crean concepciones y valores que influyen en ellos y en la sociedad adulta (p. 24).

Según Gaete (2015) no se puede aplicar un esquema único del desarrollo para todas las personas adolescentes, ya que existen variables fisiológicas, biológicas, psicológicas y sociales distintas, y estas diferencias individuales marcan la forma de iniciar y terminar esta etapa, además existen factores como el sexo, etnia, el ambiente (urbano o rural, nivel socioeconómico y educacional, tipo de cultura, etc.), que intervienen en la adolescencia, hay aspectos del desarrollo que se viven de manera diferente dependiendo de la identidad de género como “los cambios corporales, las representaciones y conductas sexuales, los problemas de alimentación, la incidencia de la depresión, el desarrollo de la identidad, los conceptos de amistad, las adicciones, el tipo de violencia, el rendimiento académico” (Moreno, 2007, p.23).

De acuerdo a Moreno, (2007) se debe rechazar “la visión determinista según la cual los adolescentes no aportan nada a su desarrollo. La historia, la cultura, el género, la clase social influyen en grado variable sobre su trayectoria, pero no olvidemos que también ellos son agentes de su cambio, ya que crean concepciones y valores que influyen en ellos y en la sociedad adulta” (p. 24).

La cultura en especial, como anota Acotto SF), influye en la determinación de las necesidades reales de los y las jóvenes, en cada cultura cambia “los derechos reconocidos para la infancia, lo que se considera infancia, los modelos familiares, el sistema socio productivo y, en éste, la inclusión o exclusión de lxs niñxs y adolescentes, los procesos de pasaje de la niñez a la adultez, las valoraciones sociales respecto de la infancia y la adultez, entre otros” (Acotto SF, p. 10).

En Costa Rica la población adolescente se encuentra ante condiciones desafiantes, según la última encuesta de población, las personas menores de edad (de 0 a 18 años no cumplidos) suman 1.310.983 millones, correspondiendo a un 30% de la población total del país (Instituto de Estadísticas y Censo, 2011). Datos del Informe del Estado de los derechos de la niñez y adolescencia (2019) anuncian que “en el país persisten los rezagos en la asistencia a la educación formal entre la población de 13 a 17 años, que es en la que más se evidencia la deserción estudiantil, y es frecuente en las zonas más deprimidas económicamente (p.88)” . En la esfera del desarrollo social y económico, las personas adolescentes constituyen el grupo con mayores índices de vulnerabilidad en línea de pobreza y pobreza multidimensional. (Política para la adolescencia, 2018-2022). Condición similar sucede en cuanto a situaciones violatorias de derechos, por ejemplo con respecto a “los casos de violencia intrafamiliar del que son víctimas personas entre los 10 y 19 años, en 2012 se dieron 2.161 denuncias, y en 2016 aumentaron a 2.812; por subgrupos etarios las personas más afectadas son las que se encuentran en los rangos de 10 a 14 años con tasas de 462 por cada 100.000 habitantes. En el eje de cultura, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Consumo Cultural 2016, cerca del 40 % de las personas adolescentes manifestaron no haber leído un libro durante el último año” (Política para l Adolescencia 2018-2022). Según la encuesta de mujeres, niñez y adolescencia (2019) la exclusión educativa continua siendo un tema relevante, el 16% de la población juvenil no asiste a la secundaria, y de quienes asisten solo el 58% logra graduarse, situación que impacta especialmente a la población joven que pertenece a los hogares con menos recursos económicos y opciones laborales dignas.

Factores limitantes a nivel económico y afectivo como los anteriores pueden obstruir o limitar el desarrollo de la persona adolescente, en la medida que produce desesperanza para establecer y ejecutar su proyecto de vida. En condiciones limitantes pueden presentarse comportamientos riesgosos como salidas rápidas que brinden satisfacción o autoafirmación, que dan percepciones temporales de logro, que buscan satisfacer la carencia y compensar la frustración de sus necesidades de autoestima y pertenencia. (Valverde et al, 2001; Krauskopf, 2011). En este sentido, se requiere la

construcción de espacios positivos de reconocimiento para impulsar el desarrollo saludable de las personas adolescentes.

Además, en el contexto global actual, con la influencia de la tecnología y las redes sociales junto a la poca influencia de la familia y del sistema educativo alrededor de los y las jóvenes, han favorecido en ellos y ellas nuevas maneras de ver los esquemas y formas sociales. Lo que le interesa ahora al parecer es “fortalecer el status, la imagen y la visibilidad como expresiones de éxito, dejando el logro en segundo plano; esto expresa una valoración de lo inmediato que sustituye la inquietud por el futuro. Por ello, en la formación y el aprendizaje se deben incorporar el sentido del presente, las posibilidades de innovación, la legitimidad de la participación social, y las raíces históricas y socio-afectivas” Krauskopf, 2011, p.11). El reto de las políticas públicas, por tanto, tiene que ver con la visualización de las condiciones de las personas, la heterogeneidad de los grupos y la necesidad de programas variados y ampliados para las distintas poblaciones y sus intereses (Krauskopf,2011).

2.2.2. Enfoque de vulnerabilidad, riesgo y resiliencia

En el Informe Mundial de Desarrollo Humano (IMDH) del 2014 se incorpora la vulnerabilidad como un constructo importante en la evaluación de los progresos en el desarrollo humano, ya que permite “vislumbrar el riesgo de erosión de “las circunstancias y los logros individuales, comunitarios y nacionales” (p.1).

Según este informe hay grupos poblacionales que experimentan diversos grados de vulnerabilidad a lo largo de su vida, así considera a los niños, los adolescentes y las personas mayores como inherentemente vulnerables, por tanto la respuesta y las intervenciones que se planteen para estos, deberían buscar la reducción de la vulnerabilidad durante los periodos de transición sensibles del su ciclo de vida” (IMDH, 2014, p.1).

Desde esta visión se busca entender la realidad de las poblaciones desde un modelo multidimensional, definiendo la vulnerabilidad como una condición humana relacionada al ciclo de vida, estructura social, política, económica o cultural. Además se incorpora la promoción del desarrollo humano resiliente, entendiendo la resiliencia como la combinación de atributos del individuo y su entorno, que permite a las personas hacer frente y adaptarse a los eventos adversos (IMDH, 2014).

Algunos conceptos importantes para la presente investigación que se desprenden del informe del 2014 son: a) la vulnerabilidad y la resiliencia son dinámicas, y facilitan el entendimiento de los contextos de cierto grupo poblacional; b) la vulnerabilidad está conectada con el ciclo de vida y con el contexto social, político, económico y cultural; c) existen distintos grados e intensidad de vulnerabilidad, hay comunidades, grupos y personas que pueden sufrir más adversidades; d) hay elementos de riesgo y protección

que intervienen en la capacidad de respuesta ante una situación difícil; e) las instituciones y las estructuras tienen un papel significativo en la mejora de la resiliencia humana.

Resiliencia y vulnerabilidad

Una de las más significativas desigualdades para el futuro del bienestar de los individuos es la desigualdad del riesgo, en especial la injusta distribución del estrés entre la población joven. Algunos individuos viven en un mundo que es seguro estable y predecible, ellos viven con aceptación, son bienvenidos, para otros, sin embargo, han sido rechazados (as) o abandonados(as) (Anthony, 1987 citado por Begun, 1993).

Ante dichas desigualdades, el constructo de resiliencia y vulnerabilidad tratan de abordar esa capacidad que tienen algunas personas que ante las circunstancias adversas que viven emergen de estas experiencias completos(as) y saludables, y por qué otros(as), por el contrario, emergen de estas experiencias más fragmentados(as) y bloqueados(as) (Begun, 1993).

Desde las ciencias sociales, la resiliencia se refiere a “la capacidad que tienen las personas para enfrentar y superar experiencias traumáticas estresantes y de riesgo, así como recuperar su nivel o ritmo de vida” (Barcelata, 2015, p2). La resiliencia se puede definir entonces como un grupo de elementos de protección que posee una persona y que le pueden ayudar a afrontar las dificultades sin que haya un impacto significativo en su desarrollo.

Según Aguiar et al. (2012) la resiliencia “no constituye un rasgo o atributo fijo” (p.54), es más bien un proceso recíproco entre las personas y su medio que sucede ante a una situación de riesgo, y en la medida en que se tengan mejores recursos para afrontar la dificultad, esta interacción puede ser de provecho para la persona. En este punto es importante lo que aporta el constructo de la vulnerabilidad, que agrupa aquellos factores personales o del entorno que aumentan el impacto negativo ante una condición de adversa.

La vulnerabilidad al igual que la resiliencia están asociadas a una situación de riesgo, la vulnerabilidad se relaciona entonces con la disminución de la capacidad adaptativa ante un riesgo. Según Rutter (1987, 2002 citado por Barcelata, 2015)) la vulnerabilidad puede modificarse mediante un reajuste de las condiciones de riesgo, aumentando los factores de protección externos y los personales, lo que puede permitir promover la resiliencia en los adolescentes.

Bronfenbrenner (1997) estima que existen distintas redes que interactúan en la resiliencia:

- i. El microsistema, que agrupa las relaciones entre las personas y el entorno, constituye un escenario determinado donde los habitantes se incluyen en actividades y roles específicos;
- ii. El meso sistema se refiere a las interacciones entre varios escenarios de la persona en un momento específico de su vida, conforma un conjunto de microsistemas;
- iii El exo sistema es una ampliación del meso sistema, que incluye otras estructuras

sociales formales e informales que influyen en las dinámicas de las personas, pueden ser aquellas estructuradas o no y que operan en una dimensión específica; iv El macro sistema conforma los esquemas institucionales de la cultura y subcultura como los regímenes económicos, sociales, educativos, legales y políticos de los cuales el micro, meso y exo sistema son las expresiones concretas; según dicho autor, la integración de los cuatro sistemas puede afectar positiva o negativamente a las personas, lo anterior evidencia que la resiliencia es multifactorial e incluye tantos recursos protectores como situaciones de riesgo (p. 55).

Factores del Riesgo

Como se mencionó anteriormente, al hablar de resiliencia y vulnerabilidad, siempre se hace alusión al riesgo, el riesgo significa una situación adversa, comprende aquellas características personales, y del entorno, o ambos, como el entorno familiar o de la comunidad, que “preceden a un comportamiento desadaptado o pueden generar resultados negativos en el desarrollo” (Dekovic, 2005; Rutter, 2003 citado por Barcelata, 2015, p.6). Según Aguiar et al. (2012) los factores de riesgo incrementan la probabilidad de que un problema de comportamiento se produzca en un momento en la vida de una persona, es decir, provee elementos probabilísticos de respuestas ante situaciones difíciles, lo cual representa información valiosa en la construcción de modelos preventivos con la población adolescente.

Algunos factores de riesgo se refieren: “el nivel socioeconómico, el número de sucesos estresantes, situaciones adversas como divorcio, enfermedad física o mental de alguno de los padres, maltrato infantil, violencia intrafamiliar y catástrofes comunitarias o desastres naturales, y algunas situaciones cotidianas que por su frecuencia representan un riesgo acumulativo” (Aguiar et al., 2012 p.6).

Existen distintas clasificaciones de los factores de riesgo según sus dimensiones, su distancia y su impacto. De acuerdo a sus dimensiones se agrupan en “individuales, interpersonales y ambientales; los individuales se refieren a antecedentes familiares de alcoholismo, pobre control de impulsos, déficit de atención e interactividad discapacidad, bajo coeficiente intelectual y falta de motivación, los interpersonales se relacionan con la inadecuada comunicación familiar, los conflictos entre padres e hijos, el apego deficiente, estilo de crianza negligentes, consumo de alcohol y drogas, bajo compromiso escolar, rechazo de padres y asociación con grupos de compañeros antisociales, los ambientales son referidos a la pobreza, privaciones económicas de su organización vecinal e inseguridad en los barrios, algunas prácticas culturales que adicionalmente pueden incrementar el riesgo de los factores individuales” (Aguiar et al, 2012, p.57).

Según la distancia del riesgo, pueden ser clasificarse en factores proximales y distales, los primeros se relacionan con la familia y escuela, y los segundos con elementos del contexto, macro estructurales que incluyen a la cultura o régimen sociopolítico y económico en el que se ubican los y las adolescentes. “Una variable socioeconómica,

como la pobreza es un factor distal y se considera una situación de riesgo para los y las adolescentes porque se encuentra asociada a un aumento en la presencia de eventos estresantes, lo que conlleva a un aumento en la vulnerabilidad de los jóvenes” (Barcelata, 2015, p.7)

Con respecto a la pobreza como factor, Begun (2009) estima que en la discusión sobre factores de riesgo y factores protectores se requiere de un proceso de análisis que logre identificar los elementos específicos relacionados con la pobreza que son relevantes, es importante, por tanto, la desagregación del proceso para evitar estereotipos “ya que no todos los estudiantes que viven en pobreza son un grupo homogéneo” (p.93). En esta dirección de análisis de los factores, Sanders (2017) expresa que, por ejemplo, los lazos fuertes entre los padres/madres e hijos(as) tienen un impacto en la manera en que la gente joven se adapta y responde al estrés y al riesgo. Según el autor, “la calidad del ambiente familiar es uno de los más consistentes predictores de resiliencia. Una relación positiva entre pares puede actuar como un sustituto cuando las familias no suplen las necesidades sociales y emocionales, sin embargo, hay ciertos tipos de pares que intensifican el riesgo y pueden abrir canales al uso de sustancias y ofensas” (p.518). Es decir, que es importante analizar y vislumbrar dentro de cada factor cuales son las variables que pueden impactar a las personas jóvenes ante las distintas circunstancias que se les presenten.

En cuanto a la clasificación de los factores de riesgo a partir de su nivel de impacto se agrupan en tres niveles: a) “factores perinatales que significan un riesgo en la gestación y la infancia; b) variables micro ambientales que pueden influir en el desarrollo de la persona adolescente y a su grupo familiar de forma proximal como la condición socioeconómica baja, la ausencia de un padre, la separación temprana, un gran número de hermanos, abuso físico o sexual, violencia familiar y alcoholismo, la enfermedad mental de alguno de los padres; c) factores macro ambientales que influyen a un nivel social más general como el vecindario, poblaciones con alta densidad, exclusión de privación o marginación social, inclusión en grupos de alto riesgo como pandillas, abuso de drogas, entre otros” (Cohen , 2012 citado por Barcelata, 2015, p. 10).

Las situaciones de riesgo como de vulnerabilidad pueden atravesar estas 3 dimensiones, y se manifiestan según la etapa del ciclo vital en el que se encuentren, cada ciclo tendrá sus propios riesgos, como sucede en la adolescencia (Barcelata, 2015).

Ahora bien, algunos factores de riesgo pueden ser transformados por otros elementos protectores, como por ejemplo el entrenamiento de habilidades sociales de afrontamiento o el apoyo social, ya que pueden tener un efecto de amortiguación y protección al interactuar con otras variables incluidas en los diferentes sistemas y clasificaciones antes expuestas (Barcelata, 2015).

En cuanto a las conductas de riesgo, son consideradas como comportamientos que dependen de los individuos, generalmente responden a una intención, las mismas pueden ser inducidas por uno o más factores de riesgo y los daños que producen tienen distintos

niveles. (Valverde et al, 2001). En esta dirección, es importante visualizar que si bien en la adolescencia hay una tendencia a desarrollar conductas que involucran riesgos, no es adecuado suponer que propio de toda la población adolescente, la visión de la adolescencia como un problema, puede afectar los modelos de abordaje de la población. Las conductas de riesgo son variadas y amplias, para efectos de este estudio se valoran el consumo problemático de sustancias, de tecnología, de alimentación, de juego de azar, compras, etc., cuando se expresan de manera compulsiva, las prácticas sexuales riesgosas y la deserción escolar.

En resumen, existen algunos factores internos y externos que, al interactuar entre sí pueden generar un aumento de la vulnerabilidad de las personas adolescentes a presentar problemas en su desarrollo o por otro lado pueden transformar las consecuencias de las condiciones adversas y de estrés, lo que favorece al desarrollo de la resiliencia (Barcelata, 2015).

Factores protectores

Para Aguiar et al. (2012) los factores protectores son elementos que “reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés” (p.55), se refiere a recursos internos y externos que intervienen en la respuesta ante un riesgo.

Al igual que los factores de riesgo los factores protectores suelen dividirse en dos grupos: los factores protectores personales son aquellas cualidades y características individuales como actitudes, creencias, habilidades y valores asociados con el desarrollo de respuestas positivas, los factores protectores internos como cooperación, comunicación, empatía, habilidades para la resolución de problemas, aspiraciones y metas bien definidas, alta auto eficiencia, alto desarrollo del autoconocimiento ; los factores externos protectores son los apoyos sociales en el ambiente y oportunidades disponibles en la casa, en la escuela, comunidad y con el grupo de pares, el apoyo a la participación en actividades significativas Gizir (2009), es decir, agrupa “los recursos del medio ambiente, algunos proximales del meso sistema como la familia, la escuela, el ingreso económico y los vínculos interpersonales de apoyo social y otros distales que pertenecen al macro sistema de tipo social económico y cultural” (Barcelata 2015, p.9).

Según el estudio de Gizir (2009) sobre los factores que contribuyen a la resiliencia académica en estudiantes que viven en pobreza, las relaciones afectivas en la escuela y las altas expectativas representan factores que influyen el incremento de la resiliencia académica de los estudiantes. El afecto y el apoyo de los maestros como mentores y como figuras modeladoras son esenciales para el desarrollo de la resiliencia académica, asimismo, los resultados del estudio indican que el apoyo entre los pares o las relaciones con los padres tienen un impacto positivo en la resiliencia académica, estos descubrimientos una vez más indican que los adolescentes a quienes se les reconocen sus necesidades y que son vistos y que reciben apoyo consistentemente en el ambiente, tienden a ser más resilientes, además un apoyo del grupo de pares puede tener un papel

determinante o poderoso en la resiliencia académica, el autor anota también, que las diferencias culturales pueden ser importantes fuentes de variación en los estudiantes en sus competencias académicas, especialmente en estudiantes que tienen una diversidad cultural importante.

Habilidades socioemocionales y su relación con la resiliencia

Para Rubalcaba et al. (2015) es viable establecer a las habilidades socioemocionales como una de las características o un factor de la resiliencia, ya que éstas “ayudan a las personas a identificar entender y manejar de manera adecuada sus emociones y las de los demás, a ser empáticos, a saber, cómo comunicarse con los demás así como utilizar de forma efectiva estrategias de solución de problemas” (p.114). Para los autores existen asociaciones positivas entre las características de personas resilientes con la presencia de habilidades socioemocionales como el manejo de las emociones, control de impulsos habilidad de comunicación, estrategias de solución de problemas entre otras.

Dicho lo anterior, se entiende que las habilidades socioemocionales no solo son una característica inherente de las personas resilientes, además pueden ser mejoradas como forma de favorecer la resiliencia, esta premisa sugiere que “los entrenamientos en habilidades socioemocionales podrían facilitar la superación de adversidades sin consecuencias negativas en el desarrollo integral de las personas, se ha encontrado que la resiliencia contribuye a mejorar indicadores de satisfacción con la vida y la calidad de la misma ,si se pretende incrementar estos índices es necesario conocer qué factores están a la base de un comportamiento resiliente y desarrollar programas de intervención dirigidos a potenciarlos” (Rubalcaba et al (2015, p.116).

Tomando en cuenta que la adolescencia es un proceso de cambios físicos, psicológicos, y sociales, donde los y las jóvenes van definiendo su identidad, y en donde se ven expuesto a diferentes riesgos, “constituye un momento oportuno para el aprendizaje de las habilidades sociales, ya que en este momento se reúnen las características de madurez y la plasticidad cerebral necesarias” (Rubalcaba, 2015, p. 117).

En resumen, las habilidades socioemocionales ofrecen a los y las adolescentes competencias que disminuyen los riesgos a los que se ven expuestos(as) y contribuyen a su desarrollo integral, por lo tanto, es necesario promover el diseño e implementación de programas de educación socio emocional en sus entornos con el objetivo de aumentar su resiliencia y su bienestar.

Resiliencia y modelos de investigación e intervención

Barcelata (2015) anota que los estudios en resiliencia dentro del enfoque de desarrollo humano tienen dos direcciones: i. el estudio de múltiples factores de riesgo y resiliencia y ii. los estudios focalizados en los procesos de estrés y afrontamiento en contextos estresantes específicos. En cuanto a los modelos de intervención, en términos de enfoques y de la conceptualización de la resiliencia existen dos tendencias al estudio de la

resiliencia: a) los modelos enfocados en las personas, que entienden la resiliencia como un grupo de características de las personas que les permiten adaptarse de forma positiva a situaciones adversas o de estrés; b) el acercamiento centrado en las variables, donde se ubican estudios multifactoriales que mediante análisis de datos se busca vislumbrar la influencia entre el grado de riesgo o adversidad y los estilos individuales o medioambientales y su influencia en los y las jóvenes que los(as) pueden proteger de los impactos negativos del riesgo. En este sentido la presente investigación se ubica en el segundo modelo ya que intenta vislumbrar las variables efectivas en un modelo de atención para jóvenes en un contexto de vulnerabilidad social.

En cuanto a la incorporación de los factores de riesgo y protección en el abordaje preventivo Donas Burak (2001, citado por Páramo 2011) considera que el objetivo de los programas debe ser “el desarrollo humano en los adolescentes; las acciones deben ser intersectoriales; la salud debe ser vista desde el concepto de la integralidad; la atención debe ser multidisciplinaria e interdisciplinaria; debe existir un amplio ámbito para la participación social y en salud de los adolescentes, y debe existir una amplia participación de padres y profesores” (p.3). Por su parte Peñaherrera (1998) menciona que se deben dirigir esfuerzos hacia el fomento de condiciones, competencias y recursos de las personas adolescentes ante las responsabilidades y exigencias del mundo actual. Enfatizando la apertura de espacios de participación social que les permita desenvolverse como actores protagonistas relevantes de su sociedad.

De acuerdo con Begun (2009) el modelo de vulnerabilidad riesgo y resiliencia está operacionalizado en dos niveles: como un modelo educativo y como una herramienta de planificación para el análisis de la intervención social. Este modelo no es un modelo de evaluación per se y no debería ser aplicado a la tarea de un análisis molecular, por ejemplo el modelo no puede ayudar a predecir la probabilidad de que un niño particular pueda convertirse en víctima de abuso infantil pero puede ayudar a entrenar a las y los profesionales a analizar críticamente la vasta literatura concerniente a factores asociados con los/as niños/as abusados/as y también ayudar a planificar la intervención para identificar cuál población en la comunidad tiene un moderado o alto riesgo de sufrir violaciones de sus derechos.

2.2.3. Enfoque basado en los derechos de la niñez y adolescencia

El enfoque basado en derechos (EBDH) es un marco conceptual que busca contribuir al proceso de desarrollo humano, orientando y promoviendo las acciones que procuran su cumplimiento, mediante políticas públicas que materialicen los derechos humanos, con especial atención a aquellas poblaciones que son víctimas de la discriminación, la desigualdad y la exclusión social (UNICEF, 2022).

El enfoque basado en los derechos de la niñez (EBDN) es un marco normativo que tiene como referente el EBDH donde se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como sujetos jurídicos plenos; es decir, como titulares de derechos humanos y visualiza la existencia

de un vínculo indiscutible entre su condición jurídica y material (Solís, 2014 citado por Castillo, 2017). El enfoque representa un marco para el establecimiento de medios y mecanismos que permiten “incidir y transformar los ámbitos de la vida de los niños y niñas, garantizando un desarrollo humano pleno, con justicia y equidad” (Castillo, 2017.p.14).

Según UNICEF (2022) Los enunciados más importantes de este enfoque son:

- i. Reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y actores sociales que pueden intervenir mediante el ejercicio de su derecho a la participación en todos los espacios sociales en los cuales se desenvuelve. En esta óptica se busca que los adolescentes desarrollen sus capacidades y tengan acceso a información para poder ser actores activos de su propio desarrollo y defender sus derechos.
- ii. Releva la responsabilidad del Estado como principal garante de los derechos de niños, niñas y adolescentes a través de medidas legales, políticas públicas y prácticas que respeten, protejan y garanticen los derechos.
- iii. Establece a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos que pueden y deben exigir el cumplimiento de los mismos, en donde el Estado debe facilitar mecanismos para ello” (p.15).

Dentro de la normativa jurídica relacionada con la niñez y adolescencia se encuentra La Convención sobre los derechos del niño (CDN) la cual es un órgano normativo específico para la protección de los derechos de los niños niñas y adolescentes, creado para que esta población se desarrolle de forma plena según las características de esta etapa de la vida. Los ejes estructurales de la CDN se agrupan en cuatro dimensiones:

1. Eje de supervivencia: contiene los derechos que procuran los recursos y condiciones para la satisfacción de las necesidades básicas específicas de la población y de sus grupos minoritarios, según el género, migrantes, LGTBI+, en condición de pobreza, por mencionar algunos.
2. Eje de desarrollo: incluye los derechos que desarrollen las potencialidades en esta población como el derecho a la educación, el descanso, esparcimiento, juego, recreación, participación en actividades culturales y las artes.
3. Eje de protección: agrupa los derechos que involucran la protección a la población menor de edad, para la erradicación de la violencia, explotación, entre otros.
4. Eje de participación: conformado por los derechos relacionados con la libertad de expresión, de pensamiento, de conciencia, de religión, de asociación, de información, con el fin de lograr una autonomía progresiva” (UNICEF, 2022, p.20).

Agregado a lo anterior se valora la diferenciación que se establece en el Código de la niñez y la adolescencia de Costa Rica y en la Convención de los derechos del niño que reconoce las capacidades y responsabilidades ciudadanas durante el desarrollo adolescente y que se expresan en el artículo 12 de la Convención al señalar que se deben tenerse en cuenta las opiniones del niño en función de su edad y madurez, legitimando la participación decisoria de niños y adolescentes como parte sustantiva de la ciudadanía (Krauskopf, 2013). El enfoque de derechos entonces, deja de lado el estigma

reduccionista de la juventud como problema, la integra como “sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo” (Krauskopf, 1998, p.123).

Se visualiza la niñez y la adolescencia como un proceso de construcción enlazado directamente a las situaciones materiales de vida, “pudiendo afirmarse que la pobreza – como problema estructural- se convierte en un escenario que cotidianamente recorta el futuro. Esto se traduce no solo en la violación a sus derechos fundamentales, sino también en las significaciones individuales y sociales generadas en el contexto de la exclusión de oportunidades en todos los ámbitos” (Castillo, 2017, p.15).

En cuanto a la aplicación del enfoque derechos en los programas y políticas pública, Güendel (2002, citado por Castillo, 2017) identifica cuatro condiciones que deben valorarse en la formulación de estos: A) Tener un respaldo jurídico que reconozca y exija los derechos de los distintos grupos sociales. B) Fortalecer la equidad, como instrumento que permita garantizar el acceso a los derechos a todas las personas sin discriminación. C) Incluir estrategias que garanticen la participación activa de las personas a nivel individual o grupal.

D) Facilitar herramientas técnicas, políticas y culturales enfocadas en la atención, promoción y protección de tales derechos.

Desde el enfoque de derechos la tarea de la política pública consiste en lograr que se consoliden redes y se guíen sus acciones hacia fines comunes tendientes a garantizar los derechos, el bienestar integral de las personas, protegiendo el entramado social, coordinando los subsistemas que conforman la política pública, articulando lo estatal, lo gubernamental, lo público, lo privado, lo local, regional y nacional (Castillo, 2017).

Si bien el enfoque de derechos brinda un marco normativo necesario para garantizar los derechos en la infancia y adolescencia, el enfoque de Capacidades aporta reflexión en el abordaje de la calidad y las dimensiones en la ejecución de los derechos, así “un adolescente que asiste al colegio alcanzando el derecho a la educación, no garantiza que esa educación sea de calidad, si le está permitiendo elegir, si le está fomentando el pensamiento crítico o si están facilitando libertades, entendidas como aquello que las personas valoran y tienen razones para valorar” (PNUD, 2017, p.39). El enfoque de las capacidades puede realizar una contribución importante en la identificación de las capacidades a nivel individual y comunitario y la protección de la variedad de las capacidades que los adolescentes valoran.

2.2.3. Desarrollo Humano y Enfoque de Capacidades

En este enfoque de desarrollo humano coloca en el centro del desarrollo a las personas, buscando ampliar las posibilidades de la población para elegir sobre sus vidas, facilitando

la promoción de las capacidades humanas y su aprovechamiento, mediante la utilización de cuatro pilares esenciales: equidad (justicia distributiva entre los grupos, con énfasis en aquello(as) con desigualdades y desventajas), sustentabilidad (referida a que los resultados del progreso ambiental, social, político y financiero perduren en el tiempo), eficiencia (utilización adecuada de los recursos humanos, materiales y medioambientales), participación y empoderamiento (hace mención a la libertad en la toma de decisiones en los temas que afectan a una persona o grupo, implica la libertad individual y grupal de influir en desarrollo de sus comunidades). Es decir, el crecimiento económico es importante en el desarrollo, pero interesa su calidad y distribución, los vínculos con las personas y su prolongación en el tiempo (FLACSO, 2020).

En el año 1990 inicia la elaboración de los informes de Desarrollo Humano, donde se define al desarrollo como un proceso para ampliar las oportunidades de las personas y el nivel de bienestar que han logrado. El fin entonces es potenciar las capacidades de la gente en todas las áreas: económicas, sociales, políticas y culturales. En este sentido, las ideas de Amartya Sen que se desarrollaran más adelante, toman un significado importante como marco conceptual y operacional del desarrollo.

De acuerdo con la visión del Desarrollo Humano los jóvenes desde “su diversidad social y cultural, pueden impulsar el desarrollo humano en particular si logran expandir sus libertades, capacidades y habilidades relacionadas con los componentes institucionales, productivos, distributivos y ecológicos del desarrollo” (PNUD, 2009, p. 22). Durante la adolescencia se añaden capacidades y vínculos relacionales, logrando capital humano y capital social, y se le da un sentido al proyecto de vida que se plantea llevar adelante (Bourdieu, 1998, citado por Centurión, 2017). Y es con la dotación de libertad que los jóvenes pueden elegir este proyecto de vida y llevarlo cabo (Centurión, 2017).

Amartya Sen (2000) y su teoría de las capacidades y las libertades, ubica a la persona en una posición protagónica, la libertad es la figura principal del desarrollo y la capacidad de agencia de las personas el vehículo para expandirla (Aristimuño, 2015). Los funcionamientos y las capacidades son conceptos claves para Sen, los primeros hacen referencia a estados y acciones de una persona, mientras que las capacidades son las combinaciones de funcionamientos que una persona puede alcanzar (Tabares, 2018). Los funcionamientos representan logros, mientras que la capacidad representa la habilidad para alcanzar dichos logros, así el interés central está dirigido a identificar y mejorar las capacidades que tiene la persona para funcionar, para decidir y para elegir libremente sobre aquello que considere valioso. Es importante tener en cuenta que las elecciones están influidas por el contexto social, las personas tienen una serie de necesidades concretas que dependen de los medios de producción disponibles, de las relaciones sociales y de las valoraciones personales en torno a lo que representa una vida digna.

Las capacidades se conciben como expresión de la libertad real con la que un individuo debe contar para decidir y alcanzar aquello que valora, (Urquijo, 2008 citado por Tabares, 2018). El objetivo del desarrollo entonces tiene que ver con la valoración de las libertades

reales de que gozan los individuos y la expansión de las mismas. (Sen, 2000). Para Sen (2000) “la libertad entendida como la libertad de expansión de oportunidades está dada en la posibilidad de que una libertad pueda contribuir a la expansión de otra” (p.57). El autor define cinco tipos fundamentales de libertad que se interrelacionan en el proceso de desarrollo, a saber: libertades políticas, las facilidades económicas, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia y la seguridad protectora. En este enfoque interesan los distintos tipos de libertades, su reforzamiento mutuo como fin y medio, así como la conexión entre el desarrollo social y las libertades de las personas adolescentes y el nexo con su cultura, con su localidad.

Para Tabares (2018) en el enfoque de las capacidades se busca “otorgar el poder a las personas que por cuestiones históricas, sociales, culturales y económicas no lo han poseído, tal como la población en situación de pobreza, y las minorías étnicas, religiosas y sexuales (...). Se trata, con este enfoque, de permitirles recibir la educación, formación y capital (económico, físico, humano) necesarios para que puedan tomar decisiones que afecten positivamente sus vidas, en la medida en que puedan gozar de sus derechos” (Tabares, 2018,p.27).

Una de las premisas de la teoría de Sen es la de capacidad de agencia es decir, la libertad efectiva para alcanzar aquello que se tiene razones para valorar (Reyes, 2008). Al evaluar el bienestar de una sociedad, debe hacerse en términos de funcionamientos y capacidades, y para alcanzarlas Amartya Sen otorga vital importancia al concepto de agencia.

La capacidad de agencia es un concepto y una medición plural, que se ejerce con respecto a los objetivos que la persona valora y tiene razones para valorar; incluye tanto el poder efectivo como el control directo, es decir, que incluye no solo la agencia individual, sino también lo que uno puede hacer como miembro de un grupo, colectividad o comunidad política. La agencia puede dirigirse a abordar objetivos de la propia familia i la comunidad, a otras personas, el arte o el medio ambiente” (Akire, 2008; Sen 1985 citado por FLACSO 2020, p.13).

Para Valverde (2002, citado por Centurión, 2017) la capacidad de agencia determina que las personas participen activamente en la construcción de su propio destino, ya no como sujetos pasivos de las políticas de desarrollo, brindándoles poder de transformación y co-creación de las mismas. En el seno de esta propuesta, se encuentra la concepción de que las decisiones y las acciones propias no se vuelcan solo sobre uno mismo sino también sobre los demás. El desarrollo de las capacidades y libertades no es una cuestión exclusiva e individual, incluye a los otros, la agencia es “aquella posibilidad de actuar en un entorno determinado, a partir de las decisiones libres que se puedan determinar, producto de lo cual se generará un efecto en la sociedad” (Cejudo, 2004, p. 241). No se trata de una agencia interna (poder ser determinante de la vida propia), sino social, volcada a los otros (Tabares, 2018, p.43). En este sentido, por ejemplo, la persona adolescente como sujeto de derecho tendría la posibilidad de ejercer su derecho de participar en su ciudadanía y de ser agente protagónico de la historicidad.

Sen (2000) expresa que la participación política es parte constitutiva del propio desarrollo, así una persona no pueda expresarse libremente o participar en las decisiones y los debates públicos, carece de la oportunidad para poner en acto su capacidad de agencia (praxis), tan necesaria para su realización humana. “En términos positivos, la libertad de agencia es la capacidad de tomar iniciativas para iniciar procesos, para innovar contra las leyes de la estadística, a partir de la negación crítico - práctica de lo instituido” (Tubino, 2009, p.57).

Es importante anotar en este sentido, la reflexión de Tubino (2009) en cuanto a que, si la libertad de agencia se realiza en el espacio público, en nuestras sociedades modernas y colonizadas culturalmente, es menester visualizar como estos son espacios excluyentes de la diversidad. Es necesario, por tanto, “lograr que estos espacios se tornen inclusivos de la diversidad, que incorporen las diversas formas de deliberación pública que existen en nuestras diversas culturas, las diversas sensibilidades políticas, y por qué no, las diversas concepciones de la dignidad de la persona” (p.62).

Ahora bien, para el logro de los deseos y fines de las personas es necesario que dominen ciertas herramientas. En primer lugar, que tengan derechos que les permitan vivir en la comunidad y se les incluya dentro del entramado social, donde se le respete la diversidad. En segundo lugar, deben disponer de los medios y los recursos oportunos para adquirir los bienes y servicios que mejoren su calidad de vida. Y, en tercer lugar, es preciso que desarrollen las habilidades necesarias para poder sacar provecho de estos bienes y servicios a su disposición. En este enfoque, las capacidades mismas son más relevantes que la tenencia de bienes, y el desarrollo de estas capacidades está vinculada con los derechos: a la salud, la educación, el libre desplazamiento, la acción política, auto representación, etc. Es así como las capacidades, libertades y derechos se entrelazan para favorecer a la persona a vivir la vida que valora (Tabares, 2018).

Desde el punto de vista del desarrollo humano de la juventud, los estudios (PNUD, 2009) afirman que en América Latina los principales obstáculos para el mismo son la baja calidad de la educación y la deserción del sistema escolar, el desempleo y la precarización del empleo, y la falta de protección social, con los déficits de salud y seguridad del ingreso que ello conlleva. Alcanzar mayores niveles de cobertura en dichas áreas constituye la base desde la cual poder pensar en una mayor participación política y compromiso ciudadano, en el camino hacia el incremento de la capacidad de agencia de los jóvenes de la región (PNUD, 2009).

Desde este enfoque, el deber de los programas públicos tiene que ver con facilitar las condiciones para que las personas desarrollen las capacidades que les habiliten la obtención de lo que necesitan o valoran para vivir. La inversión social desde el gobierno debe estar dirigido a posicionar a las personas en la toma de decisiones racionales, en tanto libre y capaz de desarrollar sus capacidades (Tabares, 2018).

Otra figura importante en el marco del desarrollo humano lo constituye Marta Nussbaum, esta autora establece que debe haber una base esencialista sobre de la vida humana y sobre los elementos que la privan de un desarrollo pleno. La principal diferencia entre ella y Sen es que él “nunca ha presentado una lista de las capacidades centrales”. Nussbaum aborda esta cuestión directamente, presentando su lista actual de “diez capacidades funcionales humanas centrales” (Marta Nussbaum 20012, de aquí en adelante)

1. Vida. Ser capaces de vivir una vida humana de duración normal hasta su fin, sin morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.

2. Salud corporal. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.

3. Integridad corporal. Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites físicos propios sean considerados soberanos, es decir, poder estar a salvo de asaltos, incluyendo la violencia sexual, los abusos sexuales infantiles y la violencia de género; tener oportunidades para disfrutar de la satisfacción sexual y de la capacidad de elección en materia de reproducción.

4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada, que incluye (pero no está limitada) el alfabetismo y una formación básica matemática y científica. Ser capaces de hacer uso de la imaginación y el pensamiento para poder experimentar y producir obras auto-expresivas, además de participar en acontecimientos elegidos personalmente, que sean religiosos, literarios o músicos, entre otros. Ser capaces de utilizar la mente de maneras protegidas por las garantías a la libertad de expresión, con respeto a la expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de buscar el sentido propio de la vida de forma individual. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar daños innecesarios.

5. Emociones. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia; en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada. Poder desarrollarse emocionalmente sin las trabas de los miedos y ansiedades abrumadores, ni por casos traumáticos de abusos o negligencias. (Defender esto supone promover formas de asociación humana que pueden ser demostrablemente esenciales para su desarrollo).

6. Razón práctica. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia).

7. Afiliación. A) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación del otro y tener compasión hacia esta situación; tener la capacidad tanto para la justicia como para la amistad. (Esto implica proteger instituciones que constituyen y alimentan tales formas de afiliación, así como la libertad de asamblea y de discurso político). B) Teniendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás. Esto implica, como mínimo, la protección contra la

discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, etnia u origen nacional.

8. Otras especies. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo de la naturaleza.

9. Capacidad para jugar. Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio.

10. Control sobre el entorno de cada uno. A) Político. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación. B) Material. Ser capaces de poseer propiedades (tanto tierras como bienes muebles) no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad en base de igualdad con otros; tener el derecho de buscar un empleo en condiciones de igualdad con otros, ser libres de registros y embargos injustificados.

En síntesis, el enfoque de las capacidades “no es una teoría que pueda explicar la pobreza, la desigualdad y el bienestar, sino que más bien proporciona una herramienta y un marco para conceptualizar y evaluar estos fenómenos. Por lo tanto, aplicar el enfoque de las capacidades a las cuestiones políticas y cambio social a menudo requiere agregar otras teorías explicativas” (Robeyns, 2005, p. 4 citado por FLACSO, 2020).

3. METODOLOGÍA

3.1 Descripción del caso de estudio

El Patronato Nacional de la Infancia (PANI) es el ente rector de Costa Rica en el tema de la protección de los derechos y el desarrollo de las personas menores de edad. La iniciativa denominada Club de Adolescentes es un proyecto especial del PANI, ejecutado por distintas organizaciones no gubernamentales, que nace con el propósito de abordar a la población adolescentes desde el eje de la prevención.

El PANI realiza la propuesta metodológica de los Club de Adolescentes, en los cuales se incluyeron por sede a 120 jóvenes de 13 a 17 años en riesgo psicosocial, pertenecientes a comunidades con alta vulnerabilidad social. La cantidad establecida de participantes por sede se relaciona con los números de personas menores de edad que los Centros de Intervención dicha institución (Centros que atienden a menores de 9 a 12 años en riesgo psicosocial) y a la capacidad presupuestaria y operativa para lograr los objetivos que el proyecto demanda.

Del año 2018 al 2020 se pone en marcha el proyecto, que incluyó 4 sedes ubicadas en el Gran Área Metropolitana de Costa Rica. En cada comunidad de interés se realizó el proceso de selección de las organizaciones que estarían a cargo de la ejecución del proyecto. El proyecto cerró sus servicios en marzo del 2020 por prioridades presupuestarias relacionados con la emergencia sanitaria del Covid-19.

El Club de Adolescentes tuvo como objetivo general promover espacios de prevención de la violencia, promoción derechos y creación de factores protectores para adolescentes residentes en comunidades de alto riesgo y vulnerabilidad psicosocial.

Para el logro del objetivo se contó con un equipo multidisciplinario compuesto por 2 psicólogos, una trabajadora social, una coordinadora educativa y una promotora juvenil. Para el desarrollo de las actividades se incluyeron a personas tutoras académicas, talleristas y profesionales de distintas áreas.

Para el interés de la presente investigación se incluye la experiencia y la ejecución del proyecto en la comunidad de Tirrases de Curridabat, desarrollada por la Fundación Curridabat. La elección de dicha sede tiene que ver con la apertura de la entidad ejecutora de evaluar las estrategias implementadas.

3.2. Perspectiva epistemológica

Tomando en cuenta el abordaje multidisciplinario y multi referenciado de la investigación se toma en cuenta la orientación epistemológica del pensamiento complejo de Edgar Morín, en cuanto que interpreta y relaciona la realidad como un bucle recursivo-donde un fenómeno puede ser causado y causante-, el mundo se concibe como un tejido conformado de múltiples uniones que se enlazan entre sí para formar relaciones sistematizadas, reconoce al todo como la suma de sus partes y a la especificidad de las

partes con respecto al todo, ambos ubicados en un cosmos en permanente cambio, incertidumbre y contradicciones (Gómez et al, 2016; García 2020).

3.3. Tipo de estudio

La investigación se enmarca dentro de estudio descriptivo, ya que pretende describir las propiedades de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1986 citado por Hemández, Femández, & Baptista, 2006). En estos tipos de estudios se “miden, evalúan, recolectan o interpretan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos que se someten a análisis” (FLACSO, 2021). En este caso se pretende relatar las características de un programa de prevención de conductas de riesgo en adolescentes y las estrategias utilizadas para el logro de sus objetivos.

3.4. Diseño de la Investigación

Esta investigación es de carácter no experimental ya se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador, no hay manipulación intencional ni asignación al azar (Hemández, Fernández, & Baptista, 2006). Lo que se pretende es observar un fenómeno tal y como se dan en su contexto natural, para luego analizarlo.

El estudio se abordó desde metodologías cualitativas, las cuales “son apropiadas cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad” (FLACSO, 2021), en este sentido se indaga las propiedades de un proyecto mediante las vivencias y las perspectivas de las personas participantes y las metodologías utilizadas para la prevención de conductas de riesgo. El estudio no pretende realizar una evaluación del proyecto mencionado sino describir los procesos y vivencias relacionadas a los logros en cuanto a la prevención de conductas de riesgo en la población. Para esa investigación, las unidades de análisis que se establecieron corresponden a los factores de riesgo y protección alrededor del Proyecto Club de Adolescentes Tirrasas.

Con el propósito de fortalecer la coherencia entre los resultados e incrementar la validez y confiabilidad de la información recuperada, se recurrió a la triangulación de datos y la triangulación metodológica. La primera se refiere al uso de distintas fuentes para la recopilación de los datos que permitan su comprobación, la triangulación metodológica por su parte, implica la utilización de distintas estrategias para contrastar y analizar los resultados (Aguilar Gavira & Barroso Osuna, 2015, citado por Fiochetta, 2020).

3.5. Procedimiento de Recolección de los Datos

Se utilizaron 3 métodos para la recopilación de la información, el primero correspondió al análisis documental, que según Iglesias et al. (2004), es “una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los

documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (p.2). Incluye un procesamiento analítico- sintético de la bibliográfica que abarca la clasificación, extracción, traducción y la confección de reseñas.

El análisis documental se aplicó a las encuestas iniciales que se les aplicaban a los(as) adolescentes tanto a los perfiles de entrada de las personas adolescentes participantes del proyecto, estos perfiles agrupan una serie de cuestionarios cerrados que indagan las características y condiciones personales, sociales, familiares, educativas en el momento de ingresar al Club de Adolescentes. De igual manera, se realizó dicho tratamiento al documento guía del proyecto diseñado por el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y a los informes literales que la entidad ejecutora del proyecto emitía a la entidad rectora. El análisis de contenido de los mismos se realizó para describir los factores de riesgo alrededor de la población y los factores protectores promovidos por las metodologías ejecutadas respectivamente.

El segundo procedimiento de recolección de la información fueron los grupos focales con las personas adolescentes, con el propósito de describir el impacto socio personal en cuanto a las conductas protectoras y de riesgo presentes en la población durante su participación en el proyecto. En esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y el centro de atención es la narrativa colectiva, el objetivo es generar y analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen grupalmente significados (Hernández y Sampieri, 2006).

Se llevó a cabo dos grupos focales dirigidos por un grupo de investigación conformado por la tesiaría como moderadora: profesional en psicología, un observador: profesional en psicología con experiencia en dinámicas grupales (Juan Carlos Campos) y una anotadora: gestora cultural con experiencia en encuentros con jóvenes de zonas vulnerables (Ana Paula Rivera). Cada sesión tuvo una duración de una hora y veinte minutos, se llevó a cabo en un edificio municipal en el distrito de residencia de las personas participantes del proyecto Club de Adolescente.

El tercer método corresponde a una entrevista semiestructurada que se aplicó a informantes claves, funcionarios(as) de la Fundación Curridabat. En dicho instrumento se trabajó con preguntas guía que pueden ajustarse a los(as) entrevistados(as). Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz et al, 2013). Este tipo de entrevistas se aplicaron a los profesionales que participaron en la ejecución del proyecto Club de Adolescentes con el fin de valorar los factores de riesgo, protección e impacto del proyecto. El instrumento fue validado por la directora de la tesis y estuvo compuesto por tres partes: 1) Una escala Likert para valorar la presencia de elementos de riesgo a nivel familiar, comunitario y personal en rangos entre “Totalmente de acuerdo a Totalmente en desacuerdo”; 2) Una escala Likert para estimar en rangos de importancia una serie de estrategias de protección distribuidas en 5 categorías, según el Índice de Capacidades (IC) del Centro Reina Sofía de Juventud, en capacidades corporales, capacidades personales, capacidades económicas, capacidades sociales y

capacidades políticas y 3) Consulta abierta sobre el impacto del proyecto a nivel emocional, conductual, educativo, cognitivo o familiar en la población.

Los(as) funcionarios(as) entrevistados(as) fueron seleccionados de manera intencional, cumpliendo criterios relacionados con vinculación al proyecto por un periodo mínimo de un año (se establece un año ya que es la unidad de tiempo de los informes de resultados requeridos por la institución rectora). Los perfiles de los funcionarios(as) corresponden a personas del equipo técnico: profesional en psicología, profesional en trabajo social, promotora juvenil y educadora. Se utilizaron en este caso, criterios de conveniencia como accesibilidad y disponibilidad de tiempo para las entrevistas de manera virtual.

Como se observa se tomaron en cuenta datos primarios como los obtenidos mediante los grupos focales y datos secundarios recopilados de los documentos disponibles del proyecto Club de Adolescentes Tirras. Estos documentos fueron: Perfil de entrada de educación, Perfil de entrada de Trabajo Social/Factores de riesgo, Perfil de entrada de psicología y Boleta de datos generales, Guía del Proyecto Club de Adolescentes, Informe de resultados del Proyecto Club de Adolescentes Tirras 2018-2019-2020.

3.6. Descripción de la muestra

Para las fuentes secundarias se tomó la encuesta una muestra intencional estratificada de 88 perfiles de entrada realizados a los y las participantes que constituyen el universo, habiendo participado como mínimo un año en el proyecto. La distribución de la muestra también tiene que ver con criterios de conveniencia, relacionados en especial con la accesibilidad y disponibilidad de los documentos. Además se incluyó los tres informes de la entidad ejecutora y el documento inicial guía del proyecto.

Para los grupos focales se trabajó con una muestra total de 22 personas, correspondiente al 16% de la población, distribuidas en dos grupos focales de 10 y 11 personas adolescentes del Club de Adolescentes Tirras con distribución equitativa de género, mediante una selección intencional estratificada que cumplan con los siguientes criterios: residentes de Tirras de Curridabat, en edad entre los 16 y 17 años para un primer grupo, y entre 18 y 19 años para el segundo grupo, vinculados(as) al Club de Adolescentes por al menos un año de manera consecutiva. Como criterios de *exclusión: haber estado menos de un año en el proyecto*. A la vez se tomaron en cuenta criterios de conveniencia como disponibilidad de las personas adolescentes de participar de forma presencial. La convocatoria de las personas adolescentes se realizó de manera telefónica y directa utilizando los datos de contacto de los registros de los perfiles, se aplicó el consentimiento informado tanto a las personas mayores de edad, como a las personas menores de edad, recopilando la correspondiente autorización de las personas encargadas.

3.7. Procesamiento y análisis de la información

Los datos fueron analizados según los principios del análisis del discurso tanto para los datos primarios que incluyeron los grupos focales como para la información secundaria correspondientes al análisis documental de los informes del proyecto y de los perfiles de entrada, donde se les aplicó además, la estadística descriptiva para presentar la información. El análisis de discurso como método cualitativo facilita la comprensión de las prácticas discursivas de las personas que se producen dentro de su vida social, en donde el discurso como práctica lingüística construye realidad y proporciona una forma común de entender el mundo por los individuos, teniendo efectos en los contextos y en las relaciones sociales (Urra et al, 2013). En esta dirección se busca vislumbrar mediante el discurso las relaciones y efectos de un programa de prevención en la realidad de sus participantes.

A continuación se muestran las supra categorías y sus definiciones operacionales:

| SUPRACATEGORIAS | DEFINICIONES OPERACIONALES |
|------------------------|---|
| FACTORES DE RIESGO | Los factores de riesgo son las características o circunstancias detectables en relación con una persona, grupo o comunidad que están asociadas con la posibilidad de sufrir daño o la vulneración de un derecho |
| FACTORES DE PROTECCIÓN | Se refiere a los mecanismos o elementos que logran atenuar las situaciones adversas y de riesgo que afrontan las personas, propiciando una respuesta más asertiva ante las mismas. |
| IMPACTO SOCIOPERSONAL | Se refiere a los efectos en las personas y grupos que ocurren como resultado de una acción, actividad, proyecto o programa. |
| | CATEGORÍAS: |
| | NIVEL COGNITIVO: Agrupa los procesos mentales relacionados con el procesamiento de la información que permite a la persona interactuar y relacionarse de forma adaptativa en distintos entornos. |
| | NIVEL EMOCIONAL: Corresponde a las habilidades que permiten mejorar la relación que las personas tienen consigo mismas, lo que también les permite mejorar la forma en que se cuidan a sí mismo. |
| | NIVEL ACADÉMICO: Se refiere a destrezas y herramientas que se requieren para tener un desempeño exitoso en el ámbito educativo. |
| | NIVEL CONDUCTUAL: Se relaciona con la presencia de comportamientos de la persona que la fortalecen en distintos entornos. |
| | NIVEL SOCIAL: Agrupa a un conjunto de conductas que nos permiten interactuar y relacionarnos con los demás de manera efectiva. |

| | |
|--|---|
| | NIVEL FAMILIAR: Menciona la presencia de herramientas y destrezas que permiten una vinculación saludable entre los miembros de una familia |
| | CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS: Métodos y estrategias efectivas del programa. |

Posteriormente se codificaron las unidades de análisis de acuerdo al siguiente cuadro:

| Documentos a los que se les aplicó el análisis documental | |
|--|--|
| CÓDIGO | DESCRIPCIÓN |
| PE | Perfiles de entrada de los participantes |
| DGP | Documento guía del proyecto elaborado por el Patronato Nacional de la Infancia |
| IF1 | Informe inicial del proyecto elaborado por la entidad ejecutora en el 2018 |
| IF2 | Informe del proyecto elaborado por la entidad ejecutora en el 2019 |
| IF3 | Informe del proyecto elaborado por la entidad ejecutora en el 2020 que incluye testimonios de los participantes. |
| SUJETOS QUE PARTICIPARON EN LOS GRUPOS FOCALES: | |
| CÓDIGO | DESCRIPCIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS |
| G1.1 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.2 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.3 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.4 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.5 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.6 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.7 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.8 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.9 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G1.10 | Estudiante de 16 a 17 años participante del grupo focal 1 |
| G2.1 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.2 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.3 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.4 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.5 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.6 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.7 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.8 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.9 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.10 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| G2.11 | Joven de 18-19 años participante del grupo focal 2 |
| SUJETOS QUE PARTICIPARON EN LAS ENTREVISTAS: | |
| CÓDIGO | DESCRIPCIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS |
| P1 | Profesional en psicología del equipo técnico |
| P2 | Profesional en Trabajo Social del equipo técnico |
| P3 | Profesional en Docencia del equipo técnico |
| P4 | Profesional en Orientación del equipo técnico |

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Caracterización de los factores de riesgo de la persona adolescente participante del Proyecto Club de Adolescentes Tirrases

Para la realización de este apartado se tomaron en cuenta los datos recopilados en los cuestionarios estructurados aplicados a la población al entrar al programa denominados: Perfil de entrada de educación, Perfil de entrada de Trabajo Social/Factores de riesgo, Perfil de entrada de psicología y Boleta de datos generales. Luego, de un análisis estadístico de los datos relacionados con factores de riesgo se muestran a continuación los hallazgos en el ámbito familiar, social, académico e individual. Todos los cuadros y gráficos son de elaboración propia, realizados a partir de la construcción de una base de datos de los instrumentos recopilados.

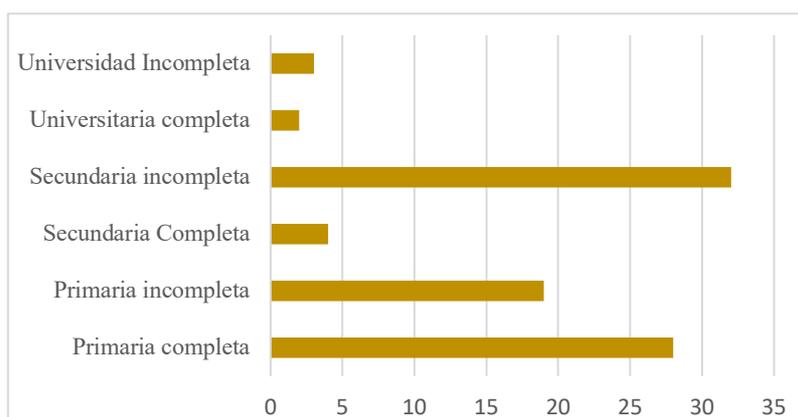
4.1.1. Factores de riesgo en las familias: factores socioeconómicos

Cuadro 1. Nivel de ingreso de la familia

| RANGO DE INGRESO | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------------|------------|------------|
| BAJO | 84 | 95.4% |
| MEDIO BAJO | 2 | 2.3% |
| MEDIO | 2 | 2.3% |
| TOTAL | 88 | 100% |

Como se expresa en el cuadro 1, la mayor parte de las familias percibían ingresos económicos bajos, provenientes de trabajos poco calificados relacionados con la construcción, seguridad privada, ventas, oficios domésticos y transporte.

Cuadro 2. Escolaridad de la madre

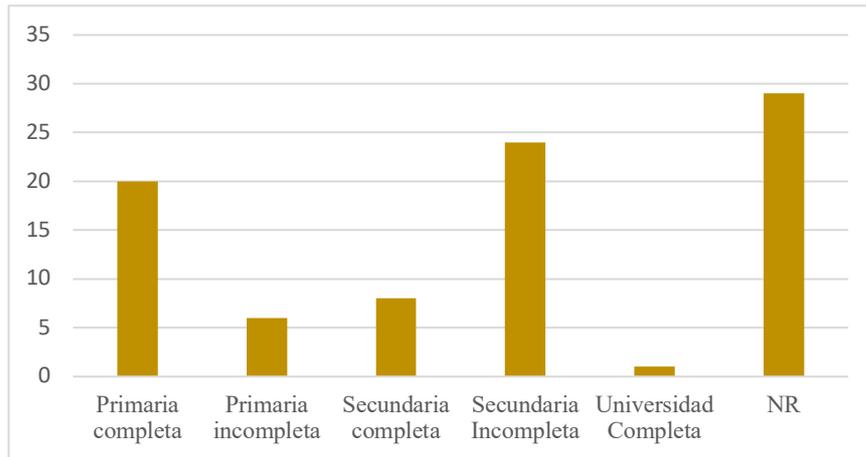


Con respecto a la escolaridad de las personas encargadas de las personas adolescentes, se muestra en el cuadro 2 que el mayor porcentaje de escolaridad alcanzada por las madres corresponde a la secundaria incompleta representando un 32% de las madres, el 28% de ellas alcanzaron a completar solamente la primaria, en el 19% se ubican las personas que posee la escolaridad de primaria incompleta. Con respecto a grados universitarios, solo el

2% han alcanzado terminar la universidad y el 3% tiene estudios universitarios incompletos.

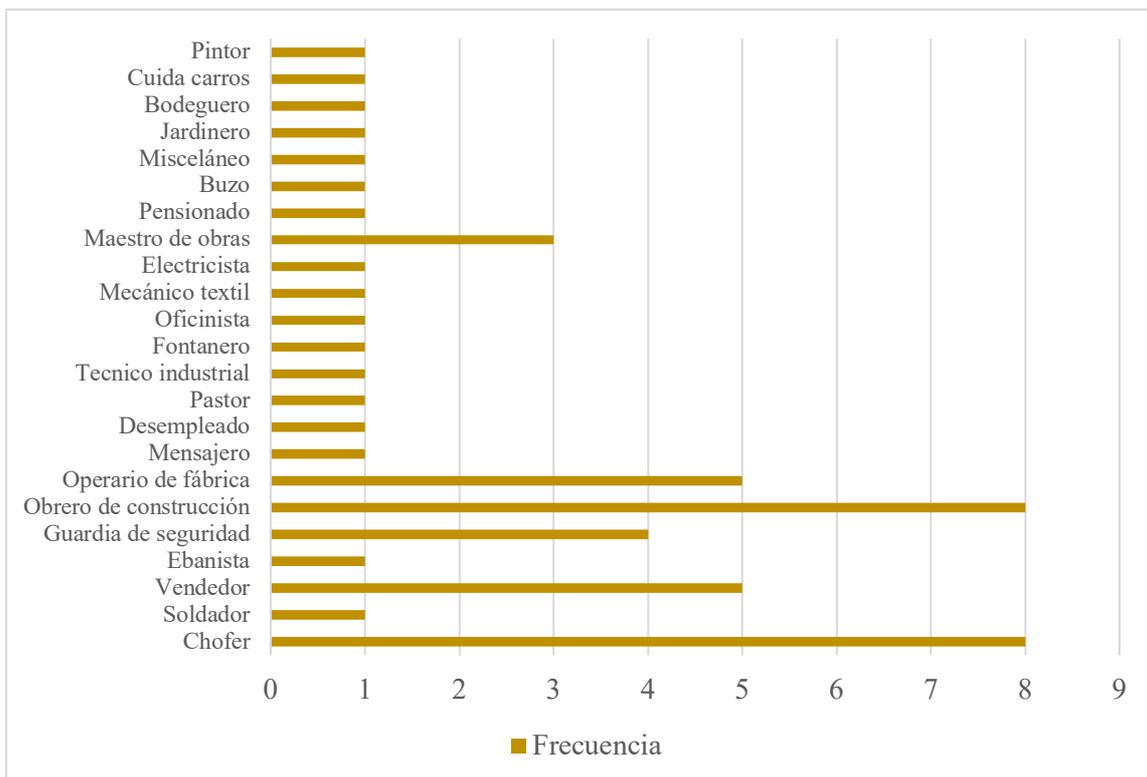
La mayoría de los padres de los(as) estudiantes (24%) tienen de escolaridad la secundaria incompleta, el 8% lograron completar los estudios secundarios; el 20% reportaron primaria completa, el 6 % de los padres no han completado los estudios primarios y solo el 1% alcanzó completar la universidad. Es importante recalcar que el 29% de la población desconocía la escolaridad del padre.

Cuadro 3. Escolaridad del padre



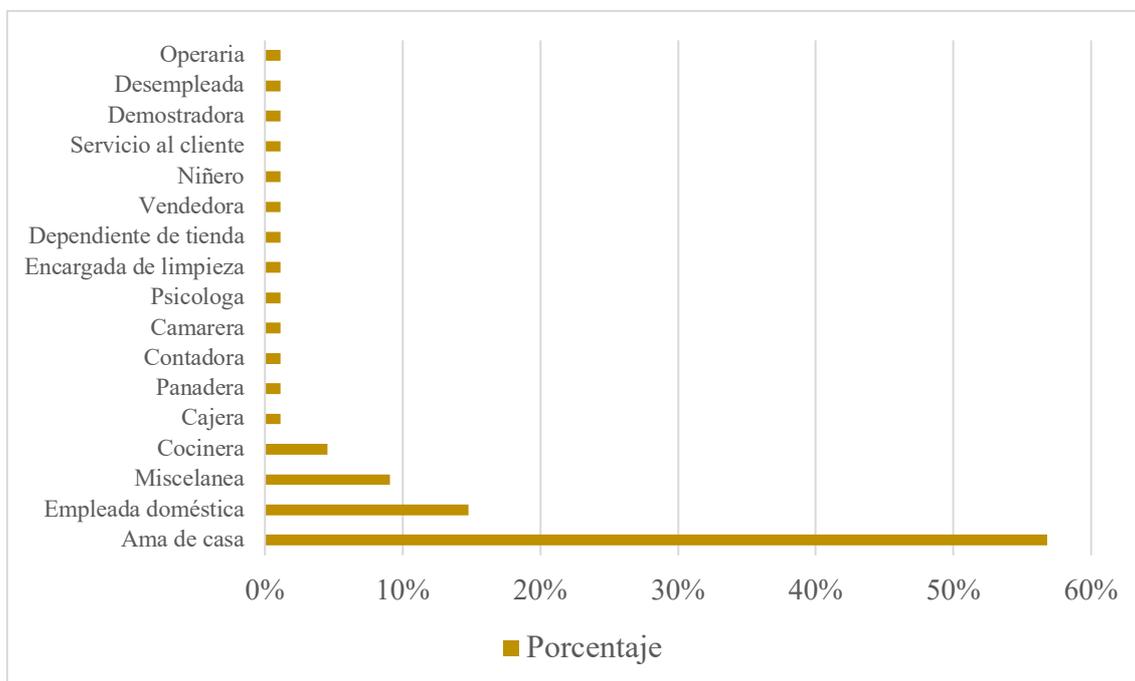
En los cuadros 4 y 5 se muestra el tipo de trabajo que realizaban los(as) adultos(as) responsables de las personas adolescentes.

Cuadro 4. Tipo de empleo del padre



mensual promedio de \$450 dólares, otro 16% se dedicaba a la conducción de vehículos y un 10% como operarios de fábricas.

Cuadro 5. Tipo de empleo de la madre



En el caso de las mujeres jefas de familia, se ubicaban mayormente en empleos fuera de los hogares relacionados con limpieza (que representan salarios mensuales de cuatrocientos dólares aproximadamente). La situación económica se dificultaba más si se toma en cuenta el tamaño del grupo familiar que dependía de dicho ingreso, en esta dirección es importante observar que, el promedio de personas por vivienda es de 5.2 personas, como se anota en el cuadro 6.

Cuadro 6. Cantidad de personas por vivienda

| RANGO DE PERSONAS POR CASA | PORCENTAJE DE UNIDADES EN EL RANGO | MEDIA DE PERSONAS POR CASA |
|----------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| DE 2 A 3 PERSONAS | 12% | 5.2 personas |
| DE 4 A 5 PERSONAS | 60% | |
| DE 6 A 7 PERSONAS | 15% | |
| DE 8 A 9 PERSONAS | 9% | |
| DE 10 A 11 PERSONAS | 0 | |
| DE 12 A 13 PERSONAS | 2% | |
| DE 14 A 15 PERSONAS | 2% | |

En el cuadro 6 se observa la cantidad de personas que conviven con las personas adolescentes, así se muestra que, el 60 % de las familias convivían con alrededor de 4 a 5 personas en una misma casa, el 15% entre 6 y 7 personas y el 9% entre 8 a 9 familiares, siendo viviendas de dos habitaciones en promedio. Según la Municipalidad de Curridabat,

Tirrases es un asentamiento humano irregular, donde las viviendas tienen un promedio de 2.8 habitaciones (UNIMER, 2012).

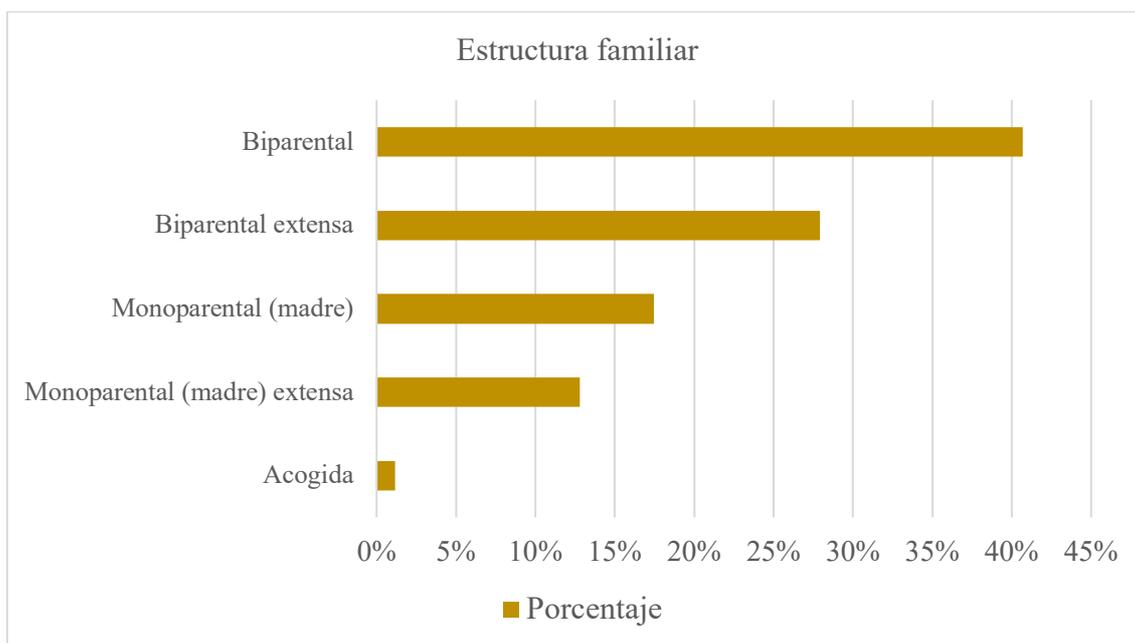
Cuadro 7. Cantidad de estudiantes con subsidios

| RECIBE BECA DEL GOBIERNO | PORCENTAJE |
|--------------------------|------------|
| NO | 43% |
| SI | 57% |
| TOTAL | 100% |

Continuando con el tema de los ingresos, se nota en el cuadro 7 que, más de la mitad de los y las estudiantes recibían una transferencia condicionada por parte del Gobierno Central, que para ese periodo significaba setenta dólares mensuales, y que según se observó en los cuestionarios -representaba un ingreso muy importante para solventar los gastos familiares.

4.1.2. Factores de riesgo en la familia: conformación familiar

Cuadro 8. Estructura de las familias



En relación a la estructura familiar se encontró que el 41% convivía con ambos padres y hermanos, el 28% además de estos, vivían con otros familiares en la misma vivienda; el 17% vivía solamente con su madre y hermanos y el 13% convivía además con primos, tías, abuelos, entre otros. De lo anterior se estima que las familias jefeadas por mujeres suman alrededor del 30% de los hogares, y el 41% de los y las adolescentes compartían espacio con otros familiares además de su grupo cercano (hermanos y personas encargadas).

4.1.3. Factores de riesgo en la familia: situaciones conflictivas

Dentro de los instrumentos de ingreso, se observó que el 19% de las personas adolescentes reportaron haber experimentado situaciones de violencia dentro de las familias que algunos casos tuvieron intervención de las autoridades.

Cuadro 9. Situaciones de violencia en la familia

| HISTORIA DE VIOLENCIA FAMILIAR | PORCENTAJE |
|--------------------------------|------------|
| NO | 81% |
| SI | 19% |
| TOTAL | 100% |

En cuanto el tema de consumo conflictivo de sustancias adictivas, en el cuadro 9 se muestra que el 17% de las personas adolescentes expresaron que existía dicha problemática dentro de sus familias, con algún familiar cercano como el padre y/o hermanos.

Cuadro 10. Situaciones de consumo conflictivo de sustancias adictivas

| HISTORIAL FAMILIAR DE CONSUMO DE DROGA | PORCENTAJE |
|--|------------|
| NO | 83% |
| SI | 17% |
| TOTAL | 100% |

Otro factor a rescatar constituye las redes de apoyo por parte del grupo familiar, en el cuadro 11 se evidencia que el 70% de las personas adolescentes participantes percibía a su familia como un apoyo educativo y emocional, el 25% carecía de este apoyo y el 5% circunstancialmente lo percibía.

Cuadro 11. Apoyo por parte de la familia

| SIENTE APOYO EMOCIONAL Y EDUCATIVO POR PARTE DE LA FAMILIAR | PORCENTAJE |
|---|------------|
| SI | 70% |
| NO | 25% |
| A VECES | 5% |
| TOTAL | 100% |

4.1.4. Factores de riesgo en el contexto social

Dentro de la comunidad se encontraron factores de riesgo importantes relacionados con presencia conflictiva de consumo y tráfico de sustancias adictivas, presencia de pandillas relacionadas con el tráfico de drogas, delincuencia y pobreza.

Cuadro 12. Contexto Social

| PERCEPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DE LA COMUNIDAD | PORCENTAJE | |
|--|------------|------|
| PRESENCIA DE CONSUMO CONFLICTIVO Y TRÁFICO DE SUSTANCIAS ADICTIVAS | Si | 100% |
| | No | 0% |
| PRESENCIA DE PANDILLAS | Si | 100% |
| | No | 0% |
| CONSTANTES HECHOS DE CRIMINALIDAD | Si | 100% |
| | No | 0% |
| POBREZA | Si | 100% |
| | No | 0% |
| PRESENCIA DE SERVICIO DE SALUD | Si | 100% |
| | No | 0% |
| PRESENCIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS | Si | 100% |
| | No | 0% |

Con respecto a las actividades recreativas dentro de la comunidad, solo el 30% realizaba alguna actividad de ese tipo, especialmente relacionada con el fútbol o actividades dentro de la iglesia a la que asistían como danza o música.

Cuadro 13. Actividades recreativas

| ACTIVIDADES RECREATIVAS QUE REALIZA | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------------------------------|------------|------------|
| NINGUNA | 62 | 70% |
| SI | 26 | 30% |
| TOTAL | 88 | 100% |

4.1.5. Factores de riesgo en el contexto educativo: rendimiento

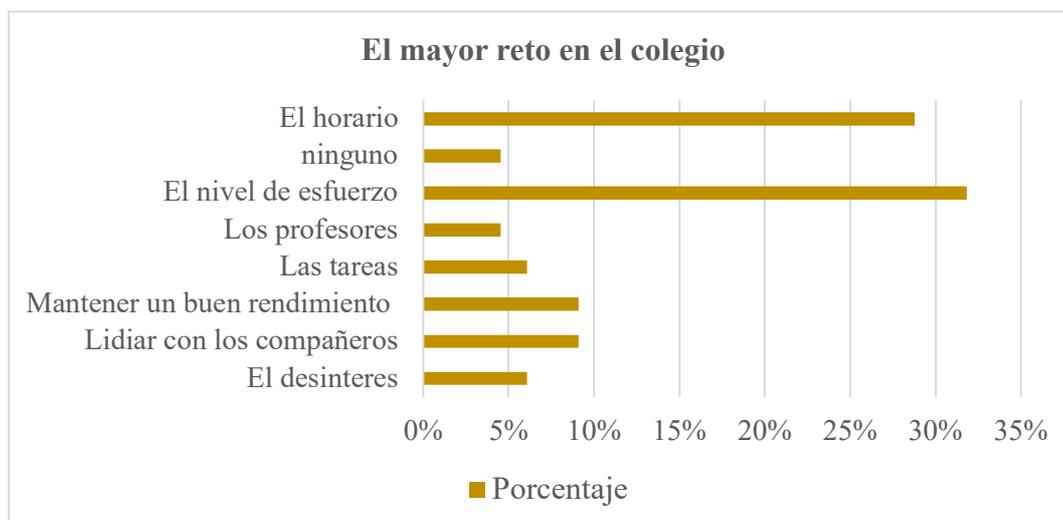
Como se nota en el cuadro 14, la mitad de las y los jóvenes del programa reportaban rendimiento bueno en el colegio, un 31% muy bueno y un 15% como regular. En este sentido se evidencia un buen rendimiento académico general en la población

Cuadro 14. Rendimiento académico

| RENDIMIENTO ACADÉMICO | PORCENTAJE |
|-----------------------|------------|
| BUENO | 52% |
| MUY BUENO | 31% |
| REGULAR | 15% |
| MALO | 1% |

En cuanto a la consulta del mayor reto de estar en colegio para los estudiantes lo constituye el nivel de esfuerzo (32%), el horario también se reporta como un reto en el (29%) de los jóvenes, un 9% expresaba como reto el lidiar con los compañeros y el mantener un buen rendimiento, como se muestra en el cuadro 15.

Cuadro 15. Dificultades de estudiar en el colegio



En el cuadro 16 se muestra que dificultad de concentrarse por el ruido en la casa representaba uno de los retos más reportados, en especial debido a la cantidad de personas que comparten la vivienda y el hacinamiento de las casas.

Cuadro 16. Retos al estudiar en la casa

| RETOS PARA ESTUDIAR EN LA CASA | PORCENTAJE |
|--------------------------------|------------|
| CONCENTRACIÓN POR RUIDO | 90% |
| DESMOTIVACIÓN | 3% |
| EL CANSANCIO | 1% |
| ORGANIZACIÓN | 4% |
| DESORDEN | 1% |

4.1.6. Factores de riesgo en el contexto educativo: interacciones

En cuanto a las relaciones de las personas participantes con sus compañeros de colegio, en el cuadro 17 se muestra que 50% reportaba que su relación era muy buena, el 24% buena y solo el 23% tenían una regular interacción con sus pares en el aula.

Cuadro 17. Relación con pares en el Colegio

| RELACIÓN CON COMPAÑEROS | PORCENTAJE |
|-------------------------|------------|
| REGULAR | 23% |
| MALA | 4% |
| BUENA | 24% |
| MUY BUENA | 50% |

Con respecto a la interacción con los y las docentes del centro educativo, el 57% expresó sentir apoyo por parte de los(as) profesores(as), el 38% anotó sentir apoyo según las circunstancias y solo el 5% no sentía acompañamiento por parte de éstos.

Cuadro 18. Relación con docentes en el Colegio

| SIENTE APOYO DE DOCENTES | PORCENTAJE |
|--------------------------|------------|
| NO | 5% |
| SI | 57% |
| A VECES | 38% |

La sensación de sentirse excluido(a) o incomprendido(a) dentro del ámbito educativo fue reportada por el 26% de los(as) estudiantes, el 34% anotó tener este sentimiento a veces y el 39% expresó no sentirse de esa manera, según se expresa en el cuadro 19.

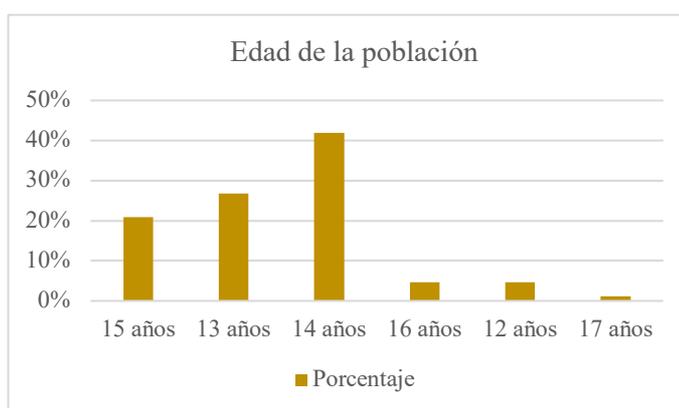
Cuadro 19. Vinculación en el ámbito educativo

| SE SIENTE EXCLUIDO O INCOMPRENDIDO EN EL COLEGIO | PORCENTAJE |
|--|------------|
| NO | 39% |
| SI | 26% |
| A VECES | 34% |

4.1.7. Factores de riesgo individuales: sociodemográficos

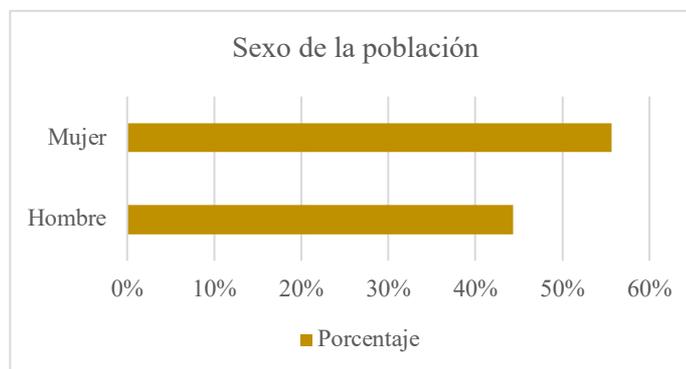
En el cuadro 20 se muestra que el 42% de los y las participantes ingresaron al programa a la edad de 14 años, el 27 % tenían 13 años y el 21% tenía 15 años al integrarse al Club de Adolescentes Tirrasés.

Cuadro 20. Edad de los(as) participantes



Como se evidencia en el cuadro 21 las mujeres tuvieron un porcentaje mayor de involucramiento en el programa representando el 66%, los hombres por su parte representaron el 44% de la población atendida.

Cuadro 21. Sexo de la población participante (según categorías establecidas en los documentos)



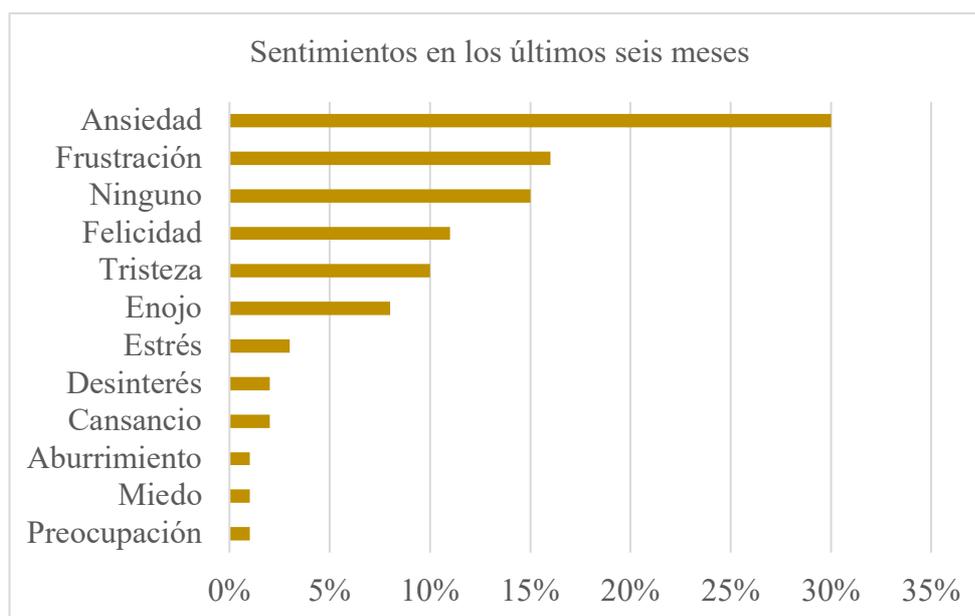
4.1.8. Factores de riesgo individuales: psicológicos

Si bien en los instrumentos iniciales no se encontraron datos del perfil psicológicos de la población, ya que este ámbito fue explorado en las consultas psicológicas individuales. Según el primer informe de gestión del año 2018 realizado por la organización ejecutora, desde el área de psicología, se determinaron las siguientes problemáticas para la atención psicoterapéutica:

- *“Múltiples casos con historial de Abuso sexual infantil*
- *Historiales de abuso físico y emocional por parte de familia inmediata y familia extensa*
- *Trastornos emocionales en personas cercanas o inmersas en el núcleo social inmediato.*
- *Dinámicas familiares moderadamente disfuncionales.*
- *Consumo de sustancias dentro del hogar.*
- *Situaciones violentas con vecinos o personas cercanas al domicilio, usualmente resultando en denuncias o procesos legales.*
- *Problemáticas de pareja con repercusiones psicoemocionales en las personas menores de edad.*
- *Entorno comunitario y factores de riesgo presentes en el mismo influyen negativamente en las actividades diarias de las personas menores de edad y sus núcleos familiares respectivos”* (Informe de resultados 2018, pág. 21)

En el cuadro 22 sobre los sentimientos experimentados por la población en los seis meses precedentes a su ingreso al programa. En el mismo se observa que la ansiedad y la frustración fueron las sensaciones más constantes en la población adolescente participante.

Cuadro 22. Sentimientos de la población en los últimos meses



En síntesis, tomando en cuenta la información de ingreso, se evidencian factores de riesgo en distintas dimensiones, a nivel del contexto social se relacionaron con: infraestructura física de hacinamiento, un entorno social con alto consumo conflictivo de drogas y delincuencia, así como carencia de actividades recreativas de interés para la población, donde solo el 30% realizaba alguna práctica deportiva. A nivel familiar los factores encontrados fueron: familias en condición de pobreza (un 95.4%), ocupaciones informales o de baja cualificación correspondientes a oficios domésticos (15%) y trabajos de construcción (16%); otro elemento lo constituyó la baja escolaridad de las personas encargadas, siendo la secundaria incompleta el nivel de estudio alcanzado, además un 29% de los padres y un 20% de las madres solo lograron terminar la primaria. Otro factor identificado lo constituyó la estructura familiar, donde los hogares extendidos representaron un 41%. Y finalmente a nivel individual los factores de riesgo encontrados estuvieron relacionados con historiales de abuso físico, sexual y emocional en la población, sentimientos de ansiedad (30%) y frustración (16%) y situaciones violatorias de derechos; según el último informe de 2019, la entidad ejecutora presentó seis denuncias de situaciones violatorias de derechos al Patronato Nacional de la Infancia, entidad rectora en la protección de la población menor de edad en el país, lo que respalda lo encontrado en este apartado. En el apartado 4.4 se amplían elementos a nivel individual desde la perspectiva de los (as) funcionarios(as), ya que en los instrumentos de ingreso no se encontraron datos relacionados en esta dimensión.

4.2. Descripción de los factores de protección presentes en el proyecto Club de Adolescentes Tirrases

A continuación se muestran las categorías que surgieron a partir de análisis de los siguientes documentos: *Guía del proyecto Club de Adolescentes* elaborado por el patronato nacional de la Infancia y entregado a las instituciones ejecutoras del proyecto;

Informe de resultados del proyecto club de adolescentes Tirrases 2018-2019-2020 elaborado por la Fundación Curridabat, organización ejecutora del proyecto. Los datos se ejemplifican con segmentos de lo visualizado en el análisis documental.

Las unidades de análisis fueron codificadas según se muestra en el cuadro siguiente:

| A. Factores de protección |
|---|
| Extraído del documentos |
| <p>Espacios artísticos y recreativos: DGP: <i>“Los talleres constituyen un servicio alternativo de formación y utilización del tiempo libre que permite incentivar la imaginación, la creatividad y formas alternativas de comunicación a través del arte”.</i> IF2.: <i>“En el caso del componente recreativo y artístico del proyecto, la oferta se estableció según lo solicitado por los adolescentes en un proceso consultivo previo (...), y la oferta se ha expandido al incluir el taller de defensa personal, acondicionamiento físico, arte y pintura, baile urbano, robótica y telas acrobáticas, lo que ha permitido mantener un interés generalizado en la población a nivel de asistencia, participación y compromiso con los diferentes talleres”.</i> IF2.: <i>“El baile es un ejemplo para mí, yo me siento muy libre porque puedo expresarme con pasos. El baile es un medio de comunicación hacia los compañeros. IF2.:“Me gusta pintura porque nos dejan ser creativos y dar lo mejor que podamos, siempre nos tiene paciencia y nos deja traer lo que deseamos, también es un lugar donde podemos expresarnos (...).”</i> IF3.: <i>“El taller de robótica para mí es una forma de resolver un problema de una forma entretenida, con un compañero que te ayuda a facilitar la tarea, y siempre puedes compartir con los demás para ayudarles(...),obteniendo capacidad analítica para resolver los problemas planteados por el profesor y generar formas más creativas de programación y que cumplan el objetivo. IF3.:“El taller de telas es una gran oportunidad para aprender a confiar en uno mismo”.</i></p> |
| <p>Servicios socioeducativos: DGP: <i>“Encuentros vivenciales, este componente permite analizar, en conjunto con los adolescentes, los factores de riesgo que potencian las amenazas y vulneración de sus derechos, con la finalidad de fortalecer la prevención contra estas amenazas y vulneración. Además se busca la comprensión de los integrantes del Club en el ejercicio de sus derechos, sus potencialidades, fortalecimiento de su identidad, expresión de sus fortalezas personales, la importancia de las historias personales y los sueños y deseos de cada uno. Asimismo, el reconocimiento de sus vivencias no positivas y vulneradoras y su reasignación partir del encuentro con otras experiencias similares vividas por sus pares”.</i> IF2.: <i>En lo que a Encuentros Vivenciales corresponde, se continúa empleando una metodología lúdica en modalidad taller, que permite e incentiva la participación de los y las jóvenes y los vuelve protagonista del proceso formativo que plantean los encuentros. (...). Esto demuestra el interés de los participantes del club en aprender sobre diferentes temáticas relacionadas con su desarrollo interpersonal, social, educativo y familiar. Tal y como fue presentado en el plan de trabajo original, se brindó a los jóvenes la posibilidad de sugerir algunos temas para encuentros vivenciales, en temáticas que consideraran de interés general para abordaje grupal”.</i></p> |
| <p>Servicios de apoyo académico: DGP: <i>“ Tutorías académicas, espacio atractivo y seguro donde la población joven reciba apoyo y reforzamiento académico en las diferentes asignaturas, de manera que sirva de complemento para la obtención del éxito en el proceso educativo en el que se encuentra inmerso”.</i> IF2.: <i>“Las tutorías en</i></p> |

el Club de Adolescentes Tirrasas se abrieron según la demanda de la población, las mismas poseen un abordaje pedagógico especial, desarrollando lecciones altamente interactivas en la que se trabajan las dudas particulares y los diferentes contenidos que los y las jóvenes reciben en sus lecciones académicas, con la libertad de ejecutar actividades que favorezcan la retención de contenidos y la motivación hacia el estudio, sin generar apatía o sobrecarga en los participantes. IF3.: “A mí me gusta mucho la tutoría de inglés, porque la profesora Alexandra nos explica muy bien y siempre trabaja con diferentes cosas, como que cambia la clase para que podamos entender. Me encanta venir, explica súper y me divierte la clase de ella, me ha ido súper en inglés gracias a ella”.

IF3.:”Me gustan las tutorías de Estudios Sociales, ya que es un espacio donde puedo practicar mis conocimientos y reforzarlos y que además aprendo nuevas cosas. Las tutorías son una forma más divertida y diferente de aprender. También me gustan las dinámicas del profe”.

Espacios de acompañamiento psicológico: *DGP: “La función del profesional en psicología es la de facilitar procesos expresivos, reflexivos, analíticos, críticos y creativos para el fortalecimiento y la construcción de: habilidades para la vida, estilo de vida saludable que potencien el auto cuidado y la toma de decisiones para contrarrestar los riesgos psicosociales y ambientales presentes en los procesos formativos y vivenciales del programa’. IF1.:” Las acciones realizadas por el área de Psicología, se han mantenido debidamente enfocadas en ofrecer a los jóvenes y sus adultos encargados de un espacio de confianza y comunicación libre de juicios, el cual se ha logrado construir satisfactoriamente. Esto se observa mediante el considerable aumento de participantes del proyecto que se han acercado a solicitar un espacio con el profesional en psicología, para conversar sobre temáticas de su vida cotidiana (tanto a nivel interpersonal como familiar, social y educativa) en las cuales la Psicología puede funcionar como un factor protector bastante significativo”.*

Estrategias de apoyo a la familia: *IF2.: “siendo Promoción Juvenil la encargada de mantener una comunicación constante con las familias y control riguroso sobre la asistencia diaria de cada uno de los adolescentes, tanto a las tutorías académicas ofrecidas, como a los diferentes talleres recreativos y artísticos y comunicar a las familias sobre la asistencia y desempeño de los participantes, así como de mantener los canales de comunicación con las familias sobre las actividades del Club, (...)Para favorecer una asistencia consistente a lo largo de la etapa de ejecución del proyecto, se desarrollaron una serie de estrategias(...) como: Boletas de Justificación de Ausencias y Termómetro de asistencia, el cual permite generar expectativa ante la participación de los jóvenes en los diferentes componentes”. IF3: “Por medio del método de la moneda social, las personas adolescentes registraron su aporte al bienestar del hogar mediante la realización de actividades colaborativas en sus casas. Dichas actividades se convirtieron en la moneda DABAS, las Dabas podrían ser intercambiadas por material didáctico, alimentación, productos personales, ropa, accesorios, entre otros ítems, en una feria que se realizó en el Club. (...) La actividad buscaba visibilizar el aporte de los adolescentes en sus casas, promocionar la vinculación del adolescente a la dinámica familiar diaria, así como el aprendizaje de tareas que facilitarían su independencia futura”.*

Capacitación a la familia: *DGP: “Este componente está enfocado en promover ambientes protectores y disminuir factores de riesgo en las dinámicas de las familias de las personas menores de edad beneficiarias de Club. Implica un trabajo directo de*

capacitación y atención con las familias, en sus diversas formas y estructuras y con los padres, madres y otros miembros de la familia extensa, como primera línea de protección de sus derechos y principales agentes socializadores. El principal propósito de este componente es promover la convivencia familiar sana”.

Espacios de participación comunitaria : DGP: *“En este componente los y las adolescentes recibirán capacitación en formación y gestión de proyectos, emprendimiento juvenil y liderazgo, con el fin de fortalecer su capacidad para planificar y desarrollar capacidades y destrezas que serán puestas al servicio de la comunidad, buscando promover la participación ciudadana activa de los adolescentes”.* IF2.: *“Se realizaron una serie de capacitaciones sobre liderazgo y planificación de proyectos con las personas menores de edad. (...) Además, los y las jóvenes participaron de actividades relacionadas con el mejoramiento de la infraestructura pública de su comunidad y tuvieron representación en dos procesos consultivos para políticas de juventud a nivel nacional. IF2.:”Los estudiantes de Robótica participaron de la competencia First Lego League, una copa de robótica a nivel nacional, compitiendo con colegios privados de la zona, logrando el premio de mejor trabajo en equipo”.*

4.3. Impacto socio personal percibido por las personas adolescentes durante su participación en el proyecto Club de Adolescentes Tirrases.

En este apartado se muestran las categorías que surgieron a partir de los grupos focales, mostrando los niveles encontrados de la supra categoría de Impacto Socio personal, los datos se ejemplifican con extractos de lo recopilado en los grupos focales.

| 1. IMPACTO SOCIOPERSONAL | |
|---|--|
| A. NIVEL COGNITIVO | |
| GRUPO FOCAL 1 | GRUPO FOCAL 2 |
| <p>Modificación del pensamiento: G1.6: <i>“Nos ayudó a pensar mejor, a cambiar y a concentrarnos en las cosas de verdad, de una mejor manera”.</i></p> <p>G1.8: <i>“También nos enseñó a no pensar 24/7 en el colegio, a no estar sumamente nerviosos por el colegio, sino también nos podemos tomar un rato para pensar en algo más, para distraernos un poco y despejar la mente”</i></p> <p>G1.6: <i>“a mí me ayudó a la forma de pensar, yo pienso como en una persona más madura, pensaba muy inmaduro”</i></p> <p>G1.2: <i>“a mí me ayudó más que todo a ver habilidades que yo tenía, más que todo,</i></p> | <p>Modificación de la percepción: G2.2: <i>”En mi caso lo que más cambio fue la percepción de los espacios, ya que por ejemplo un lugar que siempre ha tenido la mala fama del mismo, que aquí solo hay drogas, muerte y destrucción, que vinieran los del club a cambiar ese panorama, ese paradigma, (...) como aquí que fue laboratorio, lugar de grabación, fue un montón de cosas en un cuadradito, y en ese sentido también me lo llevé yo, del poder ver un espacio y poderle sacar todas las posibilidades al mismo, aunque solo fuera un cuadrado de cuatro por cuatro”.</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>habilidades físicas y formas de pensar diferentes”.</i></p> | |
| <p>Manejo del estrés: G1.8: “a mí en lo personal me ayudó a tener paciencia, yo era una persona que se estresaba demasiado rápido, entonces era como que no entiendo, ya me estresaba entonces no quería poner más atención”. G1.3: “yo antes era muy estresada, es que mi mamá me va a pegar, mi mamá me va a regañar, porque mi mamá es... bueno!, entonces problemita que tenía problemita que ya me daba un shock, entonces hoy en día, si tengo un problema, que salga lo que tenga que ser (...)”</p> | <p>Manejo del estrés: G2.10: “Encontré maneras para ayudarme a liberar el estrés, yo antes dibujaba pero en el club yo llegaba y aunque hiciera un garabato me ayudaba, descubrí maneras en las cuales me podía liberar del estrés y de los malos pensamientos”.</p> |
| <p>Capacidad de análisis: G1.2: “el profe me ayudó a digamos a que tenía que desarmar los problemas por partes, y verlos como si fueran piezas, y eso me ayudó bastante”. G1.2: “De mi parte, aprendí a como ver las cosas desde diferentes ángulos, en las tutorías vi eso, que hay distintas formas de ver la materia y eso me ayudó bastante”</p> | |
| <p>Autoconfianza: G1.4: “me enseñó seguridad, uno está más seguro de poder lograr las cosas” G1.9: “La enseñanza para mí fue la autoconfianza, no darse por vencido, por ejemplo, no entiendo tal problema de mate, pero uno lo intenta y puede lograrlo”.</p> | |
| <p>Atención: G1.5: “me ayudó a poner más atención, a no restarle importancia a alguna cosa, le agradezco al profe de mate eso, por estar pendiente de que pusiera atención y a hacer más social”.</p> | |

| 1. IMPACTO SOCIOPERSONAL | |
|--|--|
| B. NIVEL EMOCIONAL | |
| GRUPO 1 | GRUPO 2 |
| <p>Control de las emociones: G1.7: “me ayudó a reforzar la parte emocional de uno y aprender que uno no puede llegar a un lugar y siempre caer bien, porque uno no tiene control sobre las demás personas”.</p> | <p>Control de las emociones: G2.7: “de mi parte fue la manera emocional, cuando yo llegue al club era una bichilla muy encerrada, el psicólogo me ayudó mucho al manejo de esas emociones y hasta el día de hoy sigo manejándolas, quizá no de la manera más correcta, pero ya no como un</p> |

G1.3: “Yo dejé de ser tan negativa, el profe de mate me ayudó a estar un poco más calmada”.

Reconocimiento de una red de apoyo:

G1.6: “como nos trataron, como nos recibieron con las manos abiertas, como que vinimos y ya entramos a los talleres, nos pusieron atención, nos apoyaron de manera física, y psicológica”.

G1.9: “me quede más que todo por la manera en la que trataban los profesores, la paciencia que tenían, como me supieron explicar y me sentía bien por los cursos que también daban”.

G1.1: “yo me quedé en el club por la comprensión, uno a veces venía estresado del colegio y aquí uno encontraba la tranquilidad de poder venir y sentirse tranquilo”.

G1.10: “en mi caso es por lo mismo, en sí, era un lugar armonioso, uno se sentía cómoda”

G1.4: “venía a hacer los talleres, en el 2019 estaba el taller de pintura y era bonito, la paciencia, la dedicación que tenían los profesores y demás. Y me hacían sentir tranquilo”.

G1.8: “yo decidí quedarme porque cuando yo iba a las tutorías venía del cole con un estrés increíble, llegaba aquí y ver que los profes me tenían la paciencia para lograr entender los temas”.

G1.8: “Además un súper trato, siempre podían contar con el equipo, si teníamos alguna duda de la materia podíamos consultar a los profes o arreglar algún problema en específico, siempre estuvieron ahí para nosotros”.

G1.1: “Tenían mucha paciencia, si algo no funcionaba, trataban de que funcionara, tal vez uno estaba de mal humor y buscaban la manera en la uno se tranquilizase, estar ahí, no encima de uno, pero uno sentía un apoyo”.

G1.9: “yo me quedé por los talleres que daban, a mí me encantaba dibujo, era una forma de desestresarse, y expresar los sentimientos que uno tenía por dentro”.

bichillo que no sabía cómo hacer con las emociones, y eso me ayudó mucho porque ahora si no me gusta algo lo digo, y si me molesta algo también lo digo, no lo expreso como de mala manera, como lo hacía antes, pero siento que la parte emocional me ayudó mucho a madurar ese aspecto, a saber, que era lo que yo quería y como lo quería, porque me ayudaron con esas herramientas, y hasta el día de hoy las sigo”.

G2.3: “Yo siento que una vez estuvimos hablando de inteligencia emocional y en ese momento, éramos muy inmaduros en realidad, y yo siento que la madurez que adquirí en el proceso si me ayudó a desarrollar estabilidad emocional, en que aspectos: como pedir ayuda, como hablar las cosas, como conversarlas de una manera más asertiva, sea en el colegio o en la casa, la forma de relacionarme con las demás personas (...)”

G2.2: “aprendí más de inteligencia emocional, entender porque actúa de tal forma, y preguntarme a mí mismo porque actuaba de esa forma, el poder entenderme, fue lo que más aprendí, y lo que más me llevé”.

G2.7: “yo aprendí a manejar mis emociones, y a saber quién era y quién quería en la vida, me ayudó mucho”.

G2.9: “Yo aprendí a entender que no son solo mis emociones, entender que las demás personas reaccionan de diferentes formas a mi, no solo ver mi lado, sino ver las cosas que pueden estar afectando a los otros para que reaccionen de una manera”.

Reconocimiento de una red de apoyo:

G2.2: “era un espacio, un refugio, se podría decir, o algo diferente de ver las cosas, no solo nos ayudaban, sino a explotar nuestras pasiones, y también a mejorarnos como nosotros mismos, por eso nos gustaba estar”.

G2.7: “el proyecto es como un hogar y que ayudaba bastante, porque fue como la transición de la adolescencia que no es fácil digámosle, pero que en todo caso fue

| | |
|--|--|
| <p>G1.4: “Esto llegaba hacer como una escapatoria del estrés”.</p> | <p>un apoyo muy grande para nosotros, en si el proyecto es muy hermoso, muy lindo y siento que, si se diera la oportunidad, volvería mil veces”.</p> |
| <p>Desarrollo de confianza: G1.7: “me enseñaron a confiar, que no todo el mundo me iba hacer lo que me habían hecho, que nadie me quería lastimar porque si, muchísimas cosas positivas”.</p> | <p>G2.7: “fue un espacio que nos abrieron como un anti estrés, parte que la forma que nos ayudaron a ver las emociones”.</p> <p>G2.7: “no estaban para juzgarnos sino para apoyarnos, desde un principio nos dio la confianza para todo, y también hasta el final’.</p> <p>G2.3: “de mi parte hubo mucha gente que me apoyo, estaba Kenia que era la madre de muchos, estaba Mariel que ayudaba mucho con el orden y la limpieza, el psicólogo en la parte emocional y de estabilidad”.</p> <p>G2.8: ” yo venía aquí y era como mi lugar seguro, y me preguntaban, está bien? ¿Qué tiene? Y siempre me apoyaban a venirme a desahogar o algo”.</p> |
| | <p>Desarrollo de autocontrol: G2.8: “en mi caso me ayudó mucho en el tema familiar porque yo reprimía mucho los sentimientos, siempre me guardaba todo y digamos si alguien me caía mal siempre era como muy impulsiva, y en eso me ayudó mucho”.</p> |
| | <p>Validación personal: G2.1: “es que yo siempre sentí que en el colegio uno era un número o que las notas te definen, y en cambio en el club si les importaba ver a la gente individualmente”.</p> <p>G2.4: “los papás nada más lo regañan a uno, pero no saben porque están pasando las cosas, no profundizan más, del por qué. En el club si se hizo así, uno sentía que se podía expresar más, sentía más confianza, a la hora de contar las cosas, era como validar mucho lo que pasaba en nuestra mente”.</p> |

| | |
|--|--|
| 1. IMPACTO SOCIOPERSONAL | |
| C. NIVEL ACADÉMICO | |
| GRUPO 1 | GRUPO 2 |
| <p>Motivación por el aprendizaje:</p> | <p>Motivación por el aprendizaje: G2.8: “con estudios sociales que fue la primera</p> |

| | |
|--|---|
| <p>G1.9: “yo me quede por las tutorías más que todo, porque los profes siempre estaban atentos con uno y me ayudaron en lo que necesitaba,”.</p> <p>G1.1:” en el colegio tal vez uno va mal y en el club si le tenían la paciencia de ayudarlo y salir bien en las notas”.</p> | <p>tutoría a la que entré, yo era muy callada, el profe se me acercaba y me hizo participar más, y él me daba motivación igual la profesora de inglés”.</p> <p>Nuevas formas de aprender: G2.3:“con las tutorías más que todo con las de matemáticas, me ayudó a encontrar mi método de estudio y eso ahora en la universidad me ayuda un montón a estudiar y a ponerme las cosas más fáciles que lo que habría sido antes.</p> <p>G2.1: “los profes nos daban la materia desde otra perspectiva, que no era como vaya ponga atención y escriba en la pizarra, entonces al menos los tutores, la manera que daban la materia era sumamente distinta que la que veíamos en el colegio”.</p> |
|--|---|

| 1. IMPACTO SOCIOPERSONAL | |
|--|---|
| D. NIVEL CONDUCTUAL | |
| GRUPO 1 | GRUPO 2 |
| <p>Nuevas formas de afrontamiento: G1.7: “En lo personal me ayudó a dejar de ser menos rebelde, me ayudó con el comportamiento, me ayudó demasiado”.</p> <p>G1.7: “porque yo siempre andaba de malas, yo siempre miraba a la gente mal, no me gustaba que se acercaran ni que me hablaran, y cuando entré al club fue diferente”.</p> <p>G1.6: “yo al inicio que venía al club yo me escapaba, decía que venía para acá y me iba para otro lado, pero ya después de que me empezó a gustar me quedé”.</p> <p>G1.7: “yo me rodeaba de mucha gente que siempre estaba en problemas y hasta el punto de que empezaron a llegar denuncias y yo no, me quito de ahí porque era mi nombre el que iba a salir mal. Era a mi alrededor que nada bueno me estaba dando y bueno al llegar al club que todo era muy positivo era una balanza y dije no, esto me conviene más y entendí.”</p> | <p>“Nuevas formas de afrontamiento: G2.7: “muchas veces se tiene la idea de que cuando un adolescente y está en una zona de riesgo como lo es Tirrases está más propenso a meterse en las drogas, por el camino mal digamos, y siento que el proyecto fue para ayudar a que eso no sucediera, a bajar esa estadística, que es una zona de riesgo y si, es probable y demasiado obvio que muchas de las personas que están en el cole no lo terminan por eso, porque los incitan por eso, por : váyanse a las drogas, vayan a vender, es más fácil, va a tener dinero, y no ven la persona que están afectando, y tal vez el club la idea era, está bien nosotros les damos un espacio para que ustedes no entren en esa estadística”.</p> <p>G2.4: “la verdad, en mi caso he cambiado mucho y siento que fue por el mismo club, porque antes yo sentía que manejaba las cosas muy mal o me comportaba de cierta manera”.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>G1.8: <i>“Había personas que no le ponían mucha atención al cole, pero les llamó la atención de venir al club (...) y cuando llegaron acá se tomaron muy en serio y empezaron a mejorar, como persona y a nivel académico”.</i></p> <p>G1.1: <i>“A ciertas amistades mías les ayudó a tomar más en serio el cole, los estudios”</i></p> <p>G1.1: <i>“los amigos se volvieron más sociables y le interesaron más el cole”</i></p> <p>G1.7: <i>“en lo personal me ayudó a dejar de ser menos rebelde, me ayudó con el comportamiento, me ayudó demasiado”.</i></p> | <p>G2.5: <i>“yo aprendí a convivir con los demás y también a expresar de muchas maneras que antes no podía”</i></p> <p>G2.7: <i>“había una persona que yo pensé que iba entrar en las estadísticas y no entró y está ahí esforzándose, o como Yirlen que era muy pesimista y hubo un cambio muy grande en ella, y lograron ver el potencial que tenían y como que eso les ayudó y uno pudo ver esa evolución”.</i></p> <p>G2.1: <i>“Nat, para mi ella era una persona sumamente introvertida, y ahora es sumamente extrovertida, (...) ahora si es más social de lo que era antes, la forma de comunicar las cosas y la forma en la que se relaciona con los demás cambió”.</i></p> |
| | <p>Mejor uso del tiempo: G2.8: <i>“a mí me hizo más productiva y ordenada, porque sentía que tenía una rutina siempre (...) así como me ayudó a estar más organizada”</i></p> <p>G2.9: <i>“A mí me ayudó a ser más productiva porque en séptimo yo salía del Cole y llegaba a mi casa a dormir, ya uno estando en el club uno venía al club y estaba activo (...) a mí me ayudó a ser más productiva. El tiempo libre no era para dormir”.</i></p> |
| | <p>Ampliación de las actividades: G2.8: <i>“empezamos a probar cosas que no sabíamos que nos iban a gustar, en mi caso yo entré a telas, nunca pensé que me iba a gustar, llegué y me encantaba hacer telas y era una manera de desestresarse, entonces podríamos estar conviviendo todos sin ninguna presión.</i></p> <p>G2.1: <i>“yo siento que yo tenía un estilo de vida muy sedentario, en cambio el hecho de venir al club, esa recreación, esa actividad física, que teníamos ...a mí me daba pereza de hacerlo antes de llegar al club, entonces en eso me ayudó bastante”.</i></p> |

| 1. IMPACTO SOCIOPERSONAL | |
|---|--|
| E. NIVEL SOCIAL | |
| GRUPO 1 | GRUPO 2 |
| <p>Mejor Comunicación: G1.1: Fue un club que nos enseñó a ser mejores personas, no tanto por la forma de lucir, lo capacitaban para desenvolverse más, la forma de hablar con las personas, en si en la forma de ser de uno”.</p> <p>G1.9: “más que todo me mejoró como a comunicarme mejor con las personas, porque yo era un tipo de persona que me hacían ojos y ya me caía mal”.</p> | <p>Mejor Comunicación G2.4: “Y en la parte de amistades, yo en el colegio pasaba sola porque creaban chismes de mí y me hacían sentir mal y yo en el club como que encontré mi familia, se encargaban de que todos se respetaran y daban charlas los sábados de como sobrellevar eso, entonces eso me ayudó demasiado de cómo hacer amigos, como hablar con mi familia, como expresarme”.</p> <p>G2.6: “yo siento que nos volvió más extrovertidos, los profesores y el equipo nos escuchaban...”</p> |
| <p>Ampliación de la interacción con otros: G1.9: “en los paseos que realizamos nos hacían convivir con otras personas que uno no le hablaba tanto y todo bien”</p> <p>G1.9: “más que nada en el club nos enseñaron a comunicarnos con las personas, no solo con las que uno se llevaba bien, más que todo llevarse bien con todos”.</p> | <p>Ampliación de la interacción con otros: G2.3: “de mi parte lo que yo nunca imaginado, que veía que mi grupo social se agrandó”.</p> <p>G2.9: “A mí me enseñó a no solo estar en mi grupo de amigos, que yo solo me quedaba con Josué, Fabiola y básicamente ellos, entonces el club me ayudó a abrirme a muchas personas y no solo tener un grupito de amigos, sino hablar con las demás personas”.</p> |
| | <p>Espacio de validación: G2.1: “para mí fue como un espacio de incidencia, porque había una representación de la juventud, al final nosotros nos terminamos apropiando del espacio”.</p> <p>G2.2: “La atención que nosotros recibimos era algo que no se había puesto en práctica, en ver que en realidad nos tomaran en cuenta a nosotros como jóvenes fue como un impacto bastante grande”.</p> |
| | <p>Incidencia en la comunidad: G2.1: “uno en el colegio que puede tomar buenas o malas decisiones más en la zona donde nosotros vivimos, entonces para mí que se haya establecido aquí el club, ayudó muchísimo a la comunidad, que jóvenes tal vez que estuvieron en el proyecto quien sabe si en algún momento les</p> |

| | |
|--|---|
| | <i>habrán hecho como alguna propuesta negativa, pero que tal vez por el club siguieron por el buen camino, por así decirlo, no generalizando, pero en si el club fue de gran ayuda para la zona”.</i> |
|--|---|

1. IMPACTO SOCIOPERSONAL

F. NIVEL FAMILIAR

| GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|--|---|
| <p>Construcción de confianza: G1.6: “A uno lo soltaron más que antes, gracias al club, ahora los papás tienen más confianza con uno”.</p> <p>G1.7: “mi mamá es muy sobreprotectora, y cuando yo empecé a ir al club, el ver que no solo yo iba, sintió confianza, ella vio que no era algo que me iba a traer algo negativo, entonces me soltó un poco más, y podía ir aquí, allá, el club le ayudó a entender, (...) entonces sentí un campo de confianza con mi mama de poder contarle mis cosas, mis problemas”.</p> <p>G1.3: “con mis papás, cuando empecé a venir aquí ellos me liberaron un poquito, empezamos a interactuar más, sobre todo por la confianza que hubo, tuve problemas por malcriada como toda adolescente y hoy en día le agradezco al club porque he tenido la libertad de expresarme con ellos, con las terapias que me daban sobre mis papás, y hoy en día, aunque no estoy con ellos por motivos de la vida, si me ayudó”.</p> | <p>Construcción de confianza: G2.9: “entonces al ver mis papás que yo salía para el club, que no iba a buscar quien sabe que, al darme ellos la confianza de venir acá y ver ellos mis resultados, siento que me dieron más confianza para soltarme más”.</p> <p>G2.1: “al involucrar a nuestros padres yo siento también que se dieron cuenta de que si estábamos aquí era por un motivo, también hacerlos a ellos parte del proceso, de involucrarlos, claro potenció la relación que había entre las familias y los participantes del grupo”</p> <p>Validación en la familia: G2.6: “yo siento que los padres pudieron encontrar admiración a los hijos y decir ¡ah! tal vez yo lo veía dibujando o bailando, pero no pensé que se lo tomara en serio o que lo hiciera tan bien, o, por ejemplo, en telas los papás se sorprendían, wow! ¡está haciendo esto! y yo vi todo el esfuerzo y que todos los días iba y ahora lo está haciendo que increíble!”</p> |

2. CONSIDERACIONES METODOLOÓGICAS DE LOS SERVICIOS

| GRUPO 1 | GRUPO 2 |
|--|---|
| <p>Servicio integral:</p> <p>G1.10: “En si desde un inicio fue un proyecto muy completo, lograron adaptar de un manera muy amena el tiempo, lograron hacer un buen trabajo, bien armado”.</p> | <p>Métodos creativos de abordaje: G2.3: “yo también quería decir que me gustó mucho que era muy dinámico, con los juegos del termómetro, con los puntos que se hacían para comprar ropa, o las giras también y las otras actividades y eso de verdad ayudaba mucho, lo hacía más entretenido”.</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>G2.2: “siempre investigando y teniendo en juego de hacer que nos distrajeramos, o buscáramos nuevas opciones como bien dijeron, ya que siempre había un montón de talleres y siempre estaban probando talleres (...) hacían encuestas a cada rato para saber que nos interesaba, y que podían traernos para seguir ayudándonos”.</p> |
| <p>Empatía del personal: G1.1: “Vuelvo a repetir creo por la forma en que nos trataron, la comprensión (...)”.</p> <p>G1.3: “nos chineaban mucho, nos daban merienda, siempre nos consentían”.</p> | <p>Empatía del personal:</p> <p>G2.9: “yo siento que el equipo interactuaba con uno como un amigo y nos conocían tanto para decirnos usted no se ve bien, le pasa algo, o que dicha que se ve feliz que le paso que esta tan activa?, yo siento que nos veían así algo más que un proyecto”.</p> <p>G2.8: “cuando yo me sentía mal me ayudaban, cuando estaba en telas y no tenía ganas de ir, siempre Sol la profe, llegaba con mente positiva y me apoyaba”.</p> |
| <p>Duración de los servicios: G1.2: “Un proyecto muy completo, lo que pudieran cambiar en tutorías más que todo el tiempo, porque a veces era una hora para una materia y a veces quedamos con dudas”.</p> | <p>Adaptabilidad de los servicios: G2.1: “A la hora que chocaba algún servicio, de alguna manera nos ofertaban otra alternativa, por ejemplo, los sábados que nosotros veníamos para no sobre cargar entre semana”.</p> <p>G2.1: “yo siento que se tomaban en cuenta la disponibilidad que nosotros teníamos y los horarios”</p> |
| <p>Ingreso voluntario: G1.6: “Porque nos trataban bien, Mariel, la trabajadora social me trato muy bien, me dijo que tenía las puertas abiertas, si quiere vuelve si no le gusta no.”</p> | <p>Ingreso voluntario: G2.2: “no era algo obligatorio, nadie estaba ahí por obligación sino porque queríamos estar ahí”.</p> <p>G2.7 “nos dieron este espacio y dijeron, no los vamos a obligar a estar aquí, es opcional, totalmente a su criterio y a lo que ustedes quieran”.</p> <p>Potenciación de capacidades: G2.10” los papás pensaban que bailar era una pérdida de tiempo o algo así y en el club a uno lo incentivaban a que podía bailar, si veían que uno se movía decían que porque no se metía en baile, si uno dibujaba porque no se mete a dibujo”.</p> <p>G2.1: “realmente se preocupaban de que nosotros entendiéramos, los talleristas, también, de verdad nos ayudaran a alcanzar ese objetivo esa meta, de</p> |

| | |
|--|--|
| | <p><i>explotar nuestros talentos y en si el equipo interdisciplinario cada uno en su área también era un apoyo enorme”.</i></p> <p>Servicios indispensables: G2.11: <i>“Para mí los talleres, las tutorías y la atención psicológica”.</i> G2.7: <i>“Para mí sería la atención psicológica, la comida”.</i> G2.8: <i>“Para mí, las charlas, los grupos de escucha”.</i> G2.7: <i>“Para mí, las giras, yo creo que sería bueno incluir siempre las giras nos ayudaban a convivir con todo el mundo”.</i> G2.9: <i>“Las sesiones con las familias son importantes porque los padres sentirían que no se les está tomando en cuenta”.</i> G2.3: <i>“Se podrían incluir las charlas de empleabilidad, temas vocacionales”.</i> G2.8: <i>“Yo pienso que quitaría los proyectos comunitarios, porque lo que hicimos, la gente no lo valoró, no cooperan, lo destruyen, no está preparada”.</i></p> |
|--|--|

4.4 Percepción del equipo técnico sobre los factores de riesgo y protectores alrededor del proyecto y su impacto en la población

En este apartado se describe la información recopilada en el cuestionario semi estructurado con el equipo técnico del proyecto compuesto por cuatro profesionales: un psicólogo (P1), una trabajadora social (P2), una docente (P3) y una orientadora (P4) Inicialmente se expone los factores de riesgo percibidos, seguidamente una valoración de la importancia de algunas estrategias de abordaje y finalmente las consideraciones sobre el impacto del proyecto en los y las adolescentes.

A continuación, se exponen los resultados la escala de Likert utilizada para valorar la presencia de factores de riesgo en el entorno familiar, comunitario y personal en la cual se utilizaron los siguientes rangos: “Muy de acuerdo”, “De acuerdo”, “Neutral,” “En desacuerdo,” “Muy en desacuerdo”.

Los factores que se calificaron entre “Muy de acuerdo y De acuerdo” en el entorno familiar fueron los siguientes: *la pobreza, la baja escolaridad de los padres y madres, la carencia de redes de apoyo, el distanciamiento afectivo, estilos de afrontamiento conflictivos, abuso emocional/verbal por parte de los adultos responsables, negligencia, consumo de sustancias adictivas, violencia intrafamiliar, castigo físico y abuso sexual.*

Los factores que tuvieron calificación de “Neutral” y “En desacuerdo” se relacionan con: *privación de libertad de adultos responsables y trastornos psiquiátricos.* No hubo ningún factor enlistado puntuado como “Totalmente en desacuerdo”.

En cuanto a la comunidad los factores que se calificaron como “Muy de acuerdo” por todos(as) los(as) profesionales fueron: *consumo conflictivo de sustancias adictivas, tráfico de drogas, presencia de pandillas, presencia de actividades delictivas y hacinamiento*. Los elementos que recibieron valoraciones de “En desacuerdo”, y “Neutral” fueron las relacionadas con servicios de salud y educativos. *La ausencia de servicios deportivos* tuvo calificaciones variadas entre “De acuerdo”, “Neutral” y “En desacuerdo”

A nivel individual los factores que fueron calificados entre “Muy de acuerdo” y “De acuerdo” fueron: *bajo auto concepto, ausencia de apoyo social, estrategias de afrontamiento conflictivos, poco control de las emociones, ausencia de apoyo por parte de docentes, y dificultades en la interrelación con los pares.*”. El factor de *compromiso cognitivo* fue un factor considerado por tres de los cuatro profesionales como “de acuerdo” y “En desacuerdo” por una de las profesionales. *Bajo desempeño académico y enfermedades físicas* tuvieron rangos entre “Neutral” y “En desacuerdo”.

En relación a las estrategias protectoras de importancia para la prevención de conductas de riesgo, las mismas se enlistaron para ser valoradas en una escala con rangos desde ‘Muy importante’ a ‘Nada importante. Las calificadas como “Muy importante” por todas las personas del equipo técnico se muestran a continuación:

- *Diagnóstico de factores de riesgo a nivel personal, familiar, educativo, comunitario y social*
- *Diagnóstico de habilidades socioemocionales y resiliencia en la población (con apoyo de pruebas psicométricas validadas para medir las variables pre y post test.)*
- *Valoración de factores protectores en ámbito familiar, educativo y comunitario*
- *Ejecución protocolos en casos de situaciones violatorias de derechos en contra de la población menor de edad*
- *Servicios deportivos*
- *Servicios de salud mental*
- *Tutorías académicas*
- *Servicios de computación y robótica*
- *Sesiones socioeducativas con las familias*
- *Reuniones de seguimiento con las familias*
- *Capacitación sobre herramientas para la empleabilidad (preparación para la búsqueda de empleo y los procesos de selección de personal)*
- *Plan de vida laboral (diagnóstico de competencias laborales)*
- *Aprendizaje de un segundo idioma*
- *Formaciones vocacionales demandas por el mercado*
- *Capacitación sobre derechos humanos*

Las estrategias que tuvieron puntajes combinados entre ‘Muy importante’ (MI) e ‘Importante’ (I) corresponden a:

- *Revisión y seguimiento médico en temas de salud adolescentes: higiene bucodental, salud sexual y reproductiva, enfermedades de la piel y problemas de la vista (recibió tres MI y un I).*
- *Servicios de alimentación diaria durante la estadía de la persona adolescente en el proyecto (dos la calificaron como MI y dos como I).*
- *Desarrollo de un plan remedial a quienes presenten dificultades en el aprendizaje, Exhibición de productos artísticos elaborados por la población, giras educativas, Participación en comisiones juveniles sectoriales, Exhibición de productos logrados en*

los talleres artísticos, recreativos y deportivos a las familias (obtuvieron tres valoraciones como MI y uno como I).

Los elementos que fueron calificados en rangos entre “Muy importante” y “Neutral”(N) son los siguientes: *Capacitación sobre periodismo y comunicación de medios* (con dos MI y dos N), *Capacitación sobre emprendedurismo y Talleres artísticos de interés para la población* (con tres MI y un N).

Las estrategias que recibieron calificaciones mixtas entre “Muy importante”, “Importante” y “Neutral” se relacionan con: *Visitas a festivales culturales y muestras artísticas, Capacitación sobre procesos electorales municipales y nacionales y Apertura de medios y canales de comunicación dirigidos por y para las personas adolescentes.*

Con respecto al impacto socio personal percibido en la población se reportaron resultados en varias dimensiones:

a) Dimensión personal:

- Desarrollo integral y progresivo: *“Las personas menores de edad participantes tuvieron cambios importantes en diferentes aspectos como: manejo de emociones más adecuado, mejores interacciones sociales, mayor interés en participar en los diferentes componentes, exploración de interés artísticos y recreativos, dieron comienzo a su proyecto de vida”(P4), “Cabe resaltar que el impacto en la población fue progresivo, conforme los participantes fueron generando pertenencia con el espacio y los servicios, se fue generando un giro colectivo sobre la población y las metas atencionales del proyecto”(P1).*

-Incremento de la motivación por su futuro: *“Los chicos estaban muy motivados porque ellos realmente quieren mejorar su calidad de vida y la de sus familias tanto actual, cómo la que proyectaban a futuro” (P3). “Lo que los chicos aprendieron y vivieron no sólo se verá reflejado en sus buenas calificaciones, sino que atesoran esos momentos y experiencias para toda su vida. Además de que el programa les dio la oportunidad de soñar con un futuro mejor y más prometedor (P3).*

b) Dimensión comunitaria:

-Apertura de un espacio de desarrollo y validación de la población adolescente: *“Se generó un nuevo espacio para que los jóvenes aprovecharan su tiempo en desarrollar nuevas habilidades a nivel personal y académica” (P2).*

“Los cambios que percibí en la población participante del proyecto, fue que sintieron un espacio donde validaban sus ideas, intereses, se les brindaba atención directa” (P2).

c) Dimensión familiar:

-Mayor validación y apoyo hacia la persona adolescente dentro de su grupo familiar: *“los espacios de exposición de resultados obtenidos en las clases desarrolladas, hacían que los adolescentes se mostraran más motivados al presentar su trabajo a la familia” (P4). “Considero que se logró generar mayor vinculación de las familias participantes, se estimuló el derecho a la participación y exposición de ideas desde el*

enfoque del respeto y la empatía por parte de los adolescentes participantes y de las familia” (P2).

“En relación a las familias, mostraron apoyo a sus hijos e hijas dentro del proyecto, en el cual se permitía que asistieran a las actividades, considerando que eran efectivos para su desarrollo social y académico” (P2). “Las familias visualizaron el proyecto como una oportunidad para el desarrollo integral de las personas menores de edad y una red de apoyo en la comunidad” (P4). “Durante los talleres para madres, padres y personas encargadas se evidenciaron cambios importantes en las dinámicas familiares” (P4).

d) Dimensión académica:

-Mejoras en la atención y procesamiento de la información: “(...) mayor atención y retención de la información en las tutorías, mayor receptividad en la atención y seguimiento de instrucción” (P4).

5. ANALISIS DE LOS DATOS

Para la realización del análisis se tomaron en cuenta los datos recopilados mediante el análisis documental sobre factores de riesgo y factores protectores incluidos en los documentos e informes del proyecto y su relación con los impactos socio personales encontrados en los grupos focales y las entrevistas al personal técnico del proyecto.

Los factores de riesgo registrados se derivan mayormente del contexto familiar y de la comunidad, encontrando un alto porcentaje de familias en condición de pobreza, con ingresos provenientes del sector de la construcción, servicios de transporte y de seguridad como soporte económico de las familias biparentales y extendidas mayormente. Por su parte las familias monoparentales jefeadas por mujeres correspondieron a un tercio de la muestra, siendo los servicios domésticos la fuente de ingreso que sostienen a un promedio de 5 personas que conforman la estructura familiar reportada. La situación laboral se acentúa en especial por los niveles de escolaridad de las personas encargadas, las madres y los padres no lograron terminar sus estudios secundarios y casi un tercio solo completaron la primaria. Esto además podría representar un factor de riesgo en cuanto a a) la calidad del acompañamiento académico que brindan a las personas menores de edad que estudian, y b) la cantidad de tiempo disponible para su seguimiento, ya que los oficios reportados tienen jornadas laborales extendidas en horas y días semanales, así como horarios rotativos diurnos y nocturnos.

Un elemento que refuerza los datos encontrados sobre la condición económica es el porcentaje de estudiantes con becas otorgadas por el gobierno central, que aportan ingresos al 60% de las familias, estas son entregadas mensualmente a hogares de bajos recursos con estudiantes activos dentro del sistema educativo formal, mediante un estudio socioeconómico gestionado por la entidad educativa, entidades nacionales y/o la municipalidad del lugar.

Según el contexto familiar mencionado es importante valorar otros factores asociados a la pobreza que pueden caracterizar a la población y que pueden guiar las acciones a favor de la misma, como anota Barcelata (2015) es necesario “diferenciar las variables que median entre el contexto distal del estatus socioeconómico y los resultados infantiles y adolescentes (...) así se describen mecanismos intrafamiliares con mayor prevalencia en los ambientes de pobreza tales como malestar emocional, depresión irritabilidad, la habilidad emocional y abuso de sustancias por parte de los padres, estilos de crianza menos firmes, más punitivos e inconsistentes, ambientes cada vez más caóticos con menos estimulación, y rutinas irregulares y con restricciones para las oportunidades de aprendizaje así como menor disponibilidad de interacción verbal parental” (Barcelata, 2015, p.48).

Según Barcelata (2015) es de interés valorar “el impacto derivado del ingreso per se de otras condiciones familiares que concurren con la pobreza, tales como tender a ser familias monoparentales, con bajo logro educativo, con ocupaciones poco calificadas, en

situación de desempleo o subempleo. Los diversos factores socioeconómicos afectan la salud en diferentes momentos del curso vital y operan a distintos niveles a través de mecanismos causales diferenciales de la educación de los padres en particular de la madre constituyendo el indicador más relevante” (p.48). En esta dirección se reportaron en un 20% de las familias presencia de consumo de sustancias adictivas y violencia familiar, además de según las fuentes persistía la carencia de redes de apoyo, el distanciamiento afectivo, estilos de afrontamiento conflictivos, abuso emocional/verbal por parte de los adultos responsables, negligencia, castigo físico y abuso sexual, trastornos emocionales en personas cercanas o inmersas en el núcleo social inmediato, dinámicas familiares moderadamente disfuncionales y situaciones violentas con vecinos o personas cercanas al domicilio.

La comunidad es percibida por los y las adolescentes y los profesionales del equipo técnico, como un espacio donde hay pobreza, consumo conflictivo y tráfico de drogas manejada por pandillas que provocan constantes hechos de criminalidad. También reconocen que la comunidad tiene servicios de salud y educativos, como el centro educativo técnico al que asisten. Con respecto a este último, los y las adolescentes registraron un rendimiento académico bueno y muy bueno, solo un 18% reportó dificultades significativas en esta área. En cuanto a las relaciones interpersonales dentro del colegio, la mayor parte de ellos(as) anotaron tener buenas y muy buenas relaciones con sus compañeros(as) de clase, el 27% aproximadamente expresó dificultades en las relaciones con sus pares y más de la mitad se ha sentido discriminado y excluido en el ámbito escolar en algún momento. No obstante, la mayoría reportó haber sentido apoyo de parte del personal docente de la institución. La ansiedad y la frustración fueron emociones sentidas por la mayor parte de los y las estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 14 y 13 años al ingresar al proyecto. Por su parte los profesionales del equipo técnico también mencionaron otros factores de riesgo como bajo auto concepto, ausencia de apoyo social, estrategias de afrontamiento conflictivos, poco control de las emociones y dificultades en la interrelación con los pares. Es importante tener en cuenta que en estas edades la persona adolescente empieza a tener una visión más amplia y variada de la realidad, donde se expande la esfera de las emociones, el cuestionamiento y la confrontación desplazan al control parental, el sentido de seguridad en la adolescencia se va logrando a través de las fuentes de reconocimiento social y emocional, que unido a la presión académica y la presión económica, podrían generar sentimientos de frustración y ansiedad como los reportados.

El esfuerzo requerido y el horario de la modalidad técnica del colegio al que asistían fue una de las dificultades mencionadas en el tema de aprendizaje, así como el ruido en la casa y la dificultad de concentrarse fueron variables que interferían en el estudio dentro del hogar, estos factores pueden entenderse no solo por la cantidad de personas que habitan las viviendas - habiendo grupos familiares de más de 8 a 10 personas- además porque la comunidad tiene una estructura habitacional de asentamiento informal o precario que se traduce en mayor densidad y hacinamiento, según lo expresa la Municipalidad de Curridabat.

En general, se puede observar que los factores de riesgo encontrados se relacionan con situaciones adversas derivadas de la condición socioeconómica baja y del entorno social comunitario conflictivo, que influyen al interior de la dinámica y relaciones con las personas cercanas de lo(as) estudiantes, que convierten su entorno en fuentes de estrés, sumado a la presión académica de estudiar en un centro técnico que implica mayor carga educativa, y a la nula participación en actividades recreativas, artísticas o deportivas de interés de los(as) jóvenes. Es necesario recordar si bien en la Convención sobre el derecho de los niños (CDN) incluye derechos que buscan desarrollar potencialidades en esta población como el descanso, esparcimiento, juego, recreación, participación en actividades culturales y las artes, existen poblaciones como la estudiada, que no tiene acceso a dichas oportunidades.

Como se observa, la pobreza como riesgo distal es un factor útil en el entendimiento de las dificultades de la población, sin embargo puede variar “en función de su interacción con otros factores distales como la cultura y de la combinación de factores proximales como la configuración y dinámica familiar, así como la percepción del entorno, esto permite entender el valor de cada factor asociado a la pobreza en el desenlace adolescente, por lo que a pesar de que se reconoce el papel prioritario que asume la valoración subjetiva de las condiciones económicas, también resulta útiles otros indicadores socioeconómicos que parecen proporcionar más información sobre las condiciones de pobreza y los resultados adolescentes” (Barcelata, 2015, p. 53).

Según Barcelata (2015) aunque no se pueda hacer modificaciones significativas en la situación social y económica en la se desenvuelven muchos(as) jóvenes producto del macro sistema, “se pueden realizar acciones que faciliten el desarrollo de habilidades socioemocionales que les habiliten a la persona adolescente y su familia afrontar con éxito las condiciones de riesgo que viven” (Barcelata, 2015, p. 53).

Bajo esta premisa se perciben impactos positivos a nivel socio personal derivados de la implementación del Proyecto Club de Adolescentes Tirrases. Para su análisis se tomaran en cuenta los distintos niveles surgidos en los grupos focales.

A nivel cognitivo si bien hubo similitudes entre ambos grupos de edad (entre 16 -17 años y 18-19 años), se nota mayor impacto en esta dimensión en la población de menor edad, mencionando mejoras en sus formas de pensar con respecto a su vida y su entorno, la obtención de adecuadas herramientas para afrontar situaciones estresantes , el desarrollo de la capacidad de análisis y autoconfianza; por su parte el grupo de mayor edad igualmente lograron formas alternativas para disminuir el estrés e incluyeron además la modificación de la percepción como una habilidad lograda.

Las personas adolescentes en edades de 18 a 19 años expresaron mayores beneficios a nivel emocional, en cuanto al desarrollo de habilidades emocionales como locus de control interno, autocontrol y percibiendo al proyecto como un espacio protector donde expresar y validar sus emociones. Por su parte el grupo de 16 y 17 años igualmente tuvo

reforzamientos y aprendizajes en el control de las emociones y en el desarrollo de la autoconfianza. Según el estudio de Gizir (2009) factores protectores internos como tener una positiva autopercepción, empatía, locus de control interno y esperanza en el futuro está ligado a la resiliencia académica en los adolescentes que viven en pobreza.

Según Werner y Smith, 1992 (citado por Barcelata, 2015) el desarrollo de habilidades psicosociales como las facilitadas en el proyecto - especialmente mediante servicios como los talleres lúdicos recreativos, la atención psicológica personal y los Encuentros Vivenciales- constituyen factores protectores que contribuyen a la resiliencia de los(as) adolescentes. En esa línea Ruvalcaba et al (2015) anota que “la enseñanza de habilidades socioemocionales promueve el desarrollo positivo de la persona adolescente y disminuye las posibilidades de presentar problemas psicológicos e involucrarse en conductas conflictivas” (p.113). Esto se evidencia con lo anotado por el equipo profesional en cuanto a los impactos positivos observados en la población en el manejo de las emociones, en las mejoras en las interacciones sociales, en el mayor interés de participar en las diferentes actividades, en la exploración de intereses artísticos y recreativos y en el inicio de la construcción de su proyecto de vida.

Las habilidades emocionales pueden ser una característica propia de las personas resilientes, pero pueden asimismo ser susceptible de mejora, “pueden ser factores que promuevan la resiliencia, ante esta panorámica los entrenamientos en habilidades socioemocionales podrían facilitar la superación de adversidades sin consecuencias negativas en el desarrollo integral de las personas” (Ruvalcaba, 2015, p.116). Lo que significa que los servicios del programa no solo representan factores protectores al facilitar el desarrollo de habilidades emocionales, sino también a la vez reforzar la resiliencia existente en la población.

Al respecto Márquez et al. (2015) establecen que los(as) jóvenes que reciben un entrenamiento emocional y de habilidades sociales presentan avances positivos en sus capacidades de afrontamiento de la adversidad, que influencia positivamente en su desempeño académico, lo que sugiere que fomentar la resiliencia desde temprana edad tiene un impacto positivo adicional. Según los autores, en el campo de la intervención preventiva no es suficiente enunciar los factores que fomenten el desarrollo de la resiliencia, sino que además habrá que favorecer su presencia, en especial en aquellas familias y comunidades que carecen de los vínculos sociales efectivos en el manejo del estrés y la adaptación positiva (p.122). En esta dirección Aguiar et al. (2012) expresan que “sí desde la familia y la escuela se promueven aquellos recursos personales resilientes que les ayuden a superar las adversidades antes señaladas, las probabilidades de éxito escolar y de adaptación en la vida futura serán más amplias y de mejor calidad” (p.54). En este sentido, los profesionales a cargo reportaron que hubo un incremento de la motivación por el futuro, un interés por reflexionar y construir un proyecto de vida.

A nivel, emocional ambos grupos de edad lograron percibir el proyecto y el personal a cargo, como docentes como un factor protector, como una red de apoyo muy significativa para el desarrollo de habilidades socioemocionales como seguridad, confianza, atención, motivación, afectividad. Los(as) participantes se refieren al proyecto como un espacio no solo físico sino además emocional, donde recibían el apoyo que requerían para afrontar y/o protegerse de las dificultades de su entorno. El apoyo social constituye una estrategia de prevención primaria ya que “si este se percibe en las primeras etapas de desarrollo como la infancia y después en la adolescencia no podrán influir otras situaciones dañinas que incrementen la probabilidad de padecer trastornos psicológicos que afectan la calidad de vida de las personas, asimismo el apoyo social también contribuye a sostener la autoeficacia y el sentido del dominio, lo que facilita la recuperación o el mantenimiento del equilibrio emocional (Kaniasti, 2012 citado por Ramírez, 2015, p. 87).

Tomando en cuenta las funciones que ejerce el apoyo social enunciadas por Kaniasti (2012, citado por Ramírez, 2015) que clasifica el apoyo social según su desempeño en: a) Emocional: referida a intimidad, apego, cuidado y preocupación; b) Instrumental: la prestación de ayuda o asistencia material y c) Información, relacionada con la dotación de consejo, guía o información. Se considera en el Club de Adolescentes la población percibió las 3 funciones que establece el autor, en cuanto se reportaron percepciones de cuidado y preocupación, dotación de ayuda material e información y guías. En este punto resalta que servicios como la alimentación, la vigilancia sobre el bienestar físico y el cuidado de la integridad fueron elementos que influyeron también a esa concepción de red de apoyo. Según el Ramírez (2015) el apoyo social facilita pensamientos, sentimientos y experiencias personales que contribuyen a una adecuada autoestima y mantenimiento de la salud. Los(as) jóvenes pertenecientes al grupo en la adolescencia tardía tanto los hombres como las mujeres percibieron mayor apoyo, coincidiendo con el estudio de Ramírez (2015) en el cual se analizó la percepción de apoyo social en grupos en la adolescencia media y tardía en México, donde la población de mayor edad tendió a percibir mayor apoyo social.

En cuanto a nivel académico, según el equipo técnico se observaron mejoras en la retención de la información en las clases complementarias, mayor receptividad en la atención y seguimiento de instrucción. La motivación y nuevas formas de aprender los contenidos fueron mencionadas por los y las participantes como positivo de las tutorías, expresando el beneficio de las metodologías creativas y participativas empleadas y la atención personalizada por parte de los docentes, coincidiendo con Andrade et al. (2012) en cuanto a que “los factores protectores académicos tienen relación con actividades complementarias como talleres artísticos cívicos científicos y deportivos, así como también el tener un grupo reducido de alumnos por aula, que permite una atención personalizada y un mayor tiempo de calidad para atender dudas problemas o dificultades que se le presenten al estudiante” (p. 56). En esta misma dirección, Villarroel (2010 citado por Ramírez, 2015) añade que un ambiente “acogedor y respetuoso en el aula promueven el aprendizaje y si los docentes se conectan a nivel emocional con sus alumnos a la vez estimulan la creatividad para asumir los contenidos propuestos en el plan de estudios” (p.92).

Nuevas formas de afrontamiento fue un impacto a nivel conductual desarrollado por ambos grupos etarios, que se relaciona con la presencia de conductas de protección como mayor interés en el estudio, alejamiento de personas conflictivas y evitación de situaciones de riesgo presentes en la comunidad (como consumo y tráfico de drogas). El afrontamiento según Barcelata (2015) es “un factor considerado como protector por su frecuente asociación con la resiliencia ante situaciones de pobreza o adversidad económica y que este tiende a ser un moderador entre la pobreza y la adaptación” (p.51).

Se menciona además que el proyecto constituye una oportunidad de desarrollar actividades más positivas y productivas para su bienestar. Al respecto se vislumbra que, mediante los talleres y tutorías ofrecidas, los y las adolescentes mejoraron el uso de su tiempo, facilitando una mejor organización de su agenda y mayor aprovechamiento de sus espacios libres en la realización de actividades más “productivas”.

Dentro de los beneficios a nivel social la población logró mejorar sus habilidades de comunicación con su grupo cercano y con otros (as) jóvenes del Club, docentes y personas de su entorno, ampliando su interacción social. Servicios como los encuentros vivenciales y las charlas socioeducativas, así como las giras educativas fueron marcados como facilitadores de mejores habilidades interpersonales. En este sentido, Sanders (2017) establece que las relaciones positivas con los pares son factores protectores especialmente para aquellos jóvenes que enfrentan riesgos, y, de hecho, pueden sustituir factores protectores que no existen en la familia.

En el grupo de mayor edad además vieron fortalecida su capacidad para incidir en las decisiones y dinámicas alrededor del proyecto, facilitando su sentido de pertenencia y apropiación de este. Esto coincide con la opinión del equipo técnico al mencionar que el proyecto generó un nuevo espacio donde se validaban sus ideas, e intereses. Los procesos consultivos sobre los servicios y las estrategias influyeron también en esta percepción de validación. El proyecto entonces significa una ventana para el ejercicio de los derechos de la población adolescente por que los(as) reconoce como sujetos de derechos y actores sociales que pueden intervenir mediante el ejercicio de su derecho a la participación en todos los espacios sociales en los cuales se desenvuelven.

Por otra parte, en cuanto al impacto en la familia, la construcción de los lazos de confianza y validación dentro del hogar fue el mayor beneficio reportado, si bien no se mencionaron cambios significativos en los estilos de crianza, comunicación y en la actitud de los padres y madres, las reuniones y seguimiento con las familias, así como las actividades de cierre donde se efectuaban demostraciones de los talleres artísticos, generó un reconocimiento por parte de las familias hacia los(as) jóvenes y esta validación fue un elemento que amplió la confianza con los padres y madres. De igual forma dichos encuentros generaron la construcción de un grupo de apoyo para las personas encargadas de lo(as) participantes. Así lo anotan también los profesionales del equipo técnico que consideran que la participación de la familia en las actividades y en las exhibiciones del proyecto, facilitó una mayor validación, apoyo y confianza hacia la persona adolescente dentro de su grupo familiar.

Finalmente, considerando su desempeño como factores protectores y facilitadores de capacidades socioemocionales y educativas se tienen como estrategias efectivas que tanto la población participante como el equipo técnico mencionó como indispensables los siguientes: servicios de tutorías académicas, talleres artísticos y recreativos, giras educativas, reuniones con los padres y madres, la atención psicológica individual, actividades socioeducativas grupales, servicios de alimentación, actividades de integración o giras educativas, y capacitaciones en empleabilidad, diagnóstico de factores de riesgo a nivel personal, familiar, educativo, comunitario y social, diagnóstico de habilidades socioemocionales y resiliencia en la población (con apoyo de pruebas psicométricas validadas para medir las variables pre y post test.), valoración de factores protectores en ámbito familiar, educativo y comunitario, ejecución protocolos en casos de situaciones violatorias de derechos en contra de la población menor de edad, plan de vida laboral (diagnóstico de competencias laborales), aprendizaje de un segundo idioma, formaciones vocacionales demandas por el mercado y capacitación sobre derechos humanos, revisión y seguimiento médico en temas de salud adolescentes: higiene bucodental, salud sexual y reproductiva, enfermedades de la piel y problemas de la vista Participación en comisiones juveniles sectoriales, exhibición de productos logrados en los talleres artísticos, recreativos y deportivos a las familia, entre otras.

Los resultados derivados en esta investigación muestran que el Proyecto Club de Adolescentes es un modelo integral, que incrementa el desarrollo humano de las personas adolescentes, al estimular las capacidades y facilitar recursos y entornos para que puedan construir el proyecto de vida que valoren y quieran vivir.

A través de la vinculación entre la institucionalidad pública, entidades sociales y las comunidades-con sus particularidades- se logró implementar un proyecto social desde una perspectiva territorial y comunitaria para un grupo vulnerable, que escasamente se le asigna presupuesto público para el abordaje de su desarrollo desde el eje de la prevención. Socializar el sentir de los y las adolescentes, sus necesidades y demandas es uno de los principios de esta investigación, porque es necesario retomar los esfuerzos que realizaron las entidades gestoras y rectoras del Club de Adolescentes -en especial ante el aumento del narcotráfico en zonas urbanas y rurales-para poder expandir el beneficio y las capacidades a más poblaciones de adolescentes y sus familias.

“Transitar la adolescencia es un camino maravilloso de descubrimiento, energía, confraternidad con el grupo, identidad en transformación y afirmación. Contar con políticas públicas que refuercen los factores protectores es un imprescindible que los Estados no pueden obviar. Formar y disponer de adultos(as) que co construyan los proyectos de vida es un modo de hacer que las personas adolescentes de poblaciones vulnerables cuenten con herramientas socio afectivas para crecer y logren la equidad”.

Laura Acotto

6. CONSIDERACIONES FINALES

El PNUD (1997) indica que “si el desarrollo humano consiste en ampliar las opciones, la pobreza significa que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano: vivir una vida larga, sana y creativa y disfrutar de un nivel decente de vida, libertad, dignidad, respeto por sí mismo y de los demás” (p.17).

Como se observa, si bien la pobreza como factor de riesgo obstaculiza las posibilidades de la población, es necesario vislumbrar su interacción con otros factores para lograr un mejor acercamiento a las dificultades que afrontan las personas adolescentes y desde ahí construir políticas públicas más adecuadas que procuren la expansión de sus capacidades para vivir la vida que valoran. Como establece Sen “la relación instrumental entre la falta de renta y la falta de capacidades varía de unas comunidades a otras e incluso de una familia a otra y de unos individuos a otros...”(p.114), en el caso de la población adolescente universo de este estudio, los factores que al parecer interactúan con la baja condición económica se relacionan con un entorno comunitario conflictivo, la falta de apoyo social, estilo de afrontamiento agresivos en la familia, la presión académica y la escasa participación en actividades recreativas; lo que supone que la educación para el empleo es el fin primordial de la adolescencia, castigando la posibilidad de desarrollar otras capacidades valiosas y el ejercicio de derechos necesarios para su bienestar integral.

El proyecto Club de Adolescentes Tirrases constituye un ejemplo de una iniciativa comunitaria que cumple una función protectora en cuanto desarrolla capacidades socioemocionales, conductuales y académicas que genera bienestar en la población y sus familias, que además, facilitan respuestas más adaptativas ante las situaciones de riesgo que viven los y las adolescentes en condición de riesgo social. Se constituyó como un espacio de expresión y validación de los intereses, emociones y opiniones de los(as) jóvenes en comunidades con menos recursos económicos y sociales, creando un microcosmos de como debería ser un ambiente facilitador para el desarrollo de las capacidades corporales, personales, educativas y de participación, brindando la posibilidad de generar igualdad de oportunidades con otras realidades adolescentes.

El esfuerzo de la Fundación Curridabat como entidad ejecutora, de colocar a los(as) jóvenes como protagonistas del proyecto, logró convertirlo en un área de validación, que propicio no solo la confianza en el equipo profesional -lo que permitió la apertura de la población-, sino la confianza en el PANI como una institución protectora que percibía a los y las adolescentes como sujeto de desarrollo.

El Proyecto Club de Adolescentes Tirrases contiene estrategias que expanden las capacidades y que van de acuerdo al desarrollo humano en cuanto a que son : “a) *sostenibles*: es decir, que la expansión de las capacidades en el presente favorezca y no comprometa la de las generaciones futuras; b) *equitativas*: se refiere al justo tratamiento de las diferencias; c) *participativas*: al incrementar la capacidad de la gente para analizar, reflexionar y actuar; [y] para tener más incidencia sobre las decisiones que afectan sus

vidas, es decir, participación deliberativa; y d) *productivas*: al usar eficientemente los recursos e, incluso, aumentar su disponibilidad” (Giménez, Rivas y Rodríguez, 2008, p. 72, citado por Giménez y Valente, 2016).

RECOMENDACIONES:

Se considera valioso para la realización de futuras investigaciones retomar la experiencia de los otros Club de Adolescentes para enriquecer los resultados logrados en otras comunidades del país. Asimismo trabajar con la técnica de historia de vida para profundizar el conocimiento acerca del impacto en el proyecto de vida de los(as) adolescentes incluidos(as) en programa.

Es importante indagar el papel de la cultura y la religión en cuanto a su influencia como elementos protectores o de riesgo en la población.

Es elemental incluir a las familias en futuras estudios relacionados con los impactos de programas sociales para la población adolescente.

Algunas de las estrategias de abordaje que surgieron de lo investigado con las diversas fuentes indagadas y especialmente de lo expresado por los (as) adolescentes y los(as) funcionarios(as) del equipo técnico, y que se pueden unir a las capacidades que promueve el desarrollo humano y el enfoque de las capacidades son las siguientes:

-Para el desarrollo de capacidades corporales:

En cuanto a la salud física: a) Revisión y seguimiento médico en temas de salud adolescentes: higiene bucodental, salud sexual y reproductiva, enfermedades de la piel y problemas de la vista. b) Servicios deportivos adecuados a la población adolescente, según recursos de la comunidad. En relación a la salud mental: Servicios de atención psicológica individual y grupal. En cuanto a nutrición : servicios de alimentación diaria durante la estadía de la persona adolescente en el proyecto. Con respecto a las conductas de riesgo: diagnóstico de factores de riesgo a nivel personal, familiar, educativo, comunitario y social. En relación a ambientes protectores: a) Diagnóstico de habilidades socioemocionales y resiliencia en la población (con apoyo de pruebas psicométricas validadas para medir las variables pre y post test.). b) Valoración de factores protectores en ámbito familiar, educativo y comunitario. c) Ejecución protocolos en casos de situaciones violatorias de derechos en contra de la población menor de edad.

-Para el desarrollo de capacidades personales:

En relación al aprendizaje: a) Tutorías académicas con metodologías participativas y creativas para el aprendizaje de contenidos del currículo escolar. b) Desarrollo de un plan remedial a quienes presentes dificultades en el aprendizaje. En cuanto a capacidades tecnológicas: servicios de computación y robótica para el aprendizaje de programas demandados por el entorno. Con respecto a capacidades artísticas y culturales: Talleres artísticos de interés para la población.

-Para el desarrollo de capacidades sociales:

En relación a las capacidades sociales y recreativas: giras educativas. Para las relaciones familiares: a) Sesiones socioeducativas con las familias según temas demandados por la población adolescente, b) Exhibición de productos logrados en los talleres artísticos, recreativos y deportivos a las familias y c) Reuniones de seguimiento con las familias.

-Para el desarrollo de capacidades económicas:

Para la empleabilidad: a) Capacitación sobre herramientas para la empleabilidad, (preparación para la búsqueda de empleo y los procesos de selección de personal), b) Plan de vida laboral (diagnóstico de competencias laborales), c) Aprendizaje de un segundo idioma y d) Formaciones vocacionales demandadas por el mercado.

-Para el desarrollo de capacidades políticas:

En cuanto a la Información: a) Capacitación sobre derechos humanos y b) Capacitación sobre procesos electorales municipales y nacionales. Y para la participación: a) Participación en la toma de decisiones y en la evaluación de los servicios y procesos dentro del proyecto y b) Participación en comisiones juveniles sectoriales.

A modo de cierre, es importante reconocer que para poder generar impactos positivos en la vida de los(as) jóvenes de sectores vulnerables, la implementación de programas sociales de prevención debe ser continua en el tiempo, lo que implica el compromiso de las entidades rectoras en cuanto a la protección de los recursos de los proyectos a largo plazo, para garantizar los beneficios para la población menor de edad por encima de los intereses políticos temporales que se presenten.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, C. (2005) Factores protectores en la prevención de consumo de drogas en adolescentes en riesgo. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Trabajo Social Ciudad Universitaria Rodrigo Facio San José, Costa Rica.

Acotto, L. (SF). La participación protagónica en la niñez y la adolescencia: Un camino sinuoso entre lo discursivo lo implementado”. Monografía final para el diplomado en cultura en infancia en América Latina. Universidad Nacional del Cuyo.

Aguiar, E., & Acle-Tomasini, G.(2012). Resiliencia, Factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: elementos para favorecer la adaptación social. Acta Colombiana de Psicología, vol.15,num.2,2012, pp.53-64. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836002>

Argaez, S; Echeverría, R.; Evia, N.; Carrillo, C. (2018). Prevención de Factores de Riesgo en Adolescentes: Revista de Psicología y Educación. vol.22 no.2 Maringá May/Aug. 2018. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200259

Aristimuño, A. (2015). Aprendizajes con enfoque de desarrollo humano en Uruguay: una relación en cuestión. Maestría en Desarrollo Humano. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Aycart, E. (2014) Perspectiva comunitaria en la intervención socioeducativa con niños-as y adolescentes en situación de riesgo de exclusión social. Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica, pp. 87-98 Universidad Complutense de Madrid. Madrid

Barcelata, B. (2015) Resiliencia: una visión optimista del desarrollo humano. En Barcelata, B(Ed.), Adolescentes en Riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia (pp.2-31). Manual Moderno.

Barcelata, B. E., & Márquez-Caraveo, M. A. (2015). Riesgo, pobreza y salud mental. En Barcelata, B(Ed.), Adolescentes en Riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia (pp.37-54). Manual Moderno.

Bronfenbrenner, U. (1997). La Ecología del desarrollo Humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós Ibérica. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>

Begun, A. L. (1993). Human Behavior and Social Environment: The vulnerability, risk and resilience model. *Journal of Social Work Education*, 29(1), 26–35. <http://www.jstor.org/stable/41346358>

Castillo, C. (2017). Aportes de las políticas de niñez y adolescencia desde un enfoque de derechos. Revista Costarricense de Trabajo Social. Disponible en: <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/317/411>

- Centurión, M. (2017) Juventud y Desarrollo Humano. El Programa Jóvenes por Más y Mejor Trabajo en el Partido de General Pueyrredon. Tesis de Maestría en Desarrollo Humano. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15638/2/TFLACSO2018MNVC.pdf>
- Colanzi, I. (2015). Testimonios: Nuevos desafíos de la metodología cualitativa en investigación. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56317/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-Alzate, M. V., & Mejía-Zapata, S. I. (2018). Desarrollo de habilidades para la vida en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas: un enfoque crítico al modelo existente. *El Ágora USB*, 18(1), 203-210. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3450>
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela-Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Dulzaides Iglesias, María Elinor, & Molina Gómez, Ana María. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), 1. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Estado de la Educación 2019. Disponible en: <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- FLACSO (2021) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Seminario de tesis [Material del aula]Clase 2, 3, 4
- Fiochetta, H.F.,(2020). La participación estudiantil y el enfoque de capacidades. Estudio de caso de la provincia de Mendoza 2018-2019. Tesis de Maestría en Desarrollo Humano. Buenos Aires, Argentina. (SP).
- García, A. E.. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 28(109), 1012–1032. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>
- Giménez, C., & Valente, X. (2016). Una aproximación a la pobreza desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen Provincia, núm. 35, enero-junio, 2016, pp. 99-149. *Revista Provincia*. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55548904005>
- Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective Factors Contributing to the Academic Resilience of Students Living in Poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13(1), 38–49. <http://www.jstor.org/stable/42732918>

Gómez, C.; Hernández, M.; Ramos, R. (2016). Principios epistemológicos para la enseñanza aprendizaje, según el pensamiento complejo de Edgar Morin. *Pueblo Continente*, [s. l.], p. 471-479. Disponible en: <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/699>

Gonçalves-de Freitas, M. (2004) Los Adolescentes Como Agentes de Cambio Social: Algunas Reflexiones Para los Psicólogos Sociales Comunitarios. *Revista PSYKHE* 2004, Vol. 13, Nº 2, 131 – 142. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000200010

Gough, I. (2007). El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Publicado en: *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, no 100, CIP-Ecosocial/Icaria, invierno 2007/08

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta Edición McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC. (2011) *Censo Nacional de Población*. Costa Rica.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC. (2018) [Encuesta de Mujeres, Niñez y Adolescencia](#).

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC (2019) La última [Encuesta de Mujeres, Niñez y Adolescencia](#), la situación de la niñez y adolescencia representa un lastre para Costa Rica para alcanzar las metas planteadas por la Agenda 2030 de la ONU.

Ituráin, S. (2017). Evaluación de los resultados de la intervención familia en programas de prevención indicada para adolescentes con conducta de riesgo. Disponible en: <https://www.proyctohombrenavarra.org/imagenes/documentos/es/evaluacion-de-los-resultados-de-la-intervencion-familiar-en-programas-de-prevencion-indicada-para-adolescentes-con-conductas-de-riesgo-23.pdf>

Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Revista Adolescente*. Salud vol.1 n.2 San José. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-41851999000200004&script=sci_arttext&tlng=en

Krauskopf, D. (2003). *Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia*. 3a. ed. -- San José, C.R.: Fondo de Población de las Naciones Unidas.

La IV Encuesta Nacional sobre el Consumo de Drogas (2015). Instituto sobre alcoholismo y farmacodependencia de Costa Rica. Disponible en: <https://www.iafa.go.cr/images/descargables/conocimiento/Consumo%20de%20drogas%20en%20la%20juventud%20escolarizada%202015%20Costa%20Rica,%202017.pdf>

London, S; Formichella, M. (2006) El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación *Revista Economía y Sociedad*, vol. XI, núm. 17, enero-junio, 2006, pp. 17-32. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/510/51001702.pdf>

Beristain, M. (2010): Manual sobre perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos. Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) e Instituto Hegoa de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. Bilbao.

Miranda, N. y González, A. (2016). El enfoque de derecho de la infancia y adolescencia en el contexto chileno Revista Humanidades Médicas, vol.16 no.3 Ciudad de Camaguey sept.-dic. 2016. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000300006

Moreno, A. (2007). La adolescencia. Editorial UOC, Barcelona, España. Disponible en: <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/110987/9/La%20adolescencia%20CAST.pdf>

Nussbaum, Marta (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Paidós. Traducción de Albino Santos Mosquera. Versión original: 2011. Creating Capabilities, Boston, The Belknap Press of Harvard University Press. Disponible en: <http://ciberinnova.edu.co/archivos/plantilla-ovas1-slide/documents-UCN-Canvas/teorias-contemporaneas-trabajosocial/lecturas/Crear%20capacidades.pdf>

Nussbaum, M. (2012a). Crear capacidades. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

OPS. (1998). Plan de acción de desarrollo y salud de adolescentes y jóvenes en las Américas 1998-2001. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.

Patronato Nacional de la Infancia (2018). Proyecto Club de Adolescentes. Guía para entidades ejecutoras. San Jose (inédito).

Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2018). Política para la adolescencia 2018-2022. Disponible en: <https://cnaa.go.cr/wp-content/uploads/2021/11/Politica-para-la-adolescencia-Costa-Rica-12-17-anos.pdf>

PNUD & CONSEJO NACIONAL DE LA INFANCIA. (2017) 50 Preguntas sobre el Enfoque de Capacidades y Derechos de la Niñez. Santiago, Chile. Disponible en: <http://54.148.75.48/bitstream/handle/123456789/220/Enfoque%20de%20capacidades%20y%20derechos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PNUD-Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1997). *Informe sobre Desarrollo Humano 1997. Desarrollo humano para erradicar la pobreza*, Madrid: Mundi-Prensa.

Ramírez, R.A.(2015). Percepción de apoyo social en adolescencia de contextos múltiples. En Barcelata, B(Ed.), Adolescentes en Riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia (pp.85-105). Manual Moderno.

Rubalcaba, N.A., Gallegos, J., Villegas, D., Lorenzo, M. (2015). Habilidades socioemocionales y resiliencia. En Barcelata, B(Ed.), Adolescentes en Riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia (pp.109-117). Manual Moderno

Sánchez, C.; Obando, C.; Salazar, M.; Castrillo, E.; Córdón, A.; Madriz, A. (2013). Mecanismos de resiliencia en los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social: El paso de la calle a la escuela. Disponible en:

http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/EDR/RR%20Nicaragua%20deliverable.pdf

Sanders, J., Munford, R., & Boden, J. (2017). Culture and context: The differential impact of culture, risks and resources on resilience among vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, 79, 517–526. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.07.007>

Secretaría de Gobernación de México (2015) Construyendo modelos de intervención con jóvenes, programa para la convivencia ciudadana.

Sen, A. (Primera edición mayo de 2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Editorial Planeta.

Solís, M. (2014). Situación de atención y cuidado de hijos e hijas de estudiantes con beca Luis Felipe y Omar Dengo de la Universidad Nacional: un análisis desde el Enfoque de Derechos Humanos de la Niñez y la Adolescencia. Tesis de Maestría en Derechos Humanos de Niñez y Adolescencia. Universidad de Costa Rica.

Stiglitz, J. (2014). La desigualdad y los niños. New York: Project Syndicate.

UNICEF (2022). El enfoque basado en los derechos de la niñez. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez. Módulo 1. Santiago, Chile.

UNICEF (2015). VIII Informe de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica.

UNIMER (2012) Diagnóstico del cantón de Curridabat. Publicado en www.curridabat.go.cr

Universidad de Costa Rica & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2019). IX Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. San José, Costa Rica.

Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J.. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2), 50-57. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004&lng=es&tlng=es

Valverde, O.; Solano, C.; Quesada, J.; Alfaro, M.; Rigioni, M. (2001). Adolescencia protección y riesgo en Costa Rica: múltiples aristas, una tarea de todos y todas. Caja Costarricense de seguro social. Programa de atención integral a la adolescencia. Disponible en: https://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/jovenes/encnalriesgoadol.pdf

Valverde, O.; Fallas H. (2001) Proyecto: Prevención de conductas de riesgo en los y las adolescentes de Costa Rica. Disponible en: <https://www.binasss.sa.cr/adolescencia/todas/Proyecto%20Conductas%20de%20riesgo%20en%20CR.pdf>

8. ANEXOS

8.1 CUESTIONARIO GUIADO A PERSONAL TÉCNICO

Nombre Completo: _____

Puesto desempeñado en el Proyecto Club de Adolescentes
Tirrasas _____

Periodo de participación (fecha aprox. de inicio y salida) _____

A) Factores de riesgo

1. ¿Cuáles de los siguientes factores de riesgo considera que estuvieron presentes en el núcleo familiar de la persona adolescente participante del Proyecto Club de Adolescentes Tirrasas?

| FACTORES DE RIEGOS EN EL NUCLEO FAMILIAR | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|--|------------------------------|-------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------|
| Violencia intrafamiliar | | | | | |
| Privación de libertad en adultos responsables | | | | | |
| Pobreza | | | | | |
| Consumo de sustancias adictivas | | | | | |
| Trastornos psiquiátricos | | | | | |
| Negligencia | | | | | |
| Castigo físico infantil | | | | | |
| Abuso emocional/verbal por parte de los adultos responsables | | | | | |
| Abandono | | | | | |
| Abuso sexual | | | | | |
| Baja escolaridad de los padres y madres | | | | | |
| Carencia de redes de apoyo familiar | | | | | |
| Ejercicio irracional de la autoridad | | | | | |
| Distanciamiento en la comunicación | | | | | |
| Estilos de afrontamiento conflictivos | | | | | |
| Distanciamiento afectivo | | | | | |
| Otro: | | | | | |

2. Cuáles de los siguientes factores de riesgo estuvieron presentes a nivel individual en la persona adolescente participante del Proyecto Club de Adolescentes Tirrases?

| FACTORES DE RIEGOS A NIVEL INDIVIDUAL | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|---|------------------------------|-------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------|
| Enfermedades físicas | | | | | |
| Bajo auto concepto | | | | | |
| Ausencia de apoyo social | | | | | |
| Bajo desempeño académico | | | | | |
| Compromisos cognitivos | | | | | |
| Dificultades en las interrelaciones con pares | | | | | |
| Poco control de las emociones | | | | | |
| Estrategias de afrontamiento conflictivas | | | | | |
| Ausencia de apoyo por parte de docentes | | | | | |
| Ausentismo escolar | | | | | |
| Otro: | | | | | |

3. Cuáles de los siguientes factores de riesgo estuvieron presentes en la comunidad de domicilio de la población participante del Proyecto Club de Adolescentes Tirrases?

| FACTORES DE RIEGOS A NIVEL COMUNITARIO | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|---|------------------------------|-------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------------------|
| Consumo conflictivo de sustancias adictivas | | | | | |
| Tráfico de drogas | | | | | |
| Presencia de pandillas | | | | | |
| Presencia de actividades delictivas | | | | | |
| Hacinamiento | | | | | |
| Ausencia de actividades deportivas y recreativas de interés para la población | | | | | |
| Ausencia de instituciones educativas | | | | | |
| Ausencia de servicios de salud | | | | | |

B) Estrategias

4. Según su experiencia en la ejecución del proyecto Club de Adolescentes Tirrases se le solicita valorar la importancia de las siguientes estrategias en la prevención de conductas de riesgo en la población adolescente.

| ESTRATEGIAS | Muy importante | Importante | Neutral | Algo importante | Nada importante |
|---|----------------|------------|---------|-----------------|-----------------|
| Revisión y seguimiento médico en temas de salud adolescentes: higiene bucodental, salud sexual y reproductiva, enfermedades de la piel y problemas de la vista. | | | | | |
| Servicios deportivos adecuados a la población adolescente, según recursos de la comunidad. | | | | | |
| Servicios de atención psicológica individual y grupal. | | | | | |
| Servicios de alimentación diaria durante la estadía de la persona adolescente en el proyecto. | | | | | |
| Diagnóstico de factores de riesgo a nivel personal, familiar, educativo, comunitario y social. | | | | | |
| Diagnóstico de habilidades socioemocionales y resiliencia en la población (con apoyo de pruebas psicométricas validadas para medir las variables pre y post test.). | | | | | |
| Valoración de factores protectores en ámbito familiar, educativo y comunitario. | | | | | |
| Ejecución protocolos en casos de situaciones violatorias de derechos en contra de la población menor de edad. | | | | | |
| Tutorías académicas con metodologías participativas y creativas para el aprendizaje de contenidos del currículo escolar. | | | | | |
| Desarrollo de un plan remedial a quienes presentes dificultades en el aprendizaje. | | | | | |
| Servicios de computación y robótica para el aprendizaje de programas demandados por el entorno. | | | | | |
| Talleres artísticos de interés para la población. | | | | | |
| Visitas a festivales culturales y muestras artísticas. | | | | | |
| Exhibición de productos artísticos elaborados por la población. | | | | | |
| Giras educativas | | | | | |
| Sesiones socioeducativas con las familias según temas demandados por la población adolescente. | | | | | |
| Exhibición de productos logrados en los talleres artísticos, recreativos y deportivos a las familias (open house). | | | | | |
| Reuniones de seguimiento con las familias. | | | | | |
| Capacitación sobre herramientas para la empleabilidad (preparación para la búsqueda de empleo y los procesos de selección de personal). | | | | | |
| Plan de vida laboral (diagnóstico de competencias laborales). | | | | | |
| Aprendizaje de un segundo idioma. | | | | | |
| Capacitación sobre emprendedurismo | | | | | |
| Formaciones vocacionales demandadas por el mercado. | | | | | |
| Capacitación sobre derechos humanos | | | | | |
| Capacitación sobre procesos electorales municipales y nacionales. | | | | | |
| Capacitación sobre periodismo y comunicación de medios. | | | | | |
| Apertura de medios y canales de comunicación dirigidos por y para las personas adolescentes | | | | | |
| Participación en comisiones juveniles sectoriales | | | | | |

C) Impacto

5. Durante su participación como profesional ¿Qué cambios percibió en la población a nivel académico, conductual, emocional, de pensamientos y familiar durante la trayectoria del proyecto? *Eso puede ser positivo o negativo.*