

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA BÁSICA Y APLICADA
(IIPBA)

“Procesos de transformación psicosocial a partir de una intervención multicomponente en adolescentes en contexto de vulnerabilidad de San Juan”

Trabajo Integrador Final

Área de Investigación

Línea: Pobreza, Desigualdad e Inclusión Social

FLORES, Juan Manuel

SAN JUAN

2025

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA BÁSICA Y APLICADA
(IIPBA)

“Procesos de transformación psicosocial a partir de una intervención multicomponente en adolescentes en contexto de vulnerabilidad de San Juan”

Trabajo Integrador Final

Área de Investigación

Línea: Pobreza, Desigualdad e Inclusión Social

FLORES, Juan Manuel

Directora: Mg. Belén Cañadas

SAN JUAN

2025

Agradecimientos

A los distintos docentes y profesionales, del IIPBA, de la cátedra “Teoría y Abordaje de la Logoterapia”, del CID San Juan, y en general, de la Universidad Católica de Cuyo quienes con su gran vocación y gusto por la transmisión de sus saberes me brindaron experiencias formativas, conocimientos, herramientas, y espacios fundamentales para la consecución de mi licenciatura. Todo esto en un clima humano, ético, y sobre todo profesional, y sin lo cual nada de el gran crecimiento que he experimentado durante estos seis años, en el ámbito profesional y personal, hubiera sido posible.

A mi directora de TIF, Mg. Belén Cañadas, quien, con gran compromiso, fue una guía cercana y cálida al transmitirme su confianza y apertura a mis propuestas para este proceso de conclusión tan importante para mí.

A mi gran familia, un pilar que fue la gran condición de posibilidad para que esto sea posible, al brindarme todas las oportunidades para poder realizar mi carrera en la Lic. en Psicología. Siempre estaré en deuda por todo lo que hacen por mí, y gran parte de lo que soy es por ellos.

A mi compañera de carrera, otro pilar de mi vida que no cesa de enseñarme acerca de la perseverancia, la constancia, y del amor por lo que se hace. Compartir carrera fue para mí una fuente de gratitud y de admiración constante.

A mis amigos, quienes soportaron durante estos años mis monólogos respecto a mis descubrimientos, quienes demuestran día a día, año por año su incondicionalidad y compañerismo. Y quienes, en suma, son desde siempre un sostén para mí.

Índice

Introducción	3
Planteo del problema y justificación	3
Marco teórico	8
Vulnerabilidad social	8
Adolescencia	12
Definición y características.	12
Vulnerabilidad social y adolescencia.	16
Factores psicosociales protectores en la adolescencia.	19
Intervención multicomponente.....	20
Intervención psicosocial e intervención multicomponente	20
Educación musical	22
Educación en valores	25
Antecedentes	27
Metodología.....	32
Objetivos.....	32
Objetivo general.....	32
Objetivos específicos	32
Tipo de estudio	33
Contexto – Escenario de la Investigación.....	33
Participantes	35
Instrumento	36
Procedimiento	38
Intervención	41
Análisis de datos.....	46
Consideraciones éticas.....	47
Resultados.....	48
Resultados de las Entrevistas Breves.....	48
Autoconcepto y expectativas de autoeficacia prosociales y empáticas	48
Indicadores emocionales y empatía	49
Evolución de la autoeficacia prosocial y conductas de ayuda frente a la necesidad del otro	51
Resultados de las Observaciones Libres y de la Guía de Observación.	55

Relaciones Sociales.....	55
Estado de Ánimo y Motivación	61
Discusión.....	65
Referencias	72
Apéndice	84
Anexo 1. Guía de observación estructurada.....	84
Anexo 2. Imágenes de las actividades realizadas.....	87
Anexo 3. Consentimientos informados.....	88

Introducción

Planteo del problema y justificación

En la actualidad, Argentina se encuentra en un período de crisis a nivel económico, social y cultural teniendo en cuenta la definición de crisis desarrollada por Grimson (2018). Se trata de una situación que implica la ruptura de los sentidos comunes, que no sólo es un fenómeno económico y político, sino también cultural, de naturaleza intersubjetiva. En este contexto las políticas de ajuste fiscal y reducción de las funciones del Estado suelen tener consecuencias graves sobre el goce de los derechos sociales (Freire, 2023). Al respecto, Cappa y Campana (2021) mencionan que, independientemente de determinadas coyunturas específicas, Argentina mantiene históricamente un nivel de pobreza estructura vinculado a las condiciones de inserción en el mercado laboral por parte de una amplia franja de la población, que se mantiene excluida, realizando actividades laborales de subsistencia de manera precarizada, y sin tener un ingreso suficiente para la vida en sociedad.

Esto se observa, en cifras oficiales a nivel nacional (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2025) con un 31.6 % de la población bajo la línea de pobreza durante el primer semestre de 2025, porcentaje que significa un total de 9.5 millones de personas. Durante el mismo año, el 45.4 % de los niños y adolescentes de 0 a 14 años eran pobres por ingresos. A nivel regional, Cuyo, muestra niveles por encima del promedio nacional de pobreza (31.6 %) con una cifra que ronda el 33.8 % de pobres. En adición a esto, se trata, siguiendo la misma fuente, de una de las regiones con los mayores niveles de pobreza históricamente a nivel nacional. Asimismo, el hacinamiento urbano, la alta densidad habitacional y la exposición de los jóvenes a riesgos vinculados con la seguridad (incluidos la delincuencia juvenil y las drogas) evidencian los desafíos estructurales que afectan el desarrollo y el bienestar en muchas de sus comunidades vulnerables (Cortez Vega, 2025). Pobreza, desigualdad y exclusión, condiciones sociales estructurales que se exacerban en

momentos de crisis, y que menoscaban y perjudican la inserción en la sociedad de grandes poblaciones, colocando a los sujetos en situación de vulnerabilidad social, y promoviendo en consecuencia distintos tipos de problemáticas psicológico-sociales (Bayram et al., 2010).

Según Bayram et al. (2012), la exclusión social incluye una privación material que repercute en las necesidades básicas, acceso insuficiente a la salud, educación y empleo, y una falta de integración social y cultural. Asimismo, la autora menciona que las privaciones materiales y la participación social juegan un rol trascendental en la calidad de vida ambiental y psicológica, como también que la falta de integración social incluye disminuidos niveles de apoyo social.

Por su parte, la pobreza generalizada, tal como lo describe Zapata (2010), promueve la violencia en todas sus manifestaciones -sociales, económicas, políticas y culturales-, perturba el modo de crianza ya que es más difícil para los padres atender a los hijos teniendo la urgencia de conseguir trabajo, teniendo en muchas ocasiones que elegir entre dejar a sus hijos solos, encerrados en casa, o dejarlos en la calle. Tanto la pobreza como la exclusión social implican situaciones de carácter multidimensional donde los bajos ingresos y escasa capacidad monetaria son sólo uno de sus componentes (Rodríguez & Uriol 2023). Christian Schetsche (2021) en un estudio comparativo, analiza la relación entre personas con distintos niveles de limitaciones económicas y sintomatología psicológico-psiquiátrica. Los participantes con niveles altos de limitaciones económicas exhiben mayor depresión, hostilidad, sensibilidad interpersonal, somatización, ansiedad, ideación paranoide, ansiedad fóbica, obsesión compulsión, así como también menor disponibilidad de apoyo emocional e instrumental. Rodríguez y Uriol (2023) caracterizan el riesgo psicosocial mediante ocho manifestaciones comportamentales propias de los sujetos en situación de pobreza: desesperanza y fatalismo con repertorio lingüístico restringido, subvaloración personal, estados de ánimo tristes y nostálgicos, tendencia al maltrato, pobre autocontrol y

autorregulación, desconfianza en la interacción social, ausencia de metas en proyecto de vida y primacía del locus de control externo.

Estas problemáticas asociadas a la vulnerabilidad no se circunscriben únicamente al ámbito de la salud, sino que se extienden también al ámbito escolar. El hecho de pertenecer a una clase social de origen desfavorecida implica un mayor riesgo de rezago y abandono escolar que el de aquellos provenientes de clases medias y altas (Boniolo, 2018). En la misma línea de razonamiento, Rosario Muñoz (2011) describe tres tipos de causas de la deserción escolar, siendo una de ellas las causas socioeconómicas. En esta categoría se observan el bajo ingreso económico familiar, la falta de acceso a medios de transporte, la desintegración familiar, la escasa presencia de los padres, el bajo nivel cultural de los padres, la violencia y drogodependencia; todas estas situaciones directamente relacionadas a la pobreza, desigualdad y exclusión social. Pinto (2022) menciona que los alumnos argentinos exhiben un desempeño académico pobre comparado con los demás países de la región, siendo a su vez que las habilidades que incorporan durante su trayectoria educativa se distribuyen de manera muy desigual, con un fuerte gradiente socioeconómico.

Estos datos van delineando un perfil de riesgo y vulnerabilidad en múltiples áreas como la psicológica, social y educativa. Frente a las mismas se hace necesario encontrar intervenciones efectivas orientadas a la prevención, el apoyo y el fortalecimiento de los sujetos pertenecientes a las familias y comunidades más vulnerables (Vargas et al., 2017), de modo tal que se promueva la salud mental y el bienestar psicosocial.

La literatura científica indica que la educación musical constituye un posible modo de intervención con efectos preventivos y deseables en distintos ámbitos del adolescente en situación de vulnerabilidad. Según Jordán Beghelli (2025), la música se utiliza como una práctica frecuente para favorecer la regulación emocional, disminuir síntomas de ansiedad y depresión, incrementar la resiliencia y fortalecer redes de apoyo en poblaciones vulnerables.

Del mismo modo, Crawford (2016) concluye en su estudio en que la educación musical genera un impacto positivo en jóvenes vulnerables, fundamentalmente en torno al fomento de un sentido de bienestar, la inclusión social (sensación de pertenencia) y un mayor compromiso con el aprendizaje.

Otro elemento beneficioso para los adolescentes de comunidades vulnerables es la educación en valores, particularmente en valores prosociales tales como la ayuda, el voluntariado, la cooperación, el respeto, la solidaridad, y en suma, la tendencia general a ayudar a los demás (Caprara, 2005). La ayuda a los demás se asocia positivamente con el bienestar y negativamente con la sintomatología depresiva, fortaleciendo, además, la estabilidad del grupo en el cual se llevan a cabo (Aguilera Pinzón, 2018). En la medida en que los adolescentes llevan a cabo conductas prosociales, su autoestima aumenta, es por esto que la promoción de conductas prosociales puede favorecer una autoestima saludable y una relación saludable con el entorno, así como una mayor motivación teniendo en cuenta que la autoestima es una de las principales motivaciones en la adolescencia (López & d'Avila, 2024).

La presente investigación se enmarca en el Proyecto PILOT: “*Making a way out of no way*” (Hacer un camino de la nada) impulsado y financiado por el Atlantic Institute, un centro de intercambio de conocimientos para la red global de Fellows que pretende la búsqueda de soluciones que aborden las causas sistémicas de la inequidad en las comunidades. Este proyecto a su vez se llevó a cabo en colaboración con el Instituto de Investigación de Psicología Básica y Aplicada (IIPBA), y el Gobierno de San Juan. El mismo busca crear un protocolo de intervención multicomponente que combine formación musical, educación basada en valores, y promoción de la salud cerebral, para impactar positivamente en comunidades vulnerables de la provincia de San Juan.

Así, el presente trabajo final de grado se llevó a cabo en el marco de este Proyecto PILOT “*Making a Way out of no Way*” (Hacer un camino de la nada), desde el programa de investigación “Pobreza, desigualdad e inclusión social”, dependiente del Instituto de Investigaciones en Psicología Básica y Aplicada (IIPBA). Junto con otros estudiantes e investigadores de dicha Universidad, se participó del planeamiento y ejecución del proyecto PILOT, desde el rol de *tutores y embajadores*. De esta forma, los resultados que se presentan en este trabajo corresponden a resultados parciales y preliminares obtenidos en el mencionado proyecto macro, haciendo foco específicamente en los adolescentes de un barrio de la localidad de Rawson, en la provincia de San Juan, y guiado por el interrogante ¿qué procesos de transformación psicosocial se generan a partir de una intervención multicomponente en los adolescentes de un barrio en contexto de vulnerabilidad de San Juan?

Marco teórico

Vulnerabilidad social

En las ciencias sociales, puntualmente en la sociología, la noción de vulnerabilidad social tiene un valor histórico y epistémico muy importante, debido a que resulta del esfuerzo por parte de los autores de sortear la inespecificidad y arbitrariedad que implica, según Moreno (2008), el uso del concepto “desigualdad social” en investigación social. Esto ha tenido sus efectos, pues es un concepto que ha irrumpido con fuerza desde hace varias décadas en las Ciencias Sociales.

Si bien no existe una única definición que suscite el acuerdo de todos los autores, hay coincidencia general en cuanto a que las poblaciones en situación de vulnerabilidad social muestran una condición de riesgo o indefensión, de susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño, perjuicio o incertidumbre (González, 2009). Asimismo, los distintos autores buscan, a partir del concepto de vulnerabilidad social, una interpretación sintética, multidimensional e integrativa sobre los fenómenos de la desigualdad y la pobreza en América Latina (Kaztman, 1999b; Moreno, 2008; Mayayo, 2023). Resulta relevante esta multidimensionalidad ya que denota que no se trata únicamente de un fenómeno económico social, sino que se encuentran implicadas en la misma variables como la familia, su composición y cohesión, y la salud, educación, identidad y bienestar de sus miembros (Golovanevsky, 2007). Sumado a esto, no se trata de una categoría que un grupo o población puede adquirir de manera estática, sino que forma parte de un proceso longitudinal asociado al curso de la vida, las personas en vulnerabilidad lo están parcial y temporalmente, de manera dinámica (Mayayo, 2023).

Siguiendo a Moreno (2008), dos son los enfoques principales sobre la vulnerabilidad:

- a) entendida como la presencia de procesos o rasgos estructurales que generan situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre, que como condicionantes dinámicos,

afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente o desarrollo; b) entendida como el efecto conjunto que ejercen, sobre las unidades sociales, factores de riesgo de múltiple orden. Se observa entonces que, según el primero, la vulnerabilidad implica una situación de fragilidad del individuo, grupo o comunidad, producto de procesos estructurales relacionados a la exclusión social, esta última definida como procesos que privan a los individuos de los recursos básicos para la integración (Moreno, 2008). Mientras que, según el segundo enfoque, la vulnerabilidad social se constituye por la noción de riesgo, entendida como un factor potencial de generación de perjuicios que pueden afectar a las unidades de análisis (Valdés Gázquez, 2021). De esta manera, determinadas variables se convierten en factores de riesgo, incrementando las probabilidades de que se genere alguna amenaza y -eventualmente- daño, y cuya presencia conjunta configura un síndrome de vulnerabilidad social. Desplaza su atención de los atributos de la unidad, hacia la distribución de riesgos, que es producto de procesos colectivos de toma de decisión (González, 2009).

Por su parte, Kaztman et al. (1999) revisando la conceptualización de Moser (1997), definen la vulnerabilidad en la relación de dos términos: activos sociales y estructuras de oportunidades. Los activos hacen referencia a los recursos que en una instancia dada pueden ser movilizados en busca de mejoras en el bienestar o de evitar la disminución de este, pueden agruparse en capital físico, humano (salud y educación) y social. La estructura de oportunidades es la fuente de los activos, se trata de estructuras para el acceso a los activos que los individuos pueden o no usar; se encuentra, según los autores, determinado por el mercado, el Estado y la comunidad. Siguiendo la revisión realizada por Mayayo et al. (2023) la vulnerabilidad social se percibiría entonces como una dificultad de adaptación a las exigencias sociales o una incapacidad para encajar en las condiciones que impone el contexto social, que implica un desequilibrio o desigualdad de fuerzas entre las capacidades de los individuos y los requerimientos o condiciones sociales (Golovanevsky, 2007). Esta

desigualdad manifiesta en personas o colectivos hace aumentar el grado de vulnerabilidad o riesgo y su incapacidad para gestionarlo.

A partir de estas distintas conceptualizaciones puede entenderse la vulnerabilidad social como una condición de susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño, debida a la escasez de recursos materiales, sociales y/o humanos, la incapacidad de utilizarlos, y/o la falta de acceso a los mismos, producto de procesos sociales de exclusión y toma de decisiones (Katzman, 1999; Moreno, 2008; González, 2009; Valdés Gazquez, 2021). Las manifestaciones e indicadores concretos que deben estar presentes para considerar a una población como vulnerable varían ampliamente, dependiendo de los parámetros ideológicos, políticos y éticos en los que se sustentan, esto es, dependiendo de los objetivos normativos (Ruiz Rivera, 2011). No obstante, en términos generales hay consenso (Katzman, 1999; Golovanevsky, 2007; González et al., 2013; Castel, 2014) acerca de que las condiciones de vulnerabilidad implican fundamentalmente: la imposibilidad de los jefes de familia de acceder a puestos de trabajo que brinden estabilidad laboral y/o de ingresos, prestaciones jubilatorias y de servicios de salud; residir en un país con un mercado laboral con una reducida cantidad de puestos de trabajo formales siendo forzados a trabajar por cuenta propia; implican un bajo capital humano y social en educación, salud, integración comunitaria, cohesión familiar, redes de solidaridad y ayuda mutua, accesibilidad e infraestructura. En 2023, Mayayo et al., realizaron una revisión bibliográfica acerca de los factores asociados a la vulnerabilidad, concluyendo en la amplia mayoría de autores consideran que la vulnerabilidad social tiene un carácter multidimensional y dinámico, implicando ámbitos varios como: la salud física y mental, fundamentalmente en relación a situaciones crónicas como problemáticas con drogas y situaciones de dependencia; y la educación, asociada principalmente al fracaso o éxito escolar y a los niveles formativos y culturales. Se observa un alto consenso en el ámbito científico respecto a la asociación entre vulnerabilidad social y

distintas problemáticas, déficits o riesgos en torno a la salud. Es una condición que afecta a sectores cada vez más amplios que, o bien terminan efectivamente excluidos socialmente, o bien condenados a vivir en condiciones precarias, sumidos en la incertidumbre respecto a su futuro, y con incapacidad para controlar su destino (Castel, 2014).

La presencia de las condiciones especificadas hasta aquí aumentan la probabilidad y el riesgo de sufrir diferentes tipos de daño. En este punto, y para el presente trabajo, resulta especialmente importante poder delimitar cuál es el daño y riesgo al que se hace referencia, y de qué manera se manifiesta a nivel psicosocial. En principio, la vulnerabilidad socioeconómica lleva a una vulnerabilidad psicológica (Angulo, 2020). Esta tesis posee gran consenso y evidencia a su favor en el contexto latinoamericano. Hoecker (2007) en Chile realizó una revisión bibliográfica sobre el impacto que genera la vulnerabilidad social en el desarrollo del adolescente, mencionando que impacta de manera indiscutible en cada uno de los procesos de desarrollo biológico, psicológico y social esperados en esta etapa. Particularmente a nivel psicológico, vivir en un entorno con gran deprivación social y cultural, se asocia a un mayor riesgo de mostrar dificultades para construir una identidad positiva, de encontrar consuelo en la comida, las drogas, el sexo y conductas de riesgo, de violencia, de tener dificultades para construir un proyecto de vida, y de tener más problemas de salud mental como ansiedad, depresión y suicidio. A nivel social, aumenta el riesgo de falta de integración social, marginación, soledad, experiencias familiares de violencia de género y actividad sexual temprana. En el estudio de Bonfiglio et al. (2018) respecto a la población argentina, se observa una alta incidencia de la pobreza y vulnerabilidad social sobre el bienestar subjetivo, concretamente demuestran que tanto las personas que se encuentran en situación de pobreza multidimensional (extrema o moderada) como las personas en situación de vulnerabilidad (por ingresos o por carencias sociales), tienen mayor riesgo de experimentar malestar psicológico y poca satisfacción con la vida. A las personas

en situación de pobreza se les adiciona mayor riesgo de mostrar un estilo de afrontamiento negativo y locus de control externo. También el bienestar psicosocial muestra una fuerte asociación con la pobreza; ejemplo de ello es que las personas en situación de pobreza tienden a mostrar una menor autoeficacia, autoestima, y ligeramente mayor depresión, siendo aún más alarmantes estas manifestaciones en las poblaciones con menores niveles de educación o que forman parte de algún colectivo minoritario (Cuevas et al. 2016).

Adolescencia

Definición y características.

La adolescencia “es un constructo social” (Papalia, 2009, p. 461) relativamente reciente, que surge en estrecha relación con cambios socioeconómicos e institucionales (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASM], 2019). Si bien gran parte de las sociedades preindustriales reconoció un período en el que la persona ya no es un niño, pero aún no es un adulto (Schlegel & Barry, 1991), hasta los inicios del siglo XX el término adolescencia no precisó una etapa de la vida claramente definida con características propias (Luzuriaga, 2013).

El psicólogo estadounidense Stanley Hall en 1904 publica una obra fundamental para el surgimiento del término. En la misma describe a la adolescencia como una etapa del desarrollo nueva, producto de cambios sociales derivados de la revolución industrial, la introducción de la educación pública y obligatoria, y las restricciones al trabajo infantil. Estos cambios prolongaron la dependencia de los jóvenes, y los desplazó de lugar: del trabajo hacia las escuelas. En esta línea, Worthman y Trang (2018) describen en su artículo a la adolescencia como una etapa de desajuste biológico-social, que implica edades cada vez más tempranas de maduración física, seguidas de edades más tardías de maduración social, fortaleciendo y propiciando una noción cultural de la adolescencia cada vez más difundida.

Se observa la fuerte dependencia que tiene la noción de adolescencia respecto a las condiciones sociohistóricas, así como también la fuerte influencia que estas generan en su fenomenología.

Aparecen dificultades y divergencias a la hora de definir qué es la adolescencia, Rodríguez Vignoli (2001) menciona que existen disputas interdisciplinarias en relación con esta tarea, debido a que es una población con una enorme gravitación sobre la economía, cultura y sociedad. Así, según Borrás (2014) existen definiciones sociológicas, psicológicas, fisiológicas, legislativas, económicas, tradicionalistas, cognitivas y cronológicas de la misma. Poniendo nuevamente de relieve su multidimensionalidad, y su gran componente social.

Más allá de esto, en términos generales hay consenso, desde una perspectiva biopsicosocial y del desarrollo humano, en que la adolescencia es una etapa vital de crecimiento, de transición hacia la adultez y de preparación para el futuro, que implica múltiples y profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales (Borrás, 2014; Hoecker, 2023; Schlegel, 2009; Steinberg, 2023). Estos cambios interactúan entre sí, y hacen que los individuos comiencen a interesarse por la sexualidad, el futuro, la propia identidad, al tiempo que los vuelve más sofisticados, más independientes respecto a la infancia y más capaces de tomar sus propias decisiones (Steinberg, 2023).

Si bien determinar un momento de inicio y fin de la adolescencia es, según Steinberg (2023), un asunto más de opinión que un dato absoluto, se considera que comienza con el advenimiento de la pubertad alrededor de los 10 años, el cual inicia todo un encadenamiento de cambios biopsicosociales. Hay mayores divergencias para determinar su fin, pero gran parte de los autores lo sitúan entre los 19 y 21 años (Borrás, 2014; NASM, 2019; Steinberg, 2023). De esta manera, se contempla como una etapa de la vida de profundos cambios en múltiples áreas, que comprende desde los 10 años hasta los 21 años aproximadamente. Se

puede clasificar, según la NASM (2019) en: adolescencia temprana (10 a 13 años), adolescencia media (13 a 15) y adolescencia tardía (16 a 21); siendo los rangos etarios aproximados y sujetos a la variabilidad individual y las características de la cultura.

Con respecto a los cambios que experimentan los adolescentes, algunos tienen un carácter más normativo que otros. A nivel biológico, se considera que la pubertad es un fenómeno universal (Schlegel, 2009). Es un proceso gradual que involucra una serie de alteraciones complejas, que implican cambios en la forma corporal, la anatomía y el funcionamiento cerebral; tales como la maduración sexual, cambios en la piel, acumulación de grasa corporal y la menarquía en la mujer (NASM, 2019). Los cambios cerebrales influyen en el modo de procesar la información y el modo de interactuar con otros. Tanto Papalia (2009) como Steinberg (20223) coinciden en que cambios asociados al sistema límbico, hacen que los adolescentes sean más emocionales, más sensibles al estrés, más reactivos a las recompensas y más propensos a la búsqueda de sensaciones, generando una tendencia a exabruptos emocionales, comportamientos de riesgo, a la toma de decisiones poco prudentes, y a tener dificultades para enfocarse en metas a largo plazo.

A nivel psicológico la adolescencia es parte de un proceso de estructuración subjetiva, llevando al sujeto a ensayar posturas y posiciones, y a buscar figuras con las cuales identificarse (Guillén, 2006). Este proceso, de complejidad e integración crecientes, y de transición a la adultez, incluye el desarrollo de una identidad, de la capacidad para autodirigirse y de una mayor autonomía (NASM, 2019). En cuanto al desafío de definir una identidad frente a la multiplicidad de cambios a los que se enfrentan, según Steinberg (2023), los cambios identitarios de la adolescencia constituyen la primera reorganización sustancial del sentido del sí mismo, en un momento en que comienzan a ser más conscientes de sí y sienten los cambios más claramente. Los procesos identitarios se asocian a un conjunto más

amplio de aspectos psicosociales, tales como la autorregulación, la autoeficacia y el sentido de agencia, necesarias para el desarrollo y el compromiso con metas significativas (NASM, 2019). Este desafío conlleva riesgos como la posibilidad de adoptar una identidad asociada a conductas que obstaculicen su desarrollo hacia la adultez (Guillén, 2006), experimentar marginalización, confusión de identidad y/o involucrarse en grupos extremistas (NASM, 2019).

Respecto a los cambios sociales, Alice Schlegel (2009) desde la antropología cultural, describe que en esta etapa, gracias a una mayor autosuficiencia; los adolescentes pasan menor tiempo con los adultos, adquiriendo mayor centralidad las relaciones con los pares; pueden comenzar a participar en su comunidad de una forma más activa ya sea por una primer experiencia laboral, con tareas benéficas, artísticas y/o deportivas; y comienzan a tener una vida sexual activa. En consonancia, Krauskopf (2011), también menciona que los grupos de pares se vuelven centrales y que se produce una diferenciación progresiva de los adultos; es un período en el que se produce una transformación subjetiva del modo de estar con los otros al construirse una identidad social y redefinirse los roles sociales y expectativas, como también al tener mayor conciencia de la pertenencia a un colectivo y desarrollar una noción de ciudadanía.

La adolescencia, con todas las mutaciones y procesos que pone en juego, es una etapa en sí misma vulnerable (Borrás, 2014). Según Rodríguez (2001), los adolescentes presentan riesgos inherentes a su posición en el ciclo vital, ya que a pesar de que todas las etapas vitales definen flancos vulnerables y fortalezas, en el caso de los adolescentes tiene una importancia especial, al implicar una maduración psicosocial incompleta, incertidumbre sobre la identidad y la inserción social, y la inexperiencia en el mundo adulto al cual ingresan. El mismo autor añade, que la adicción a las drogas, la violencia, la delincuencia y el suicidio son

problemáticas con mayores índices entre los adolescentes y jóvenes de 15 a 29 años. En consonancia con esto, el reporte de Abramovay et al. (2007) asocia fuertemente, en Brasil, a la adolescencia con un mayor riesgo de contracción de VIH, de muerte frente a la violencia, y del uso y abuso de drogas, entre otras problemáticas.

La forma en que se transitan estos cambios depende en gran medida de características individuales y del contexto en el que se desarrolla cada persona (Borrás, 2014). En este sentido, Hoecker (2019) sostiene que las condiciones de vulnerabilidad social impactan en cada una de las dimensiones biológica, psicológica y social que atraviesan transformaciones durante la adolescencia. Considerando este escenario, resulta fundamental poder precisar de qué manera se da tal impacto y qué consecuencias puede tener.

Vulnerabilidad social y adolescencia.

Si bien la adolescencia es en sí misma una etapa vulnerable (Borrás, 2014), es importante contemplar no “la” sino “las adolescencias” ya que estas se encuentran, según Brêtas (2010), definidas por sus contextos socioculturales. Esto hace, según el mismo autor, que sea fundamental poder formular preguntas sobre la población específica en sus diferentes dimensiones, e identificar qué aspectos pueden aumentar su riesgo. Es decir, aunque la población adolescente puede estar sometida a fuentes de vulnerabilidad comunes debido a las características específicas de su etapa de la vida, es la manera en que la experimentan lo que define claramente situaciones o subgrupos más vulnerables (Rodríguez, 2001).

Según la NASM (2019), el desarrollo de la adolescencia se puede ver coartado por desventajas económicas, sociales y estructurales que, como potenciales determinantes sociales, dan forma a la trayectoria vital al reducir el acceso a oportunidades. Estas diferencias en las oportunidades se asocian, siguiendo la misma fuente, a notables diferencias

en salud, seguridad, bienestar y logros educativos. De manera similar, Garcés Delgado et al. (2022) mencionan que las variables contextuales afectan al desarrollo emocional, promoviendo, a lo largo de la trayectoria vital ciertas manifestaciones perjudiciales en distintas dimensiones.

Los adolescentes en riesgo de exclusión social tienden a mostrar un bajo control y ajuste emocional, una toma de decisiones pasional y poco racional, baja flexibilidad y empatía por las opiniones de los demás, altos niveles de estrés y ansiedad social, y baja tolerancia al fracaso, como también dificultades para desarrollar estrategias intrapersonales, lo cual puede llevar al consumo de drogas y al desajuste psicológico en general (Garcés Delgado, 2022). Es importante destacar que los altos niveles de estrés se encuentran fuertemente asociados al estado de ánimo depresivo (Almagiá, 2005). En concordancia con esto, Cervantes et al. (2015), encontró en su estudio que la vulnerabilidad social tiene serias repercusiones en su salud mental, al presentar mayor sintomatología ansioso-depresiva, emociones negativas, falta de asertividad y regulación emocional, como también conductas de automutilación, consumo de sustancia psicoactivas, aislamiento y evitación como modos de controlar sus sentimientos negativos y de afrontar situaciones estresantes. Goroso (2021) plantea en su revisión, que existe una relación entre la desigualdad social y un mayor nivel de sufrimiento subjetivo, que propicia el consumo de sustancias como alternativa al mismo. Los adolescentes con alta vulnerabilidad social presentan, en relación con aquellos que no tienen esta condición, menores niveles de satisfacción vital, de autoestima y de expectativas de futuro (Ortiz Bermudez, 2024).

La vulnerabilidad social incide también de forma significativa en las trayectorias educativas de los adolescentes, generando desigualdades en el acceso, la permanencia y el rendimiento escolar. En esta línea, Dueñas (2023) menciona que los adolescentes con vulnerabilidad social tienen mayor riesgo de experimentar trayectorias escolares discontinuas

o deserción escolar debido a la precariedad y la falta de recursos. A su vez, diversos estudios en América Latina muestran que los jóvenes pertenecientes a contextos socioeconómicos bajos enfrentan mayores barreras educativas, lo que se traduce en amplias brechas de aprendizaje respecto de sus pares más favorecidos, estimándose que hasta un 90 % de dichas brechas se explica por desigualdades en el nivel socioeconómico entre escuelas (Estudio Regional Comparativo y Explicativo [ERCE], 2019; Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2024). Del mismo modo, según datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la diferencia de rendimiento escolar entre el cuartil socioeconómico inferior y el superior en la región equivale a aproximadamente 2,5 años de escolarización, con un 88 % de estudiantes de menores recursos que no alcanza los niveles mínimos en matemáticas, frente al 55 % de los más privilegiados (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2023). Estas desigualdades no solo afectan el desempeño académico, sino que también aumentan el riesgo de abandono escolar, dado que factores como la necesidad de incorporarse al mercado laboral, asumir responsabilidades domésticas o la maternidad y paternidad tempranas son más frecuentes en contextos vulnerables (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022; Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021). En este sentido, la pobreza y la exclusión social actúan como condicionantes estructurales que complejizan las vulnerabilidades existentes de la adolescencia, y limitan las oportunidades educativas y, en consecuencia, el desarrollo integral de los adolescentes (Dueñas, 2023).

Factores psicosociales protectores en la adolescencia.

El hecho de que los adolescentes en situación de vulnerabilidad social posean un mayor riesgo de sufrir, entre otros, los daños especificados hasta aquí, no implica que necesariamente vayan a experimentarlos (Longás Mayayo, 2023). Al adoptar el enfoque del riesgo, basado en la probabilidad, es posible pensar maneras de intervenir para revertir y disminuir las probabilidades de sufrir daños, como también de desarrollar potencialidades (Acosta, 2014). Teniendo esto en cuenta, resulta fundamental poder identificar y conocer qué factores psicosociales pueden propiciar estos objetivos.

El término “factores psicosociales” no es unívoco, comprende un amplio y diverso conjunto de variables sociales, emocionales, cognitivas y conductuales, las cuales, desde sus distintas dimensiones, influyen de manera directa e indirecta en la salud física y mental (Baum & Posluszny, 1999; Myers, 2003; Taylor, 2012). Existe una serie de factores relativamente constantes que cuentan con amplio consenso respecto a su importancia para las adolescencias en situación de vulnerabilidad (Arratia López, 2020; Barajas y Rodríguez, 2021; Maurer et al., 2023; Taylor, 2012; Liu et al., 2020). El estudio de Barajas y Rodríguez (2021), muestra que factores como la autoestima y la autoeficacia pueden actuar como moduladores del bienestar subjetivo en adolescentes en situación de vulnerabilidad, y representar factores protectores ante la adversidad, favoreciendo la aceptación de sí mismos, la construcción de metas y un proyecto de vida, vínculos psicosociales positivos, y la sensación de control y autocompetencia. En concordancia con esto, Taylor (2012) menciona que un elevado sentimiento de autoeficacia, la percepción de control, la autoestima, la resiliencia y el apoyo social, actúan como factores moderadores del estrés, favoreciendo un afrontamiento positivo a las adversidades, y disminuyendo las problemáticas que estas puedan acarrear.

Por su parte, Maurer et al. (2023) realizaron un estudio acerca de los factores protectores de la salud mental durante el pasaje de la adolescencia a la adultez emergente, en el que concluyeron, al igual que los anteriores autores, en que la autoeficacia y el apoyo social actúan como factores protectores, particularmente en adolescentes de familias con menor ingreso, mitigando el impacto del estatus socioeconómico bajo sobre su salud mental; además, agrega que un clima social en el que predominen relaciones positivas, cohesión y apoyo mutuo se asocia a menores problemas de salud mental en este período. Sumado a esto, estas variables tienden a encontrarse interrelacionadas entre sí. Gonzalez Arratia (2020) menciona que, en general, el apoyo social, la autoestima y el bienestar subjetivo se encuentran relacionados entre sí, de manera tal que la autoestima funciona como mediador entre el apoyo social y las diferentes dimensiones del bienestar subjetivo (satisfacción con la vida, afecto positivo); el apoyo social es predictor de la autoestima y ésta del bienestar subjetivo.

Con todo esto, se hace factible y necesario que las intervenciones psicosociales contemplen estos factores como posibles objetivos, con el fin de que atenúen las vulneraciones y experiencias adversas propias de una situación, tan generalizada en Argentina, como es la vulnerabilidad social. Asimismo, resulta fundamental concebir la adolescencia, con su alta maleabilidad y plasticidad, como una oportunidad extraordinaria para llevar a cabo dichas intervenciones (NASM, 2019).

Intervención multicomponente

Intervención psicosocial e intervención multicomponente

Previamente a la descripción del contenido y basamento de intervenciones posibles, cabe esclarecer qué se entiende por “intervención” en el presente trabajo. Esto debido a que se trata de una palabra usada en la vida diaria y en las ciencias sociales dándose por sentado

su sentido, y a que su alcance puede ser muy variado e incluir acciones que tienen una denotación negativa (Montero, 2012).

En su origen, intervención es la actividad de un tercero que media entre dos elementos (Dubost, 1987, citado en Montero, 2012), es actuar junto con otros en cierto asunto o entrometerse (Moliner, 1999). Para Moreno (2008) se trata de un componente esencial de la psicología social, al punto tal que la profesión se piensa para la intervención; y la define como el ejercicio de una acción sobre algo, de manera que un sujeto activo entra en una realidad externa a él y la transforma. Hay un consenso amplio en que la intervención es lo que se hace, cómo se hace, y para qué se hace con cierta comunidad, sujeto o situación, reflexionando desde la práctica (Velásquez Santa, 2017).

Montero (2012) toma la definición de Moreno (2008) y menciona que esta puede indicar tanto acciones que se imponen como otras de carácter participativo, siendo una distinción fundamental a tener en cuenta. Las intervenciones participativas, según la misma autora, son aquellas en las cuales la acción es compartida y la transformación pertenece a la comunidad, mientras que las impuestas requieren algún tipo de violencia para vencer la resistencia de la población objeto a la que se dirigen (Moreno, 2008). Acerca de la metodología participativa Abarca Alpizar (2016) menciona:

La metodología participativa pretende descifrar desde el interior de los procesos de intervención social su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de las actividades espontáneas de las personas un proceso consciente. (p. 94)

Se observa con estas ideas que, desde una perspectiva participativa, intervenir supone pensar acciones posibles en conjunto con la comunidad en la que se realicen, así como también, entender los escenarios no como representaciones de la realidad, sino como

dispositivos para pensar siempre abiertos a la novedad y transformación (Najmanovich, 2014). Plantear una intervención participativa implica la búsqueda de procesos colectivos, autónomos, solidarios y respetuosos (Abarca Alpizar, 2016). Según Montero (1994), la intervención posibilita reconstruir un tejido social más solidario, creando flujos de apoyo dentro de la comunidad, generando proyectos y dinamizando grupos desde una perspectiva preventiva y proactiva, focalizada en grupos de riesgo o grupos relevantes respecto al problema del que se trate. En este sentido, una intervención psicosocial, consiste en acciones encaminadas a atenuar o, de ser posible, a desaparecer los riesgos y procesos sociales problemáticos para un individuo y su grupo social; esto supone tener en cuenta inevitablemente el contexto en el que se lleva a cabo, para poder adaptarla al mismo y prevenir exitosamente (Velásquez Santa, 2017).

Así, considerando esta noción de intervención, cabe preguntarse acerca de qué componentes debe tener para generar procesos psicosociales que resulten preventivos, pero que también den lugar a la posibilidad de efectos positivos en la realidad actual de adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Educación musical

La educación musical constituye un posible componente a incluir en una intervención que busque ser preventiva, integral y participativa. Múltiples autores afirman que el aprendizaje musical genera y/o promueve, en su proceso, efectos deseables en distintas áreas relevantes de adolescentes en contextos vulnerables (Botstein, 2005; Blasco Magraner et al., 2022; Rodríguez, 2003).

Asimismo, la educación musical es parte de la formación integral de la persona (Suárez, 2017; Rodríguez, 2003). Permite a los niños y jóvenes experimentar por sí mismos su propia capacidad de expresión gracias a la alta emocionalidad asociada a la melodía, el

ritmo y el timbre (Rodríguez, 2003). Es una práctica que desarrolla la sensibilidad, el sentido de la estética, la afectividad, y que ayuda a valorar la cultura, tanto propia como ajena; es un nuevo lenguaje en el que intervienen la convivencia, el respeto y la interacción con otras personas en pos de un fin común (Suárez, 2017).

Grimson (2011) caracteriza a la música como un proceso social que se “cosifica”, es decir, deviene en un objeto material o simbólico objetivo, que no sólo aparece como un hacer, sino que hace en sí mismo, que tiene “vida propia” y se encuentra sedimentado en los modos de percepción, significado y acción. Al respecto menciona:

Sólo una parte de las acciones humanas pueden sedimentar y devienen fetiches. Sólo aquellas que, al ser escuchadas, nombradas o referidas, permiten -al menos en ciertas ocasiones- interpelar, movilizar y articular tramas, sensaciones y sentimientos sociales, y constituir corporalidades (Grimson, 2011, p. 13).

En principio, nadie es “falta de musicalidad”. En todas las personas existe de manera inherente un impulso universal, una necesidad y una capacidad cognitiva para la música, que puede involucrar la participación de todos los miembros de una comunidad en el establecimiento de reglas específicas para generar música, y para extraer significado a los sonidos, fenómeno que se asocia fundamentalmente a la música folclórica (Botstein, 2005). Por lo tanto, a partir de esta idea, se observa que la música constituye un elemento universal, capaz de generar reglas, significados y realidades compartidos por una comunidad, formando parte de la misma a la vez que fortaleciéndola. En la misma línea, Flor Salcedo (2024), concibe a la música como un lenguaje universal y un recurso accesible para todas las personas, que facilita la expresión integral de situaciones conflictivas, y que tiene la capacidad de influir a nivel biológico, psicológico, y social, promoviendo el

autoconocimiento, aumentando la autoestima, y generando una mayor motivación y seguridad.

Considerando los aportes hasta aquí descritos, se observa que los efectos que puede tener la educación musical no se circunscriben únicamente al dominio musical, sino que alcanza procesos a nivel psicosocial. Las revisiones bibliográficas de Blasco Magraner (2022) y Carrillo (2017) acerca los impactos que posee la educación musical en niños y adolescentes coinciden en que los ámbitos personal, social y emocional se ven afectados.

Carillo (2017) encontró que la educación musical tiene beneficios en el bienestar psicológico, mejorando los niveles de autoestima y autoconfianza, ayudando a forjar la personalidad de los adolescentes y propiciando el desarrollo de la autodisciplina. A nivel emocional, promueve la motivación al mismo tiempo que brinda un vehículo para el gozo personal y para liberar tensiones. A nivel social, mejora la convivencia, permite a los adolescentes sentirse integrados y formar parte de un colectivo en el cual se sienten apreciados, y aumenta su responsabilidad social concientizándolos sobre aspectos éticos de la comunidad como construir amistades, ayudar a los otros, la inclusión y la desigualdad social. Asimismo, Blasco Magraner (2022) destaca que, a nivel emocional, la educación musical potencia y facilita la identificación, regulación y expresión de emociones. También que aumenta su autoestima y mejora las relaciones interpersonales, generando un ambiente de motivación, emociones positivas y un clima de convivencia positivo.

Las coincidencias de los diferentes estudios y autores permiten sostener que la educación musical no solo impacta en la subjetividad de los adolescentes, si no que se configura como un factor psicosocial protector. Esto en tanto fortalece la autoestima, fomenta la integración social y potencia recursos emocionales que contribuyen a la resiliencia y el bienestar psicológico en contextos de vulnerabilidad.

Educación en valores

Otro componente pertinente a la hora de pensar una intervención dirigida a adolescentes en situación de vulnerabilidad es la educación en valores. Particularmente, educación en valores prosociales, ya que existe consenso respecto a sus múltiples efectos protectores para la salud mental.

Existen múltiples definiciones de prosocialidad, pero entendida en sentido amplio, es la tendencia a realizar acciones caracterizadas por generar un efecto beneficioso en los otros, y que forma parte de los hábitos, prácticas y modalidades habituales de la interacción social (Caprara, 2005) citado en (Rodríguez et al., 2017). Así, las conductas son prosociales cuando son “tendientes a ayudar o beneficiar a otras personas, independientemente de la intención que se persiga con esta ayuda” (Rodríguez, 2017, p. 2).

Con estas definiciones se entiende que la educación basada en valores prosociales implica una orientación hacia la cooperación, la ayuda, la empatía, el respeto por los demás, su cuidado y reconocimiento, y la solidaridad, cuyos efectos benéficos no se limitan solo al receptor, sino que se extienden al actor de la conducta prosocial y a la sociedad entera (Auné et al. 2014). Se trata de una propuesta que ofrece una modalidad relacional tendiente a forjar relaciones armónicas, al bienestar común, a la tolerancia, y a fortalecer el tejido social, el cual, como se observó en apartados anteriores, se encuentra fragmentado y debilitado en comunidades vulnerables (Herrera García, 2024). En esta misma línea, Velasco Rosero (2025) concluye en su trabajo de postgrado: “La educación en valores es un pilar fundamental para fomentar el comportamiento prosocial en los niños, especialmente en contextos donde las condiciones socioeconómicas y familiares pueden influir en su desarrollo socioemocional” (p. 24).

Durante la adolescencia, la educación en valores se erige como una oportunidad para el desarrollo moral de los jóvenes, en una etapa vulnerable a la violencia, el aislamiento, y los vínculos conflictivos (Quiroga & Moreno, 2024; Steinberg, 2023). De manera similar a la educación musical, promueve efectos deseables en múltiples áreas del desarrollo. Quiroga y Moreno (2024) describen a la conducta prosocial como un factor protector frente a los vínculos conflictivos entre pares, problemática común del sistema educativo que deteriora la convivencia y salud mental de los estudiantes. De manera inversa, Auné (2014) menciona que la baja frecuencia de conductas prosociales constituye un factor de riesgo de problemas de conducta y desórdenes afectivos. López y d'Avila (2024), en su revisión acerca de la relación entre conducta prosocial y autoestima en la adolescencia, concluyen que existe una relación positiva entre conducta prosocial y autoestima, esto es, que la presencia de conductas prosociales aumenta los niveles de autoestima. Esto coincide con lo mencionado por Inglés Saura et al. (2012), según quienes:

Los adolescentes con comportamientos prosociales tienen mayor probabilidad de percibir positivamente las relaciones con sus padres y con iguales del mismo y distinto sexo, así como de mostrar habilidad, interés y disfrute por los deportes y las actividades físicas, las materias escolares en general, y las verbales en particular, y por ser más sinceros y tener una autoestima más alta. (p. 37)

Por último, la conducta prosocial también demostró ser una variable que predice la experiencia de emociones positivas de alegría y buen humor por parte de los adolescentes (Ruvalcaba-Romero et al., 2018). De la misma manera, los resultados obtenidos por Aguilera Pinzón (2018) evidencian que la conducta prosocial, específicamente la participación en actividades de voluntariado se asocia positivamente con el bienestar y negativamente con la sintomatología depresiva, promoviendo que el grupo en el que se llevan a cabo dichas conductas se mantenga estable y no se deteriore.

Antecedentes

Se observan en América Latina y a nivel internacional, distintos proyectos basados en la educación musical y/o de la educación en valores con adolescentes en contextos de vulnerabilidad. No obstante, son más bien pocos los que evalúan el impacto y significado que tuvo para la comunidad y sus adolescentes, así como tampoco se encontraron intervenciones que combinen específicamente educación musical y educación en valores. A continuación, se revisará la literatura existente al respecto.

En primer lugar, respecto a las intervenciones basadas en educación musical, en el informe “El Poder de la Educación Musical: Desarrollar el Talento de la Juventud de América Latina y el Caribe” elaborado por Näslund-Hadley et al. en 2023, se revisa una gran cantidad de programas basados en el arte que fueron realizados en distintas regiones vulnerables de América Latina. Resulta especialmente relevante el programa “Previniendo la violencia a través de la música”, el cual combinó educación musical basada en una red de orquestas y coros juveniles, con talleres de inclusión social sobre la prevención de la violencia, empatía y fomento de la solidaridad entre familias. El mismo fue evaluado por Gutierrez (2018), encontrando que los resultados cualitativos demostraron que el programa ayudó a desarrollar habilidades interpersonales y emocionales, en particular la escucha, el autocontrol y el respeto a los demás, aumentó la confianza y motivación de los participantes, los mismos desarrollaron valores orientados a crear comunidades pacíficas como el respeto, la unidad y la solidaridad, la música le ofreció a los jóvenes una mayor capacidad de pensar sus propios objetivos y su futuro, a la vez que cultivó una mejor relación entre los jóvenes músico.

Por su parte, Carmona et al. (2014), diseñaron un modelo de evaluación del impacto de un programa comunitario de educación musical realizado en la Escuela de Música de Desamparados de Costa Rica, dirigido a niños y adolescentes, encontrando tanto en los

resultados cuantitativos como en los cualitativos, que contribuyó al desarrollo de características psicosociales tales como las habilidades para la comunicación, una actitud positiva hacia el trabajo en equipo, la responsabilidad, autodisciplina, y estrategias de afrontamiento centradas en la acción. En la misma línea, López y Rojas (2022), evaluaron la aplicación de un programa de Educación Musical y Habilidades Sociales en adolescentes de entre los 12 y 14 años de una institución escolar en Colombia, observando mejoras en competencias tales como la atención y escucha activa, el compañerismo y trabajo en equipo, y la disciplina.

Por otro lado, diversas investigaciones han demostrado que las intervenciones educativas orientadas a la formación en valores y la promoción de la prosocialidad tienen un impacto significativo en algunas dimensiones socioemocionales relevantes de los adolescentes, contribuyendo al fortalecimiento de recursos psicosociales protectores y al desarrollo de comportamientos orientados al bienestar colectivo. En el estudio de Peñafiel Becerra y Rea López (2024) se resalta que los programas pedagógicos centrados en valores como el respeto, la empatía y la solidaridad favorecen climas escolares más armónicos, disminuyen los conflictos interpersonales y potencian la integración entre pares. Los autores destacan que la internalización de valores éticos no ocurre solo a través de la instrucción teórica, sino mediante la vivencia cotidiana de prácticas cooperativas, donde los estudiantes participan activamente en espacios de diálogo, toma de decisiones y resolución conjunta de problemas. En consecuencia, la educación en valores contribuye a fortalecer la autorregulación emocional, la tolerancia a la frustración y la empatía, componentes esenciales para el desarrollo socioafectivo.

De manera similar, el trabajo de Rojas Ojeda (2025) sobre “Los valores y su influencia en el comportamiento de los adolescentes” evidencia que la formación ética y moral en contextos escolares cumple un papel decisivo en la configuración de la identidad y

las conductas prosociales. Según el autor, los valores actúan como guías internas de comportamiento que orientan la forma en que los adolescentes enfrentan los conflictos y se vinculan con los demás. Su estudio subraya que cuando las instituciones educativas integran explícitamente los valores en las dinámicas grupales, se observa un mayor sentido de pertenencia y cohesión social, lo que repercute positivamente en la convivencia, el compromiso y el respeto mutuo.

Por su parte, en el contexto Latinoamericano, Robiolo, Falco y Mesurado (2019) desarrollaron en Argentina el programa “*HERO*”, una intervención tecnológica destinada a promover la conducta prosocial en adolescentes mediante un enfoque lúdico. El software integra actividades interactivas orientadas a estimular variables socioemocionales como la empatía, la gratitud, el perdón y el compromiso, entendidas como mediadoras del comportamiento prosocial. Los resultados de las primeras implementaciones mostraron que la experiencia de juego no solo incrementó las conductas de ayuda y cooperación, sino que además produjo mejoras en el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida. Las autoras destacan la relevancia de introducir estrategias innovadoras, como la gamificación y el aprendizaje basado en experiencias emocionales positivas, para promover la autorreflexión y la regulación afectiva, pilares del desarrollo prosocial.

Mientras que, a nivel internacional, Hirani et al. (2022) realizaron una revisión sistemática sobre conducta prosocial y salud mental juvenil, concluyendo que las acciones orientadas a ayudar a otros fortalecen la autoestima, la autopercepción de competencia social y el afrontamiento del estrés, mientras reducen la sintomatología ansiosa y depresiva. Los autores proponen que la prosocialidad puede ser comprendida como una estrategia de regulación emocional que fomenta la resiliencia y la integración social, especialmente en contextos de adversidad. Este hallazgo resulta especialmente pertinente para poblaciones en

situación de vulnerabilidad, donde las experiencias de cooperación y reconocimiento mutuo operan como factores protectores frente al aislamiento y la desmotivación.

En conjunto, estos estudios convergen en que los programas basados en valores, la educación prosocial y las intervenciones socioemocionales inciden favorablemente sobre dimensiones psicológicas y relacionales clave: la empatía, como capacidad de comprender y compartir el estado emocional de otros; la autorregulación emocional, que permite afrontar frustraciones sin recurrir a la agresión; la cooperación y la solidaridad, que consolidan redes de apoyo; y la autoestima y la autoeficacia, que refuerzan el sentimiento de competencia personal. De esta manera, la evidencia acumulada sugiere que las experiencias educativas centradas en valores y prosocialidad contribuyen a un desarrollo integral, al mismo tiempo que previenen conductas de riesgo y fortalecen la salud mental colectiva.

La articulación entre educación musical y educación en valores propuesta en esta investigación se inscribe dentro de las prácticas que, más que transmitir contenidos, buscan propiciar experiencias transformadoras, donde el aprendizaje se vincula con el fortalecimiento del lazo social y la promoción del bienestar. No obstante, es importante señalar que la revisión de la literatura muestra que no se registran experiencias multicomponentes que integren de manera sistemática ambas dimensiones en un mismo dispositivo.

Los programas registrados tienden a priorizar ya sea el componente musical, orientado al desarrollo expresivo y grupal, o bien el componente valorativo y prosocial, enfocado en la formación ética y la convivencia escolar. En consecuencia, no se cuenta con suficiente evidencia empírica respecto a los posibles procesos psicosociales que podría generar la articulación entre la educación musical y la educación en valores sobre los

adolescentes en contextos de vulnerabilidad social.

Metodología

Objetivos

Objetivo general

Analizar los procesos de transformación psicosocial que emergen en un grupo de adolescentes y preadolescentes de un barrio en situación de vulnerabilidad socioeconómica de San Juan, a partir de la implementación participativa de una intervención multicomponente basada en educación musical y educación en valores.

Objetivos específicos

1. Identificar los cambios observables en las dinámicas grupales, las relaciones interpersonales y las expresiones emocionales que se producen durante el desarrollo de la intervención.
2. Describir la modalidad relacional de adolescentes pertenecientes a una comunidad en situación de vulnerabilidad socioeconómica de la provincia de San Juan antes, durante y después de una intervención multicomponente.
3. Describir la emocionalidad experimentada durante la intervención multicomponente por adolescentes pertenecientes a una comunidad en situación de vulnerabilidad socioeconómica de la provincia de San Juan.
4. Reflexionar sobre los recursos psicosociales protectores observados en los adolescentes de una comunidad en situación de vulnerabilidad socioeconómica de la provincia de San Juan.

Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo cualitativo, con un diseño de investigación-acción participativa. Este tipo de estudios busca comprender y resolver problemáticas específicas de una comunidad o grupo, vinculadas a un ambiente (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). De esta manera se busca, por una parte, la comprensión profunda de los significados, experiencias y transformaciones subjetivas de los participantes tal como los experimentan en su contexto, y por otro, que los mismos tengan un rol activo en la definición del problema y en las acciones a realizar.

Contexto – Escenario de la Investigación

Los adolescentes en los que hace foco el presente trabajo de investigación se encuentran inmersos en un contexto con determinadas características sociales, culturales y económicas que lo determinan como un escenario de vulnerabilidad socioeconómica. Se trata del Barrio Valle Grande, ubicado en la localidad de Rawson, en la provincia de San Juan, Argentina. El mismo está conformado por 1.006 viviendas de 56 metros cuadrados, distribuidas en 53 manzanas en las cuales anteriormente se encontraba el asentamiento San José. Se estima que residen aproximadamente más de 7000 personas, que recibieron su vivienda en el marco del “Programa Federal de Construcción de Viviendas Techo Digno”. Este barrio fue poblado principalmente con vecinos de las villas Santa Ana, La Línea y La Martita, todos asentamientos que fueron desplazados en función del programa de erradicación de villas, así como también por grupos familiares inscriptos en el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV).

En las inmersiones iniciales al barrio se observa la gran extensión y cantidad de viviendas, con calles de tierra y divididas por medianeras de diferentes materiales, desde ladrillo visto hasta maderas, plásticos, y alambres. Se observan a su vez un registro civil, una

escuela primaria y secundaria, una comisaría, y un centro de salud, todos los cuales son estatales, y una gran variedad de comercios en las distintas casas.

El barrio tiene tres ingresos, uno por calle 5, otro por calle Chacabuco y un último acceso por calle doctor Ortega, esto lo sitúa en el límite entre el departamento de Rawson y Pocito, y se trata de una zona calificada como un “punto problemático” en relación al delito. Desde hace tiempo se llevan a cabo proyectos desde la secretaría de seguridad para disminuir los niveles de delito. En una nota periodística (Laciar, 2022), el entonces secretario de seguridad, menciona que el sector de Villa Krause, Calle 5, Doctor Ortega y Vidart es una de las zonas más conflictivas de la provincia. En la actualidad, si bien no se cuenta con datos oficiales de los niveles de delito, distintas fuentes afirman que es recurrente la ocurrencia de hechos delictivos. Pablo Zama (2025) en su artículo sobre la violencia en Valle Grande menciona:

La subjefa de Policía de San Juan, Cintia Álamo, aseguró que los recientes hechos de violencia en barrios de la provincia no responden a situaciones de marginalidad, sino a conflictos previos que persisten pese a la mejora en las condiciones habitacionales. (pág. 8)

Muchas de estas situaciones conflictivas cobran relevancia mediática, lo cual suma otra problemática al barrio, que tiene que ver con los prejuicios que posee la sociedad hacia sus habitantes. En la nota periodística realizada por Caballero (2020), residentes del barrio califican esta problemática como un estigma social contra el que deben luchar, que se observa en el testimonio de taxistas y colectiveros que afirman recibir la orden, por parte de sus empresas, de no entrar a estas zonas de Rawson, dificultando el transporte y la accesibilidad.

Se trata de un barrio que enfrenta los graves desafíos socioeconómicos propios de una población de escasos recursos en el Gran San Juan, que cuenta con aproximadamente el 36%

de sus residentes viviendo por debajo de la línea de pobreza y el 5.2% en situación de indigencia (INDEC, 2025). Esto conlleva oportunidades por fuera de la educación formal limitadas, como también escuelas con pocos recursos y acceso restringido a la cultura, profundizando aún más las desigualdades. El hacinamiento urbano, la alta densidad habitacional y la exposición de los jóvenes a riesgos vinculados con la seguridad (incluidos la delincuencia juvenil y las drogas) evidencian los desafíos estructurales que afectan el desarrollo y el bienestar en estas comunidades (Cortez Vega, 2025).

Frente a esta situación, desde el Atlantic Institute, en colaboración con el Instituto de Psicología Básica y Aplicada (IIPBA) y el gobierno de San Juan, se ponderaron posibles intervenciones tendientes a la prevención psicosocial. Se contó con la participación y colaboración imprescindible de referentes comunitarios del barrio, en la definición de estas problemáticas, la identificación de potencialidades, recursos y fortalezas del barrio, así como gustos de los adolescentes. Además de esto, uno de estos referentes ofreció su vivienda como sede de la intervención durante las 12 semanas. Fueron muy importantes los aportes de los participantes ya que permitieron brindaron un relato en primera persona de sus problemáticas y fortalezas, así como también descripciones en detalle del barrio y su cultura.

Participantes

Se trabajó con una muestra de tipo no probabilística intencional (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Participaron de manera voluntaria 12 preadolescentes y adolescentes residentes de un barrio en situación de vulnerabilidad socioeconómica de la provincia de San Juan, Argentina, con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años ($M = 12.69$; $DT = 1.76$). Del total de participantes, un 33.33 % ($n = 4$) fueron mujeres y un 66.66 % ($n = 8$) varones.

Todos los participantes asisten a una institución escolar, el 33.33% ($n = 4$) cursaba nivel primario y el 66.66% ($n = 8$) el nivel secundario, aunque algunos de ellos informaron

retrasos académicos o asistencia irregular. Los auto-informes iniciales revelaron baja participación en actividades grupales extracurriculares estructuradas. Algunos de ellos tomaron clases de guitarra de manera previa a la intervención. Estos datos refieren a los participantes que fueron parte de la intervención desde el principio de hasta el final.

Los criterios de inclusión fueron residir en el barrio objetivo, tener entre 10 y 18 años, y tener disponibilidad para asistir a la totalidad del programa. Los criterios de exclusión implicaron estar inscrito en programas extracurriculares similares.

Instrumento

Se utilizaron diversos instrumentos cualitativos. En principio, se administró un breve cuestionario digital, estructurado, con respuestas abiertas acerca de los datos sociodemográficos de cada participante. Los datos solicitados fueron: nombre y apellido, edad, género, nivel de escolaridad, lugar de residencia, miembros de la familia con ingresos económicos y cantidad de personas convivientes en su hogar.

Teniendo en cuenta que, según Hernández Sampieri y Mendoza (2018) en el proceso de investigación cualitativa el instrumento y medio de recolección de los datos es el propio investigador, en el presente trabajo se utilizaron tres herramientas: observación libre con participación activa, una guía de observación estructurada, y una entrevista breve.

La observación libre con participación activa es entendida como aquella en la cual el observador no define de antemano las unidades a observar, sino que estas surgen de la inmersión misma, participando a su vez en la mayoría de las actividades, pero sin mezclarse completamente con los participantes, es decir, sigue siendo ante todo un observador (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). A su vez, todos los datos derivados de las observaciones fueron registrados de manera manuscrita en una bitácora de campo, considerando descripciones de lo observado y, más adelante, interpretaciones de lo mismo.

La toma de notas se llevó a cabo en el mismo momento en que fueron ocurriendo los hechos, y en ocasiones en el momento en que concluyó la actividad, de manera que las observaciones no sufran deformaciones con el pasar del tiempo.

Se utilizó en adición a la observación libre, una guía de observación diseñada previamente a la intervención, la cual se caracteriza por contar con planillas en las cuales se encuentran elementos a considerarse, con la finalidad de realizar observaciones más focalizadas en ejes relevantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). A continuación, se especifican los ejes con sus respectivos indicadores a observar en cada participante de manera individual, y en el anexo A se encuentra la guía de observación propiamente dicha:

- Hábitos de salud cerebral: medio de traslado a clase, alimentación, relaciones sociales, sueño, y desafíos cognitivos y mentales
- Prosocialidad individual, teniendo como indicadores positivos: Ayudar a los demás, atención a las necesidades ajenas, compartir logros y resultados con otros, acompañar a quienes están solos, prestar sus pertenencias, acercarse a alguien triste sin que se lo solicite, poner a disposición sus conocimientos / capacidades, intuir el malestar de los demás, escuchar a quien habla. Como indicadores negativos: burlarse de sus compañeros, mostrar conductas agresivas hacia otros, y mostrar desinterés frente al malestar del otro.
- Prosocialidad grupal: Grupo interesado en colaborar, mayoría de los miembros se ayudan entre sí, se identifican como miembros del grupo, refieren querer incluir a otro grupo en las actividades, poseen objetivos comunes y tratan de que todos los logren, y muestran valores prosociales.
- Resiliencia: Mantiene la serenidad frente a las adversidades, persevera frente a los obstáculos, escucha y se muestra empático, es optimista, se adapta a la

personalidad de otros, aprecia el lado humorístico de las cosas, es capaz de pedir ayuda.

En la guía de observación, cada indicador posee un casillero por participante a rellenar de manera dicotómica (1= sí, 2= no). El apartado de prosocialidad individual está basado en la escala de prosocialidad de Caprara et al. (2005) en su versión adaptada para adolescentes argentinos (Rodríguez et al., 2017), el de prosocialidad grupal en los aportes de Garaigordobil (2014) y Yao (2023), y el de resiliencia en el cuestionario de residencia de Tenorio (s.f.). Esta guía de observación, se encontró adjunta en un cuadernillo, junto con una planilla con los nombres, la asistencia de cada participante a cada encuentro, y un cuadro con un registro de las temáticas mencionadas en las distintas clases.

Respecto a la entrevista, esta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra (Hernandez-Sampieri & Mendoza, 2018). En este caso se realizaron dos preguntas abiertas de manera verbal a cada participante, cuyas respuestas fueron grabadas en audio. Esto se llevó a cabo tanto en la primera clase como en la última. Las preguntas acerca de valores prosociales fueron las siguientes:

- ¿Pensás que sos una persona atenta a las necesidades de los demás?
- ¿Podés darte cuenta cuando alguien necesita algo? ¿Cómo?

Procedimiento

Los datos que se analizan en este trabajo de investigación fueron recolectados en el marco del proyecto PILOT “*Making a Way out of no Way*” (Hacer un camino de la nada), intervención multicomponente financiada por el Atlantic Institute, llevada a cabo en colaboración con el Instituto de Investigación en Psicología Básica y Aplicada, y el Gobierno de San Juan. La misma fue a su vez codiseñada por la comunidad y un equipo interdisciplinario compuesto por Fellows, embajadores, y tutores. Siendo los Fellows el

conjunto de investigadores del Atlantic Institute quienes estuvieron a cargo del proyecto PILOT. Los embajadores el conjunto de psicólogos y neuropsicólogos que estuvieron a cargo de las charlas de concientización, talleres de capacitación, actividades de evaluación y medición del impacto del programa, designación de tutores, y la articulación y facilitación de apoyos comunitarios. Y por último los tutores, estudiantes del equipo del Instituto de Psicología Básica y Aplicada, quienes tuvieron a su cargo las actividades realizadas en cada taller, así como la administración de los instrumentos de evaluación y medición.

Esta intervención multicomponente se basa en las artes para promover la salud cerebral, las conductas prosociales y el bienestar de los niños y adolescentes en entornos desfavorecidos. Aunque el presente estudio se centró particularmente en los procesos psicosociales que se pueden generar a partir de la educación musical grupal y la educación en valores, el proyecto en su totalidad abordó diversas áreas y actividades tales como: talleres y charlas de concientización sobre la importancia de la salud cerebral, clases de guitarra en grupos de niños y adolescentes de entre 8 y 17 años aproximadamente, entrenamientos y capacitaciones sobre salud cerebral y valores de prosocialidad, evaluación, monitoreo y análisis de cada etapa realizada, comunicación y divulgación, sustentabilidad y financiamiento, y festival de música para el cierre del proyecto.

El proyecto PILOT completo tuvo lugar en cuatro barrios de los alrededores de la provincia de San Juan, a saber, Valle Grande, Chacabuco, Ex FOECYT y Los Pinos, con una duración total de 12 encuentros semanales en cada comunidad. Las distintas fases del proyecto PILOT se desarrollaron entre marzo de 2024 y febrero de 2025, las cuales comprendieron: charlas informativas y de concientización a la comunidad, talleres de capacitación y clases de guitarra. No obstante, para este trabajo de investigación solo se tomaron los datos recolectados en el periodo comprendido entre el 9 de septiembre y el 28 de noviembre de 2024, durante las intervenciones realizadas en el barrio Valle Grande.

En el primer encuentro de cada barrio, el equipo investigador administró a cada preadolescente y adolescente la entrevista cualitativa breve, y las respuestas fueron grabadas por medio de un micrófono inalámbrico. La aplicación en los distintos barrios se realizó en espacios comunitarios como campings municipales y uniones vecinales, y en un domicilio particular del barrio Vallegrande. Se enfatizó en la confidencialidad de las respuestas, se ofrecieron explicaciones necesarias para asegurar la comprensión del cuestionario y se solicitó el consentimiento informado. A su vez, desde el primer contacto y en cada uno de los encuentros con los participantes, se comenzó a realizar observaciones y anotaciones en la bitácora, así como a utilizar la guía de observaciones semiestructurada, de manera que se puedan obtener la mayor cantidad de datos. Esto permitió ubicar cambios que ocurrieron con el transcurso de las clases, emergentes positivos y negativos, detalles relevantes, y el modo en que se sucedieron los hechos observados desde la primera intervención hasta la última.

Los encuentros 2 al 11 se destinaron a la implementación de las actividades diseñadas con el equipo interdisciplinario para estimular la prosocialidad, la salud cerebral y el bienestar. Cada encuentro siguió una estructura fija previamente pensada y acordada con el equipo interviniente. En un primer lugar, la actividad inicial vinculada a la dimensión trabajada ese día, la cual generalmente tuvo una duración de entre 10 a 15 minutos. Luego la clase de guitarra correspondiente a la educación musical, abarcando la mayor parte del tiempo del encuentro, entre 40 y 45 minutos; y por último, un cierre reflexivo retomando la temática inicial y su relación con la vida cotidiana de cada participante, el cual generalmente duró entre 5 y 10 minutos.

En lo relativo al interés de este estudio, se trabajaron dimensiones de la prosocialidad como compartir, cooperación, empatía, apoyo emocional, tolerancia a la frustración y resiliencia. Las dinámicas incluyeron juegos grupales, ejercicios colaborativos como, por ejemplo, guiar a un compañero con los ojos vendados, memotest de emociones, caja de

mensajes positivos, entre otras; y para finalizar cada encuentro se realizaron reflexiones conjuntas de lo trabajado. Todos estos aspectos son relevantes al recorte realizado en este trabajo gracias que dichos aspectos, en primer lugar, pueden escasear o estar ausentes en contextos vulnerables, y en segundo lugar, la literatura científica menciona potenciales efectos protectores y benéficos que pueden tener para la salud mental y el bienestar psicosocial en estas comunidades.

Por último, en el encuentro 12, nuevamente se realizó a cada niño las preguntas cualitativas post-intervención, siendo las respuestas grabadas nuevamente. En este encuentro a su vez se compartió con todos los participantes una merienda en grupo, a modo de despedida y de cierre.

Intervención

A continuación, se describen las actividades realizadas en cada encuentro en el barrio Valle Grande, cabe aclarar que fueron las mismas actividades para los demás barrios que participaron del proyecto. Es importante destacar que en cada uno de los encuentros se trabajó un valor y actividad particular con relación a la prosocialidad y la salud cerebral (ver Anexo A).

Encuentro 1. “Ronda de nombres y gestos”

En el primer taller se llevó a cabo una actividad introductoria, de presentación grupal denominada “Ronda de nombres y gestos”. Cada participante debía decir su nombre acompañado de un gesto o movimiento que lo representara, el mismo debía ser inventado en el momento y podía ser cualquiera que ellos quisieran. El siguiente participante debía decir su propio nombre y repetir el gesto de la persona anterior antes de expresar el propio, generando, de esta manera, una secuencia colectiva que implicaba atención, memoria y atención activa. Esta dinámica grupal inicial tuvo como finalidad favorecer el reconocimiento

entre los miembros del grupo y generar un clima de confianza y apertura. Además, se trabajó el valor “Compartir”, entendido como la posibilidad de ofrecer algo propio al otro y de recibir, a la vez, lo que los demás podían aportar. Resulta importante destacar que, en este primer taller, mientras los chicos tomaban la clase de guitarra se los fue llamando uno por uno para la administración del cuestionario inicial descrito como el inicio de la recolección de datos. El encuentro finalizó con la creación de un saludo grupal mediante un gesto compartido inventado entre todos.

Encuentro 2. “Guiar al compañero con los ojos vendados”

En el segundo encuentro se trabajó con el valor “Cooperación”, entendido como la capacidad de colaborar con otros para alcanzar un objetivo en común. La actividad consistió en formar dos filas con la misma cantidad de participantes, se construyeron dos circuitos de obstáculos simples y cada uno de los chicos, con los ojos vendados, debía ser guiado por otro a través del circuito intentando evitar cada uno de los obstáculos. Luego, se intercambiaban los roles así todos podían tener la experiencia de ser guiados con los ojos vendados. El ejercicio permitió vivenciar la importancia de la ayuda mutua y la coordinación entre pares, ambos aspectos esenciales del comportamiento prosocial.

Encuentro 3. “Dado de alimentos”

En este tercer taller se abordó la temática de la “Alimentación”, dentro del eje de salud cerebral, la cual se comprende como una forma de cuidado del cuerpo físico y la salud mental. La actividad consistió en crear un dado con distintas categorías de alimentos (frutas, verduras, proteínas, carbohidratos, etc.) para que los participantes, al lanzarlo, mencionaran un alimento correspondiente al grupo que saliera. Esta dinámica permitió reflexionar de manera lúdica sobre los hábitos alimentarios y dar a conocer cuáles pueden ser opciones saludables a la hora de alimentarse, dentro de sus posibilidades. Como cierre, se propuso traer

meriendas saludables a los talleres y realizar pausas para la hidratación, reforzando la idea sobre la relación existente entre el bienestar físico y mental y nuestra alimentación.

Encuentro 4. “Higiene del sueño”

El cuarto encuentro estuvo destinado en resaltar la importancia del descanso como práctica de autocuidado. A partir de imágenes (acostarse temprano, usar el celular antes de dormir, etc.), se los invitó a los chicos a distinguir entre buenos y malos hábitos relacionados con el sueño, fomentando la reflexión sobre cómo las rutinas nocturnas influyen en el bienestar general y el funcionamiento cognitivo. El taller concluyó con la aplicación en grupo y guiada de la técnica de relajación de Jacobson, destinada a favorecer la relajación antes de dormir o en momentos de insomnio, destacando la relevancia de promover hábitos que fortalezcan la salud cerebral.

Encuentro 5. “Cuidado de la salud”

En el encuentro número cinco se trabajó con el cuidado de la salud a través de un juego de la memoria con imágenes de hábitos saludables y no saludables. Divididos en quipos, los chicos debían encontrar parejas de imágenes y comentar de qué manera cada una se relacionaba con el bienestar físico o emocional. La propuesta buscó promover la reflexión grupal acerca de la importancia de cuidar el propio cuerpo, reconocer señales de malestar y buscar adoptar conductas que favorezcan la homeostasis, tanto física como psicológica.

Encuentro 6. “Trabalenguas”

El sexto encuentro tuvo como eje el “Aprendizaje”. Por ello, se llevaron tarjetas con trabalenguas escritos y se propuso aprenderlos en grupo e intentar repetirlo cada vez más rápido, estimulando a su vez la memoria y la atención. Se ofrecieron varias opciones de trabalenguas desde más fáciles a más complejos. Además, se complementó la actividad con

tarjetas que contenían expresiones básicas en otros idiomas (inglés e italiano), como “*Hola, yo me llamo...*”, “*Gracias*”, entre otras.

Encuentro 7. “Carrera de relevos de información”

En este taller se abordó la temática de la “Actividad física” como componente relevante para el cuidado de la salud cerebral. Los y las jóvenes fueron divididos en grupos y realizaron una carrera de relevos con postas. En cada posta debían recoger fragmentos de una frase sobre el cuidado del cerebro que luego al recolectar todas debían ordenar grupalmente. La consigna combinó movimiento físico, trabajo en equipo y un breve desafío cognitivo. El cierre de la actividad incluyó una corta sesión de elongación grupal, reforzando la idea del cuidado personal.

Encuentro 8. “Rompecabezas social”

El encuentro número ocho estuvo orientado a reflexionar sobre la “Vida social y vínculos familiares”, por ello la propuesta fue armar de forma grupal dos rompecabezas sobre dos imágenes alusivas a la vida con amigos y la familia. Una vez armadas las imágenes se charló con los chicos/as la importancia de tener vínculos de amistad y familiares basados en la confianza y la bondad. La actividad entonces tuvo como finalidad fortalecer el sentido de pertenencia, reconocer el valor de los lazos sociales y evocar recuerdos significativos sobre la familia y pares. El cierre de este taller consistió en que los participantes compartieran momentos y recuerdos de disfrute y diversión junto a sus seres queridos.

Encuentro 9. “Memotest de emociones”

En el noveno taller se trabajó con el valor de la “Empatía”, entendida como aquella capacidad de reconocer y comprender las emociones propias y ajenas. La actividad propuesta al grupo fue realizar un memotest de emociones, para ello se ofrecieron imágenes de rostros de dibujitos o personas famosas que expresaran diferentes emociones (alegría, enojo, tristeza,

temor, desagrado, sorpresa y vergüenza) para que luego entre los chicos/as reflexionaran sobre qué emoción representaba cada imagen y en qué momentos de la vida se sintieron de esa manera. La actividad fomentó el reconocimiento de emociones y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Encuentro 10. “Caja de mensajes positivos”

En el taller número diez se trabajó con el valor “Apoyo emocional”. Para ello, cada uno de los chicos/as escribió un mensaje positivo destinado a otro integrante del grupo, al terminar cada uno de los mensajes escritos fue dejado en una caja común. Al finalizar, cada uno extrajo de la caja un papel y lo leyó en voz alta, generando de esta forma un ambiente cálido y de afecto grupal. La actividad buscó favorecer la expresión y soporte emocional hacia otros a través de la palabra y la escucha.

Encuentro 11. “Coordinación motriz”

En el undécimo encuentro se abordó la temática “Tolerancia a la frustración”, de este modo la actividad propuesta requirió concentración y paciencia. Para llevarlo a cabo se llevaron tres ejercicios que implicaban realizar un movimiento particular con la mano derecha y a la vez realizar un movimiento totalmente distinto con la mano izquierda. Esta actividad realizada representó un desafío para los chicos/as, ya que no solo implicó mantener la calma y coordinar los movimientos, sino sostener la concentración individual en un entorno compartido con los compañeros/as. Los movimientos propuestos no se lograron de inmediato, sino que, tras varios intentos, algunos enojos, risas, mucha paciencia y templanza, la mayoría logró realizarlos con éxito.

Encuentro 12. “Resiliencia con plastilina”

El último taller tuvo como eje principal la “Resiliencia”, entendida como la capacidad de sobreponerse ante las adversidades. Para ello, la actividad pensada y propuesta fue trabajar

con plastilina, en donde se entregó a cada uno de los chicos/as un pequeño trozo de la misma y la consiga se orientó a moldear una figura, la que ellos quisieran, para que luego al finalizar tuvieran que dividirla en pequeñas partes y crear algo nuevo desde cero. La actividad permitió reflexionar con los participantes sobre el cambio repentino y la reconstrucción posible, fortaleciendo la idea que de las rupturas pueden surgir nuevas posibilidades. Resulta importante destacar que, en este último taller, al igual que en el primero, mientras los chicos tomaban la clase de guitarra se los fue llamando uno por uno para la administración del cuestionario que forma parte también del instrumento y que se considera un eslabón fundamental de este trabajo de investigación, consolidando así los datos post-intervención. El cierre de este taller se acompañó de una breve dramatización llevada a cabo por los tutores en torno al valor simbólico de un billete arrugado, resaltando que por más que en la vida se presenten algunos obstáculos o dificultades, siempre hay una chance de resignificar y encontrar una salida nueva. A su vez, para finalizar y darle un cierre a todos los encuentros, se realizó una merienda compartida y una puesta en común con los chicos/as.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó adelante a través del método de comparación temática, buscando reconocer los sentidos compartidos y las diferencias presentes en las experiencias narradas por los participantes. Se realizó una codificación abierta para identificar las primeras categorías emergentes y, posteriormente, una codificación axial que permitió relacionarlas y organizarlas según ejes comunes. Este proceso siguió los lineamientos propuestos por Hernandez-Sampieri y Mendoza (2018), quienes destacan la importancia de una codificación progresiva que facilite la comprensión de los significados presentes en los discursos.

Consideraciones éticas

Todas las actividades, evaluaciones, observaciones y registros se llevaron a cabo respetando los principios éticos para la investigación con personas, contando con el aval del comité de bioética de la Universidad Católica de Cuyo. Se invitó a participar a los preadolescentes y adolescentes de manera voluntaria, y anónima. Se les informó que la participación en el estudio no implicaba ningún tipo de obligación o perjuicio, y que podían decidir de participar de las actividades y responder los cuestionarios, e incluso interrumpir su participación en cualquier momento o instancia sin ningún perjuicio.

Previo a comenzar la intervención, los padres o tutores de los pre/adolescentes fueron informados sobre las características del estudio, solicitando que brindaran su consentimiento informado mediante su firma. En el documento se detallaban los objetivos del estudio, las actividades a realizar, el carácter voluntario de participación y la garantía de confidencialidad y anonimato de la información recolectada con fines exclusivos de investigación (ver consentimiento informado en el Anexo B).

De forma complementaria, se entregó anexo un formulario adicional para la autorización expresa del registro de material audiovisual, tales como imágenes y videos, durante el desarrollo de las actividades. La participación en el estudio y las clases no estuvo condicionada al permiso de la toma de imágenes, asegurando así el respeto a la decisión de cada familia.

Resultados

Resultados de las Entrevistas Breves

Como se mencionó anteriormente, fueron realizadas entrevistas breves a los participantes de manera previa a la intervención y post-intervención. Las respuestas obtenidas, que fueron grabadas en audio, permitieron observar distintas tendencias y patrones de los adolescentes en lo que refieren y perciben de su relación consigo mismos y con los demás, su tendencia a la prosocialidad, sus expectativas de autoeficacia, empatía, y las conductas de ayuda.

Autoconcepto y expectativas de autoeficacia prosociales y empáticas

En principio, cabe mencionar que ya en la primera entrevista hay un porcentaje importante (66.66%) de respuestas afirmativas a las preguntas: “*¿pensás que sos una persona atenta a las necesidades de los demás?*” y “*¿podés darte cuenta cuando alguien necesita ayuda?*”. Concretamente, se contabilizaron un total de ocho (8) respuestas afirmativas, tales como la brindada por AT “*Sí, por ejemplo, cuando veo que un compañero de la escuela no entiende algo*” o la de GF “*Sí, creo que sí*”, una (1) respuesta negativa “*No me doy cuenta*”, mientras que tres (3) respuestas refirieron que depende de la situación particular y de la persona que se trate, tal como respondió VB “*Hay veces que sí, pero es según quién sea o cómo sea la cosa*”.

Con esta mayoría de respuestas afirmativas, y considerando sólo este dato, podemos observar que ya en esta primera entrevista previa los adolescentes de esta comunidad incluyen una tendencia prosocial en su autoconcepto, y que poseen expectativas de autoeficacia empáticas, es decir creen ser capaces de inferir que el otro necesita algo.

No obstante, al analizar las respuestas en la entrevista post- intervención a estas mismas preguntas, de las 12 respuestas, 11 fueron afirmativas y 1 refirió que depende del

modo que tenga el otro de manifestar su necesidad, esta última lo hizo de la siguiente manera: “y... según... si se nota que la persona está muy triste, sino me cuesta un poco entender que está mal”. Es decir, no se encontraron respuestas negativas, y se observa un aumento (del 67% al 92%) de la cantidad de adolescentes que se autoperciben prosociales y que poseen expectativas de autoeficacia empáticas. Es posible considerar que este aumento se deba a la participación en distintas instancias de reflexión sobre la prosocialidad ofrecidas por el dispositivo, como también con haber estado expuestos a múltiples situaciones que requirieron cooperación, ayuda, y prosocialidad para alcanzar objetivos comunes al grupo.

Un detalle que cabe mencionar es que, el único participante que había respondido negativamente a la pregunta en el inicio, cuya respuesta fue “No me doy cuenta”, respondió afirmativamente esta vez, de la siguiente manera: “Sí, me doy cuenta, cuando veo que está buscando algo”. Con lo cual, este participante tras la intervención modificó la manera de pensarse a sí mismo, refiriendo ser una persona atenta a las necesidades de los demás y con una mayor autoeficacia. Además de esto, pudo ejemplificar una situación por la que podría percibir que alguien necesita ayuda, lo cual presupone una mayor reflexividad en torno a la capacidad empática y de reconocimiento de las señales emocionales del otro.

Indicadores emocionales y empatía

Respecto a cuáles serían las señales que les permitirían inferir que el otro necesita ayuda, algunas de las respuestas en la primera entrevista fueron las siguientes:

“Por la cara me doy cuenta.” – KF

“Me puedo dar cuenta porque le ves la cara triste.” – FB

“Viéndole los ojos, cómo se pone.” – SH

“Si por ejemplo uno está triste, tiene una cara triste, entonces como que te das cuenta ahí más o menos.” – VB

Se registra una secuencia recurrente al analizar las respuestas por la cual: se observa el rostro del otro, el rostro facilita la empatía e inferir su estado, y se interpreta en función de dicho estado emocional que el otro necesita ayuda. Esta secuencia se puede analizar en dos segmentos, en primer lugar, considerando al rostro del otro como un indicador emocional significativo para la capacidad de percibir y comprender las emociones ajenas, y en segundo lugar, que estos adolescentes tienen fuertemente asociada la necesidad de ayuda a determinados estados emocionales.

El hecho de que los participantes mencionen, ya desde la primera entrevista, que ver al otro les permite conocer su estado emocional, implica la presencia de bases de inteligencia emocional en cuanto a la capacidad para percibir y comprender las emociones ajenas. Se trata de un recurso protector en tanto que facilitador de la empatía y la prosocialidad. A su vez, la educación musical grupal propicia que los participantes se observen entre sí, dado que requiere un nivel importante de coordinación, sincronización e interdependencia en la ejecución de cada uno. Esta dinámica fomenta la atención al otro, con lo cual es pertinente a los fines promover este tipo de procesos psicosociales.

Por su parte, los estados en los que alguien necesitaría ayuda según los adolescentes fueron: tristeza (cinco respuestas), enojo (tres respuestas), que no entiende algo (tres respuestas) y estrés (1 respuesta). Ya en la entrevista pre-intervención fueron mencionados todos estos estados, y se repitieron post-intervención.

Observamos así, al tener 3 de 4 valores relacionadas a estados afectivos displacenteros, que los mismos ocupan, en el marco interpretativo de estos adolescentes, un lugar central a la hora de interpretar cuándo alguien necesita algo. Es decir, asocian estados emocionales displacentero con la necesidad de ayuda. Esto se ve reflejado en las respuestas, con el 76.9% ($n= 6$) que hace referencia a estados emocionales como el indicio de que el otro necesita algo, mientras que el 23.1% ($n= 3$) refirieron que el otro no está entendiendo algo.

Los estados afectivos mencionados aparecieron del siguiente modo: *“si por ejemplo uno está triste, tiene una cara triste entonces como que te das cuenta ahí”*, *“cuando mi compañero está medio así como enojado o triste”*, *“veo que alguien está estresado”*. Mientras que el estado de no entender: *“...veo que un compañero de la escuela no entiende algo...”*.

Por último, algunos de los participantes ubicaron el hecho de conocer a la otra persona como un requisito del cual dependería su capacidad para darse cuenta de que alguien necesita ayuda, así EO hizo la siguiente aclaración: *“Sí, cuando están tristes me doy cuenta porque la persona la conozco, si no conozco a la persona no me voy a dar cuenta...”*, también MV refirió *“yo todos los días creo que veo a la gente y tienen la misma cara todos los días, pero a veces no”* y por último VB quien respondió *“Hay veces que sí pero es según quién sea...”*. De esto se infiere que conocer las características de personalidad de la otra persona es otra variable que modula la capacidad para percibir su estado de necesidad, junto con el estado afectivo, lo cual a posteriori podría facilitar la prosocialidad.

Evolución de la autoeficacia prosocial y conductas de ayuda frente a la necesidad del otro

Por último, frente a la situación en que alguien necesita ayuda, en la entrevista pre-intervenció, algunos participantes refirieron ciertos modos de actuar y de tomar posición.

Estas posiciones se podrían agrupar en:

- evaluar en qué tienen la capacidad para ayudar e intentar hacerlo
- preguntar qué pasa
- al evaluar que no se puede ayudar, no hacer nada
- decirle cosas buenas

Hay ejemplos textuales para cada una de estas respuestas. El intento de ayudar se observa en lo que refirió KF: *“me doy cuenta y trato de ayudarla”*, preguntar y brindar consuelo verbal en la respuesta de GF: *“cuando alguien se siente enojado y le digo ¿qué te*

pasa? Y por ejemplo responde que peleó con alguien o algo así, y yo le digo ¿qué pasó? y si él me cuenta yo le digo las cosas buenas por así decirse.”, y por último, la respuesta de NM da cuenta del intento de ayudar, preguntar, y el no hacer nada frente al no creerse capaz: *“le pregunto si lo puedo ayudar en algo o me hago el huevón, depende, si yo veo que lo puedo ayudar ahí le pregunto y eso, pero si yo veo y digo mm... yo sé que no lo voy a poder ayudar entonces para qué le vas a preguntar, molestás...”*. En las respuestas posteriores a la intervención sobre esta temática se observa una mayor cantidad de narraciones que refieren qué harían, siendo a su vez significativamente más específicas y precisas que las obtenidas en la entrevista previa.

Se esclarece además con las respuestas anteriormente descriptas un análisis situacional que precedería a la conducta prosocial, mediada ésta por la autoeficacia prosocial, de modo que si no se autopercibe capaz de ayudar, no ejecuta la conducta prosocial, si se percibe capaz, *“trata”*. Esta dinámica hace que cobre mayor relevancia la evolución del autoconcepto prosocial observado en apartados anteriores. A su vez, se observa como patrón, en gran parte de las respuestas, el hecho de preguntar qué pasa, y en función de esa respuesta evaluar la propia capacidad para ayudar, de lo cual deriva finalmente la decisión de ejecutar una conducta de ayuda o no.

Durante la entrevista pre-intervención, de las seis narraciones que refirieron algún tipo de respuesta frente a la necesidad del otro, tres dieron respuestas que al contrastarlas con las post-intervención, resultan genéricas como *“trato de ayudarla”*, *“veo en qué lo puedo ayudar y lo ayudo”* y *“ayudarles en algo”*, en ellas no se especifica una acción concreta. Las otras tres especificaron las siguientes acciones: *“... por ejemplo, responde que peleó con alguien, algo así, y yo le digo qué pasó? y si él me cuenta yo le digo las cosas buenas por así decirse”*, *“...yo la ayudo a decir los acordes a veces”*, y *“le pregunto si lo puedo ayudar en algo... podría escuchar los problemas”*.

En las primeras respuestas post-intervención, se obtuvieron siete narraciones que refirieron algún tipo de respuesta y todas ellas especificaron una acción concreta que realizarían. Las mismas fueron:

- *“voy y hablo a ver qué le pasa”*
- *“pregunto por si le pasa algo”*
- *“le digo ¿qué te pasa?”*
- *“voy a ayudarlo, a decirle que me puede contar lo que le pasa”*
- *“si necesita algo veo si se lo puedo dar yo o si lo puedo conseguir”*
- *“puedo estar ahí o puede estar otra persona”*
- *“me pongo en el lugar de él, me siento al lado de él y lo hablo, le cuento un chiste para que se ría y se ponga feliz”.*

En las últimas respuestas post-intervención, de las siete narraciones al respecto, todas especificaron algún tipo de acción o ejemplificaron concretamente. Algunas respuestas fueron:

- *“pregunto y bueno, si lo puedo resolver ayudo y resuelvo”*
- *“ayudarle y preguntarle qué lo que le pasa y tratar de escucharla”*
- *“yo intento compartir la felicidad o también ayudarlo por si está triste o enojado, qué le pasa, intento animarlo”*
- *“intento estar ahí o darle su espacio depende de cómo esté, si veo que está enojado le dejo su espacio para que se tranquilice y después hablar, y si está triste intentar de apoyarlo y que no esté pensando en eso, sino sacarlo a jugar a la pelota por ejemplo”.*

A través del contraste (ver Figura 1 y Figura 2) de las respuestas correspondientes al momento previo a la intervención con las posteriores, se percibe un mayor repertorio lingüístico sobre conductas prosociales, particularmente de las posibles conductas de ayuda,

encontrando consuelo verbal, ayuda física y verbal, escucha profunda, solidaridad, presencia positiva, y confirmación y validación del otro. También se infiere una mayor precisión en el razonamiento prosocial, y un manejo más complejo del razonamiento interpersonal al ejemplificar con situaciones concretas que experimentan en su día a día.

Figura 1.

Conductas de ayuda mencionadas pre-intervención.

intentar ayudar
preguntar
decir cosas buenas
no hacer nada

Figura 2.

Conductas de ayuda mencionadas post-intervención.

escuchar decir que me
veo que puede contar
necesita estar ahí
estar ahí
darle espacio contar un chiste
animarlo
me pongo en su lugar

Resultados de las Observaciones Libres y de la Guía de Observación.

Las observaciones más relevantes y constantes fueron agrupadas en dos categorías generales, a saber, relaciones sociales, y estado de ánimo y motivación. Cada uno de ellos abarca subcategorías emergentes más específicas que permitieron interpretar algunos resultados significativos en relación a los propósitos del presente trabajo.

Relaciones Sociales

El modo de relacionarse de los participantes mostró algunas características estables a lo largo de todos los encuentros, mientras que otras fueron cambiando en función del momento del taller y del paso de los distintos encuentros. Los emergentes más relevantes, en tanto describen la modalidad relacional de estos adolescentes dentro y fuera del contexto de la intervención, y en tanto muestran algunas influencias efectuadas por la intervención, fueron: respeto e inclusión, violencia verbal y física, y prosocialidad.

Respeto e inclusión.

Desde el primer encuentro se estableció un encuadre para los talleres, promoviendo los tratos basados en el respeto. Asimismo, en el primer encuentro se realizaron preguntas y cuestionarios que llevaron a los adolescentes a reflexionar acerca de su manera de ser con los demás. Todo esto fue realizado tanto por los profesores de guitarra como por los tutores, y se puede considerar que tuvo sus efectos en los participantes, pues las relaciones basadas ante todo en el respeto y la inclusión fueron una constante durante los 12 encuentros. Es importante resaltar que esto se dio fundamentalmente en los momentos estructurados, tales como las actividades de apertura o las clases de guitarra.

Ya desde el primer encuentro los tutores se sintieron bienvenidos, encontrándose con adolescentes interesados en conocerlos y saludarlos, atentos a lo que estos proponían. En el

segundo encuentro, en la actividad lúdica sobre la cooperación, se registró en la bitácora de campo que “*se divirtieron, no hubo abusos y se respetaron*”, asimismo en el cuarto encuentro, uno de los participantes quería sentarse más cerca de uno de los referentes de la guitarra, y se registró que: “*NM le pidió permiso a MV para usar su silla*”, contemplando nuevamente el clima de respeto y consideración durante las actividades.

En cuanto a la inclusión, se observó que, ante la presencia de un niño de 5 años, hermano de uno de los participantes, otro de estos lo observó y preguntó a los *tutores* “*¿el N puede jugar, o no?*”. Siempre que alguien llegaba tarde lo sumaron a las dinámicas, explicándoles lo que estaban haciendo e invitándolos a sumarse a su grupo en caso de ser una actividad grupal. Del mismo modo, fue notoria la intención de incluir a conocidos, amigos y familiares por parte de los adolescentes, encontrando que SC invitó a dos amigos (TG Y JC) los cuales comenzaron a asistir a partir del décimo encuentro y a su hermana quien comenzó a partir del octavo, y MV invitó a su hermana quien se sumó a partir del séptimo encuentro. Esta intención de ampliar el número de participantes de la intervención no fue exclusiva de los adolescentes, sino que el referente de la comunidad de Valle Grande se comunicó con otro referente, del barrio Los Pinos, y juntos lograron que este barrio también sea alcanzado por el proyecto.

Ninguna de estas dos características cambió a pesar del establecimiento de una dinámica grupal con el pasar de los encuentros, es decir, siempre se mantuvo la apertura a nuevos miembros y el respeto por ellos sin importar que hubiera un determinado grupo que asistió desde el inicio. Esta dinámica relacional demostrada por los adolescentes puede constituir un recurso significativo a la hora de establecer relaciones sociales positivas tanto con conocidos como con desconocidos.

Violencia

Si bien esta categoría se observó en una medida sustancialmente menor al respeto, es relevante mencionar que se observaron conductas y modalidades relacionales que pueden categorizarse como violentas en más de un encuentro. El tipo de violencia mayoritariamente registrado fue la violencia verbal, la cual surgió generalmente en momentos de cambio de actividad, o en los que se encontraban esperando el inicio de la apertura o las clases de guitarra. El modo de ocurrencia siguió un patrón relativamente constante, en el cual alguno de los participantes propiciaba algún insulto a otro, a modo de broma, pero con un límite entre el humor y la agresión muy difuso, a lo cual este respondía de la misma manera con otra agresión verbal conformando escaladas exaltando el estado de ánimo de los implicados. En contadas ocasiones esta escalada llevó a violencia física con golpes a mano abierta, o agarrones.

Esta modalidad relacional se observó de manera más marcada cuando salían del establecimiento de las actividades, al finalizar las mismas, de lo cual se deduce que se trata de un uso y una costumbre propia de los adolescentes de este barrio, un modo de socializar entre sí en relación con las jerarquías y códigos que manejan cotidianamente. Esto surgió a modo de hipótesis en el encuentro número 7 de la siguiente manera: *“El dispositivo parece ser lo que los regula y los enmarca para ser más respetuosos y considerados. Se nota el espacio de confianza, pero a la vez normado. Cuando termina y salen parecen más exaltados”*. Es decir, ya para ese encuentro se observó que, al salir del lugar de la intervención, inmediatamente comenzaban a tratarse de la manera descrita anteriormente. Otras situaciones que dan cuenta de estos modos relacionales fueron:

- Durante el encuentro número 5, cuando se mostró la imagen de dos personas peleando, EO mencionó *“es mi mamá pegándome”*.

- En el encuentro 8, el mismo participante mencionó que habla con sus amigos de *“peleas, insultos y las madres”*.
- Momentos antes de que inicie el taller número 11, cuando los participantes estaban esperando a que lleguen los profesores y tutores, dos de ellos se agredieron físicamente causándose lesiones. Al interrogar la causa del conflicto se encontró que fueron precisamente insultos a modo de *“chiste”* los cuales desencadenaron conductas de violencia física en uno de ellos, llevando a una pelea.

Nuevamente se observa como patrón de todas estas situaciones, que la violencia tanto verbal como física, emergió fundamentalmente en los momentos en que se relacionaban libremente los participantes entre sí. Siempre que se observaron estas secuencias de conductas en el marco de la intervención, los tutores intercedieron mencionando, por ejemplo, que es importante evitar la hostilidad y remarcando esa difusión de los límites entre el humor y la agresión cuando juegan de esa manera. Tal es así que para el encuentro número siete se registró lo siguiente en la bitácora: *“EO se burló de EP, que como siempre hacía chistes en tono de burla. NM hizo callar a EO”*, esto resulta relevante al mostrar un intento de regular estas conductas por parte de un par y tender a la convivencia positiva, en el marco de las actividades.

La experiencia parece haber permitido, por medio del dispositivo de intervención basado en las actividades lúdicas y las clases de guitarra, experimentar otra manera de relacionarse con sus pares basada en la cooperación, el respeto y la inclusión, en un contexto al cual ellos desean ir y les genera motivación. Se trata de un gran recurso preventivo frente a los vínculos conflictivos y violentos.

Prosocialidad y empatía

La prosocialidad fue otra característica estable durante todos los encuentros. La misma se manifestó de diferentes maneras, a través de la consideración de los demás, conductas prosociales concretas, y una disposición general en la dinámica grupal a ayudarse entre sí.

Los adolescentes constantemente prestaban atención a lo que los demás necesitaban y ofrecían compartir conocimientos, ayuda y objetos. Por ejemplo, en el tercer encuentro, en el cual se compartió una merienda al finalizar la clase de guitarra, se registraron 4 conductas prosociales de distintos participantes en un período muy breve de tiempo:

“EP me dio la guitarra y me ofreció coca, me explicó el movimiento (que estaban aprendiendo) con los dedos”.

“EO después de que le pregunté si querían (gaseosa) se dio cuenta de que NP quería y me dijo”.

“LC me ofreció gaseosa igual que EP. VB sirvió”.

Se observa en estos fragmentos una gran disposición a compartir tanto la merienda como el conocimiento aprendido durante la clase, como así también una consideración y atención a la necesidad del otro, el tutor en este caso. Resultó llamativo a los tutores esta gran cantidad de conductas prosociales en un único encuentro.

Durante el segundo taller, se trató el tema de la cooperación, cuando se preguntó *“¿qué creen que es?”* se obtuvo como respuestas *“ayudar” “ayudar a otros”*, tras esto se realizó una actividad que requirió cooperación de a dos para ser lograda, y que realizaron de manera muy adecuada. Tanto la cooperación y solidaridad constituyeron valores que no sólo favorecieron un clima adecuado para el aprendizaje, sino que hicieron posible gran parte de la intervención. En primer lugar, cabe mencionar que durante los días en que no había clases de guitarra, los profesores dejaban en el barrio dos guitarras para los 12 adolescentes, lo cual no

supuso un inconveniente ya que se observó que respetaron las condiciones acordadas, devolviendo el instrumento pasado el plazo pactado para que todos puedan practicar y seguir avanzando con las canciones. En segundo lugar, durante las clases de guitarra, es posible afirmar que en todos los encuentros los participantes se ayudaron constantemente entre sí, fundamentalmente compartiendo sus conocimientos. Los siguientes registros son ejemplo de esto: *“VB mira lo que hace EO y EO la ayuda a ella y a JF”*, *“GF se giró para mostrarle a MV cómo tenía que poner los dedos”*. También a la hora de bajar las guitarras al inicio y guardarlas al finalizar, así como de organizar mesas y sillas, se observó que los participantes tendieron a ayudar a los profesores y tutores: *“cuando llegamos los chicos estaban bajando las guitarras del auto con los profes”*, *“el dueño de casa dijo le ayudo a guardar”*.

Conforme fueron pasando las clases, se consolidaron diferentes subgrupos cuyos miembros tenían mayor cercanía entre sí, algunos de ellos se formaron por conocerse de otros ámbitos, otros por género, y otros por el nivel de habilidad que poseían con el instrumento. Independientemente de la razón por la cual se conformaba el grupo, se registró que la prosocialidad fue mayor al interior de los mismos, y tendió a disminuir por fuera. Este fenómeno se registró de la siguiente manera: *“La ayuda y preocupación por el otro se ve más en función de la cercanía entre ellos, los que se conocen o son más cercanos se ayudan más. Entre los participantes que no son tan cercanos a veces se ayudan y sigue pasando, pero era más usual al principio”*.

Por último, cabe mencionar que, en el segundo encuentro, uno de los profesores de guitarra mencionó lo siguiente tras la actividad de apertura relacionada a la cooperación: *“para hacer música hay que cooperar”*. No es posible determinar si esta indicación tuvo efectos concretos, pero sí describe muy bien lo ocurrido en relación con la prosocialidad durante el proceso de aprendizaje musical. Es decir, la intervención basada en la música, con su objetivo de aprender dos canciones a ser tocadas en vivo en un festival, les brindó un

objetivo y propósito compartido por todos estos adolescentes, que los llevó a constantemente cooperar, ayudarse, estar atentos a lo que el otro necesitaba y no entendía, y, en suma, a preocuparse no sólo por lograr sus metas individuales sino porque el resto también las alcance.

Estado de Ánimo y Motivación

La gran mayoría de participantes mostraron claros patrones en sus manifestaciones emocionales y motivacionales, el dispositivo de intervención tuvo una clara influencia al brindarles una gran motivación, un objetivo socialmente compartido por el cual esforzarse, y un ambiente de convivencia positiva con pares en el cual relacionarse sin ver sus modos coartados.

Emocionalidad positiva y humor

Se observó en todos los participantes una emocionalidad positiva, con estados de ánimo alegres, energía y ganas de interactuar con los pares y tutores. Constantemente bromeaban entre sí, riendo y divirtiéndose, la actividad del segundo taller *“salió bien y se divirtieron”* y *“todos accedieron y se los notó divertidos”* según lo registrado en la observación. Durante el cuarto taller *“EO parece no entender algo por su cara, pero no preguntó, miró al profesor con complicidad, ríe, y lo sigue intentando”*, en el quinto *“durante el juego de memoria se los notó muy eufóricos por jugar, se molestaban entre sí y rieron mucho. Pero respetaron en general el juego”*. Se registraron ejemplos como estos a lo largo de los 12 encuentros.

A su vez, también estos adolescentes mostraron mucho uso del humor, una de las anotaciones de la bitácora del quinto encuentro dice que *“hay mucho uso del humor”*. Ejemplo de ello son los registros como, *“El profesor está de muy buen humor, hace chistes y*

ría”, *“FB tiene mucha influencia en el grupo, hoy estuvo haciendo más chistes de lo común”*. En ocasiones el humor se utilizó para lidiar con momentos en que alguno de los participantes se equivocaba o no entendía algo: *“Me quedé, dijo GF, y si bien hicieron chistes, lo esperaron y volvieron a empezar sin problema, del mismo modo”*, *“FB se equivocó varias veces y los chicos hicieron algunos chistes pero sin agredirlo”*. Este constituye un recurso significativo para atravesar situaciones desagradables, y es importante destacar que el clima de convivencia positivo respetaba y no moralizaba su manera de hacer chistes, característica que favorecía su despliegue.

Cabe mencionar que hubo excepciones a esta emocionalidad positiva, con otras emociones, de manera ocasional en participantes puntuales. Además de las situaciones de enojo, descritas en el apartado “Violencia”, se observó tristeza; *“EO hoy llegó apagado, aparentemente triste por una pelea con su madre”*, irritabilidad; tras una respuesta de uno de los participantes, el profesor de guitarra *“quedó irritable con los chicos, frente a los errores y la desincronización”*, y frustración; *“Se la ve algo frustrada a VB, un poco desanimada y molesta”*.

El hecho de que estos últimos hayan sido excepcionales, teniendo como estado de ánimo predominante la alegría, el humor y la diversión, lleva a considerar al dispositivo como un posible espacio para tener experiencias positivas, ya que la emocionalidad positiva es una variable que predispone e influye en el modo de relacionarse con los demás, el aprendizaje, y la motivación, así como también actúa como factor protector frente a posibles problemáticas emocionales.

Educación musical, motivación, autoeficacia y tolerancia a la frustración.

Se infirió, por distintos motivos, la presencia de niveles elevados de motivación en estos adolescentes. En primer lugar, por la asistencia, encontrando que entre quienes se

mantuvieron hasta el final del proyecto, el promedio de inasistencias fue de 1.6 sobre un total de 12 encuentros (equivalente a una asistencia del 86,7 %). En segundo lugar, por la puntualidad con que asistieron, siendo que en algunos encuentros llegaron de manera anticipada al horario acordado para poder practicar antes de empezar. Por ejemplo, en el cuarto taller se registró que *“cuatro chicos estaban desde antes practicando muy atentos y dedicados”*, en el quinto *“llegaron muchos muy puntual (antes de las 18:30), el profe hace un repaso antes de iniciar la apertura”*. En tercer lugar, y derivado de los ejemplos anteriores, por la dedicación y el esfuerzo por conseguir los aprendizajes. Como se mencionó en el apartado 1.3, practicaban durante la semana lo aprendido en las clases, y durante las clases prestaban mucha atención a las indicaciones de los profesores, y se esforzaban por lograr las distintas notas y partes de las canciones. Así, en el cuarto taller se registró que *“Ya les salió el verso, ahora tienen que aprender el estribillo, prestan MUCHA atención”* y también que *“NM le pidió permiso para usar su silla a MV, para estar más cerca de FB y poder practicar”*, mientras que en el sexto *“Hoy les enseñó un tema nuevo, después de practicar el que vienen tocando. La mayoría presta mucha atención en silencio”* y *“Los chicos muy concentrados con la clase de música y en silencio. Clase muy grupal, lo escuchan con atención al profe”*. Estos registros, entre muchos otros, reflejan una alta adherencia y compromiso con la propuesta, una gran motivación a la hora de participar y de aprender, y a su vez una gran confianza en que son capaces de lograrlo. Todo esto puede estar asociado a que la educación musical les brindó objetivos concretos que estuvieron en consonancia con el interés propio de los adolescentes, a la vez que con el pasar de los encuentros obtuvieron experiencias de logro que aumentó su confianza y autoeficacia.

Respecto de esto último, es posible afirmar que se observó un nivel elevado de autoeficacia que favoreció esta tolerancia a la frustración, práctica y motivación. En esto los profesores tuvieron un rol importante, ya que constantemente animaban a los participantes a

seguir practicando a pesar de los errores, y los felicitaban por los logros que iban obteniendo. Así, durante el cuarto encuentro, uno de los profesores *“les dijo que están haciendo algo increíble y aprendiendo muy rápido”*, también en el último encuentro se hizo el siguiente registro: *“VB y AT se animaron a pasar (al frente a tocar) por más que al principio no querían, se las vió contentas tras hacerlo. El profe las felicitó y les dijo ¡vieron que sí les sale!”*. Es decir, los profesores de música constantemente, y a lo largo de todos los encuentros, intentaron generar autoeficacia en estos adolescentes, convencerlos de que son capaces de lograrlo, y no sólo eso, sino que aprenden muy rápido.

Si bien en el apartado anterior se mencionó la frustración como una de las emociones experimentadas, en el encuentro número 4 se registró que *“se observa mucha tolerancia a la frustración por parte de la mayoría, no ha habido ninguna frustración que represente un obstáculo”*. Y en términos generales el siguiente fragmento resulta ilustrativo de los modos de aparición de la frustración: *“SH se frustró bastante cuando no le salió, pero siguió a pesar de la frustración”*. Es decir, la educación musical brindó a los participantes una tarea lo suficientemente convocante, y con una dificultad adecuada a su nivel, para que estos adolescentes puedan tolerar la frustración de equivocarse, y que puedan perseverar en el proceso de aprendizaje.

Todos estos emergentes psicosociales, la motivación, autoeficacia, tolerancia a la frustración y la persecución de objetivos grupales, constituyen valiosas competencias y recursos para la vida en sociedad, y esta intervención demostró ser adecuada para cultivarlas o promoverlas por medio de actividades que a su vez generan disfrute y bienestar, que promueven un tipo de convivencia positiva, y que brindan experiencias de aprendizaje y logro por medio de la superación de obstáculos.

Discusión

El objetivo general de este trabajo integrador final fue analizar los procesos de transformación psicosocial que emergen en un grupo de adolescentes y preadolescentes de un barrio en situación de vulnerabilidad socioeconómica de San Juan, a partir de la implementación participativa de una intervención multicomponente basada en educación musical y educación en valores. A través de los resultados obtenidos se vislumbraron múltiples transformaciones psicosociales significativas para esta comunidad asociados a la participación, fundamentalmente de los adolescentes, pero también de los referentes comunitarios, y los tutores. Estas transformaciones en términos generales incluyeron áreas como la identidad, la emocionalidad, las relaciones sociales, y la cohesión y el apoyo social. Esta descripción inicial ya fortalece la postura de autores como Blasco Magraner (2022), Carrillo (2017), y Gutierrez (2018), la cual afirma que los beneficios de las intervenciones basadas en educación musical no se circunscriben al ámbito artístico sino que alcanzan las dimensiones personal, social y emocional. Las transformaciones se evidenciaron tanto en las entrevistas breves como en las distintas instancias de observación, reflejando una puesta en marcha procesos que implicaron la emergencia de recursos psicosociales protectores preexistentes en los adolescentes, de cambios progresivos a lo largo de los encuentros, y de emergentes relacionados con el propio dispositivo de intervención.

El análisis de los objetivos específicos permitió una caracterización con mayor detalle de estas transformaciones y emergentes. En primer lugar, en cuanto al objetivo número 1, uno de los cambios más relevantes tiene que ver con los cambios en la modalidad relacional de los adolescentes al tener la posibilidad de experimentar otra manera de relacionarse con sus pares basada antes en el respeto y la inclusión que en la violencia. Esto se condice con lo mencionado por Näslund-Hadley et al. (2023), en cuanto a que la educación musical puede ayudar a desarrollar habilidades interpersonales y emocionales como la escucha, el

autocontrol y el respeto a los demás, cultivando una mejor relación entre los jóvenes. Por otra parte, si bien no se pretendió medir causalidad ni cuantificar cambios, el análisis cualitativo permitió observar cómo la participación sostenida en una propuesta musical y valorativa incidió en las formas de percibirse y vincularse de los adolescentes. A su vez, otro cambio notorio tuvo que ver con la prosocialidad y su relación con la dinámica grupal, pues se observó que con el pasar de las intervenciones se fueron formando subgrupos cuyos miembros generaron mayor cercanía entre sí, y mostraron una mayor cantidad de conductas de ayuda, a la vez que disminuyeron en la relación con los que no formaban parte del mismo. Esto fue notorio tanto en las entrevistas como en las observaciones, y se relaciona con lo mencionado por Auné (2014) acerca de que percibir a otro como miembro de un grupo común incrementa la cantidad de acciones de ayuda.

En cuanto al objetivo 2, se obtuvo una descripción de la modalidad relacional de los adolescentes, obteniendo que, antes y por fuera del dispositivo tendieron a relacionarse de una manera que incluye frecuentemente la violencia verbal y física, siendo parte de sus códigos usuales de socialización. Esto, según Quiroga y Moreno (2024) y Steinberg (2023) es uno de los riesgos propios de la adolescencia en contextos de vulnerabilidad social. No obstante, durante la intervención fue notoria y significativa una modalidad relacional basada en el respeto y la inclusión, así como en la cooperación y solidaridad. Esto puede tener que ver con los aportes de Abarca Alpízar (2016) según los cuales las intervenciones participativas generan procesos colectivos más solidarios y respetuosos.

Respecto al objetivo 3, predominó ampliamente una emocionalidad positiva, caracterizada por la alegría, la diversión, el uso del humor, y con gran energía para el aprendizaje, la socialización y las actividades propuestas por los tutores. Este hallazgo es muy positivo puesto que según Hoecker (2007), la adolescencia de por sí es una etapa vulnerable a síntomas emocionales como la depresión y la ansiedad, vulnerabilidad que

aumenta en contextos de vulnerabilidad social (Schetsche, 2021). A su vez se puede relacionar con lo mencionado por Carillo (2007) acerca de que la música brinda un vehículo para el gozo personal y para liberar tensiones, y también con el aporte de Robiolo et al. (2019) quienes refirieron que la educación en valores puede producir mejoras en el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida.

Considerando el objetivo número 4, se destaca la observación de múltiples recursos psicosociales protectores en los adolescentes que participaron del proyecto. Específicamente se observó el uso del humor favoreciendo la tolerancia a la frustración y la capacidad para sobreponerse a las adversidades, el aumento de la autoeficacia prosocial que promueve las conductas de ayuda y por lo tanto las relaciones positivas, y la presencia de objetivos socialmente compartidos los cuales brindaron a los adolescentes un sentido que los motivó, los llevó a cooperar entre sí, y los impulsó a esforzarse y a tener experiencias de logro. Por su parte, el carácter participativo y comunitario de la intervención ofreció niveles elevados de apoyo social y sentimiento de pertenencia. Según Taylor (2012) y Maurer et al. (2023), variables como la autoeficacia y el apoyo social actúan como moderadores del estrés y promotores del bienestar psicológico, especialmente en jóvenes expuestos a condiciones adversas, con lo cual se destaca el valor de estos recursos observados. También, siguiendo a Hirani et al. (2022), las acciones orientadas a ayudar a otros fortalecen la autoestima, la autopercepción de competencia social y el afrontamiento del estrés, a la vez que reducen la sintomatología ansiosa y depresiva.

Con todo esto, al reflexionar en torno a los objetivos, puede considerarse que la intervención favoreció la puesta en marcha de procesos psicosociales beneficiosos, protectores y preventivos de una serie de problemáticas asociadas a la vulnerabilidad social en adolescentes, a la vez que generó un proceso de transformación subjetiva y grupal en dirección a valores prosociales y el disfrute del arte. Al analizar más detalladamente los

antecedentes, la transformación de los adolescentes en relación con la autoeficacia y la motivación coincide con lo señalado por Bandura (citado en Taylor, 2012) y por Barajas y Rodríguez (2021), quienes sostienen que las expectativas de autoeficacia y la percepción de control se asocian a un mayor afrontamiento positivo y resiliencia. En la medida en que los participantes se vieron capaces de aprender canciones, tocar en grupo y superar desafíos musicales, se fortaleció una sensación de eficacia personal y colectiva, que luego se trasladó a otros ámbitos de su vida cotidiana como el de las relaciones sociales, la emocionalidad y la persecución de objetivos. A partir de estas observaciones, es posible considerar a las expectativas de autoeficacia y la percepción de control como factores protectores frente a otros tipos de afrontamientos como el consumo de drogas y la baja tolerancia al fracaso descritas por Garcés Delgado (2022), la violencia y delincuencia descritas por Rodríguez (2001), o el aislamiento y la evitación descritos por Cervantes et al. (2015).

En segundo lugar, el fortalecimiento de los vínculos sociales y la cohesión grupal observados se relacionan con la noción de prosocialidad trabajada por Rodríguez et al. (2017), quienes definen las conductas prosociales como aquellas “tendientes a beneficiar a otros, independientemente de la intención que se persiga con esta ayuda” (p. 178). A lo largo de la intervención se registraron conductas concretas de ayuda, colaboración, acompañamiento y reconocimiento mutuo, las cuales aparecieron en acto y que también se fueron haciendo más precisas en las narraciones de estos adolescentes, y que dan cuenta de algún tipo de internalización de los valores prosociales promovidos en las actividades. Esto se condice con los aportes de Suárez (2017), quien sostiene que la música constituye un nuevo lenguaje en el que intervienen la convivencia, el respeto y la interacción con otras personas en pos de un fin común.

En esta misma línea, los resultados apoyan la idea de que la educación musical constituye un dispositivo social y emocional, más allá de lo meramente artístico. Tal como

sostienen Blasco Magraner (2022) y Carrillo (2017), el aprendizaje musical grupal contribuye al desarrollo de la autodisciplina, la cooperación y la autoestima, además de generar un clima emocional positivo que favorece la regulación afectiva. Todo ello fue notorio en las observaciones de las clases de guitarra, encontrando una gran autodisciplina a través de la práctica constante, la tolerancia a la frustración, y una puntualidad y asistencia altas.

Desde una perspectiva psicosocial más amplia, la intervención también refleja la concepción de intervención participativa propuesta por Montero (2012) y Moreno (2008), quienes entienden que intervenir supone actuar junto con otros en cierto asunto, favoreciendo procesos de transformación compartidos. En este sentido, el trabajo con referentes barriales y la participación activa de los adolescentes en el desarrollo de las actividades transformaron el dispositivo en un espacio comunitario de construcción conjunta de sentido, considerando como un saber fundamental sus narraciones, tanto en las entrevistas, como en los conceptos construidos durante las actividades de apertura y cierre. Todo esto es coherente con los principios de la investigación-acción participativa, pues tal como afirma Abarca Alpízar (2016), “la metodología participativa pretende descifrar desde el interior de los procesos de intervención su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación” (p. 94). En efecto, el grupo de Valle Grande no fue un receptor pasivo, sino un actor protagonista del proceso.

En relación con el planteo del problema, la intervención se propuso generar un espacio protector frente a los efectos de la vulnerabilidad social, entendida, siguiendo a Kaztman (1999) y Moreno (2008), como una condición de riesgo derivada de la escasez de recursos y oportunidades. En este contexto, los hallazgos evidencian que incluso en escenarios de privación, la presencia de un espacio que promueva vínculos prosociales, actividades grupales con sentido para los adolescentes, y el apoyo social, pueden restaurar dimensiones del bienestar psicosocial. La mejora en la emocionalidad positiva y en el sentido

de pertenencia observada coincide con lo planteado por Bonfiglio et al. (2018), quienes muestran que las experiencias comunitarias y el apoyo social pueden atenuar los efectos del malestar psicológico en contextos de pobreza.

Finalmente, la articulación entre educación musical y educación en valores demuestra la potencialidad de una intervención multicomponente, que integra lo cognitivo, lo emocional y lo social. Esta integración coincide con la propuesta de la NASM (2019), que considera la adolescencia como un período de alta plasticidad y oportunidad para intervenciones que promuevan la salud mental y el desarrollo integral desde una perspectiva biopsicosocial. En este sentido, el proyecto permitió activar recursos internos y colectivos que, como señala Longás Mayayo (2023), reducen los riesgos asociados a la vulnerabilidad y amplían las posibilidades de adaptación social y emocional.

El estudio presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido y se circunscribió a un único barrio. En segundo lugar, si bien la observación participante y las entrevistas permitieron captar procesos emergentes, no se aplicaron instrumentos estandarizados para medir cambios cuantitativos, por lo que las inferencias se basan en interpretaciones cualitativas. En tercer lugar, la entrevista contó con pocas preguntas y muy generales en su contenido. Y en cuarto lugar, la duración de la intervención, doce encuentros, resultó acotada en relación con la posibilidad de evaluar los efectos a largo plazo.

A modo de recomendación para futuros estudios, sería pertinente incorporar instancias de seguimiento longitudinal que permitan corroborar la permanencia de los resultados observados, así como articular el estudio con evaluaciones cuantitativas para poder obtener algún tipo de cuantificación y magnitud del impacto de la intervención. Asimismo, sería pertinente diseñar una entrevista cualitativa con una mayor cantidad de dimensiones.

La principal fortaleza de este estudio radica en haber demostrado la viabilidad y eficacia simbólica de una intervención participativa en un contexto de alta vulnerabilidad social. La combinación de educación musical y educación en valores permitió observar una variedad de procesos de cambio significativos en los adolescentes, no solo en sus conductas observables, sino también en sus modos de pensarse a sí mismos, y de relacionarse consigo mismos y con los demás. Este tipo de intervenciones se revela como un recurso preventivo valioso, con potencial para replicarse en otras comunidades, siempre que se mantenga el enfoque participativo y contextual.

Además, el estudio aporta conocimiento situado, es decir, evidencia emergente desde la experiencia concreta de un grupo y territorio específicos. En este sentido, los hallazgos contribuyen al campo de la psicología social y comunitaria, la psicología de la educación, y la educación musical al mostrar que el trabajo artístico puede ser un medio para reconstruir tejido social, generar bienestar emocional, y brindar metas y sentido en contextos desfavorecidos.

Referencias

- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. D. C., Lima, F. D. S., & Martinelli, C. D. C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas* (Brás.: UNESCO; BID).
- Acosta, M. (2014). La epistemología del riesgo y la relación ciencia-filosofía. *Naturaleza y libertad: revista de estudios interdisciplinarios*, (3), 25–55. Recuperado de <https://revistas.uma.es> (texto y metadatos del artículo).
- Aguilera Pinzón, M. R. (2018). Efectos positivos en el bienestar y el estado de ánimo como resultado de la participación en actividades de voluntariado (Trabajo / tesis). Repositorio Universidad de los Andes. Recuperado de <https://repositorio.uniandes.edu.co>.
- Almagiá, E. B., Fajardo, V. C., Muñoz, G. L., González, P. L., & Vera, J. S. M. (2005). Factores psicosociales y problemas de salud reportados por adolescentes. *Psicología y salud*, 15(2), 231–239. Recuperado de Redalyc (PDF del artículo).
- Alpízar, F. A. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista ensayos pedagógicos*, 11(1), 87-109.
- Angulo, R. (2020). Vulnerabilidad social y vulnerabilidad psicológica: El gran desafío de la salud mental en Latinoamérica ante el Covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología*, 14(2), 10–15.
- Aristegui, I., Beloki, U., Díez, A., & Silvestre, M. (2017). Vulnerabilidad social percibida en contexto de crisis económica. *Revista Española de Sociología*, 26(3 Supl.), 17–39.
- Auné, S. E., Blum, G. D., Abal, F. J. P., Lozzia, G. S., & Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación.

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2024). *Nota CIMA*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://cima.iadb.org/>
- Barajas, D. D., & Rodríguez, M. M. (2021). Moduladores del bienestar psicológico en adolescentes en condición vulnerable: Autoestima y autoeficacia. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 8(15).
- Baum, A., & Posluszny, D. M. (1999). Health psychology: Mapping biobehavioral contributions to health and illness. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 137–163.
- Bayram, N., Bilgel, F., & Bilgel, N. G. (2012). Social exclusion and quality of life: An empirical study from Turkey. *Social Indicators Research*, 105, 109–120.
- Blasco-Magraner, J. S., Marín-Liévana, P., & Botella-Nicolás, A. M. (2022). Efectos de la educación musical en el desarrollo emocional de adolescentes entre 10 y 18 años. Una revisión sistemática: Una revisión sistemática. *Música Hodie*, 22.
- Bonfiglio, J. I., Vera, J., Rodríguez Espínola, S., & Salvia, A. (2018). *Impacto de factores económicos sobre el bienestar subjetivo en población adulta de la Argentina urbana. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social Argentina. EDSA Serie Agenda para la Equidad (2017–2025), boletín n.º 2*. Universidad Católica Argentina. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=investigacion&d=impactobienestarsubjetivoargentina2018>
- Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: Definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo científico médico*, 18(1), 5–7.
- Botstein, L. (2004). Why music matters. *The Musical Quarterly*, 87(2), 177-187.

- Brêtas, J. R. D. S. (2010). Vulnerabilidad y la adolescencia. *Revista Sociedad Brasileña de Enfermería Pediátrica*, 10(2), 89–96.
- Caballero, N. (2020, 19 de junio). *Viaje al corazón del barrio más populoso de San Juan*. Tiempo de San Juan. https://www.tiempodesanjuan.com/sanjuan/2020/6/19/viaje-al-corazon-del-barrio-mas-populoso-de-san-juan-288344.html#google_vignette
- Carmona Díaz, M., Chavarría Ureña, L. V., & Leiva Abarca, S. V. (2014). *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación de impacto de un programa comunitario de educación musical dirigido a niños, niñas y adolescentes costarricenses* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Costa Rica.
- Carrillo, C., Viladot, L., & Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(Extra_1), 15–24.
- Cervantes, S. C., & Sosa, J. J. S. (2015). Niñas y adolescentes en riesgo de calle: Bienestar subjetivo y salud mental. *Revista CES Psicología*, 8(1), 119–133.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *La urgencia de una recuperación transformadora con igualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/>
- Cortez Vega, D. (2025, 1 de noviembre). *Radiografía del Valle Grande: el segundo barrio más grande de San Juan, terreno de disputas y el cimbronazo por el caso Emir*. Tiempo de San Juan. <https://www.tiempodesanjuan.com/policiales/radiografia-del-valle-grande-el-segundo-barrio-mas-grande-san-juan-terreno-disputas-y-el-cimbronazo-el-caso-emir-n415639>

Cuevas, F., Favara, M., & Rosero, J. (2016). Dimensiones psicosociales de la pobreza (pp. 292–338). INEC. Biblioteca Virtual CLACSO.

Dueñas, G., & De Benedetti, C. (2023). Vulnerabilidad social y su impacto en las trayectorias escolares de las adolescencias actuales. *Voces de la Educación*, 8(15), 175–189.

Esparza Reig, J., González Sala, F., & Martí Vilar, M. (2021). Social support and resilience to foster prosocial behaviours during the COVID-19 pandemic confinement: An explanatory model (Apoyo social y resiliencia para fomentar las conductas prosociales durante el confinamiento por la COVID-19: un modelo explicativo). *Studies in Psychology*, 42(3), 701–719.

Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). (2019). *Resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO-OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/>

Flor Salcedo, M. A. (2024). Impacto de la música en el bienestar psicoemocional una visión propuesta desde el humanismo una revisión sistemática exploratoria.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *La educación en tiempos de crisis: Informe regional de América Latina y el Caribe*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac>

Freire, R. D. S. (2024). Reflexiones acerca de la actualidad y el futuro del derecho a la vivienda en la Argentina. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, (19).

Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L. E., & Feliciano-García, L. (2022). Desarrollo emocional y contexto sociofamiliar en adolescentes en riesgo de exclusión.

Golovanevsky, L. (2007). Vulnerabilidad social: Una propuesta para su medición en Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 45(2), 53–94.

- González, L. M. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados (UNC) – CONICET.
- González, L. M., Ortecho, M., & Molinatti, F. (2013). Desde la vulnerabilidad a la movilidad social, con una mirada decolonial. *Estudios – Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba*, (30), 177–196.
- González Arratia López Fuentes, N. I., Torres Muñoz, M. A., & Morelato, G. S. (2020). Apoyo social, autoestima y bienestar subjetivo en escolares. El caso de México y Argentina. *Acta de investigación psicológica*, 10(2), 65–79.
- Goroso, M. E. I., Contreras, M. V., & Ronzani, T. M. (2021). ¿Quiénes son esos jóvenes usuarios de drogas? Consumo de sustancias psicoactivas en contextos de vulnerabilidad social en Argentina: Aproximaciones teóricas. *Perspectivas en Psicología*, 18(2), 50–59.
- Grimson, A. (2018). Argentina y sus crisis. *Nueva Sociedad*, 273, 1–19.
- Grimson, A. (2011). Los límites de la cultura.
- Guillén, K. G. (2006). La juventud como mercancía y el lugar de lo adolescente en la lógica cultural del capitalismo tardío/The youth as a merchandize and the teenage place in the cultural logic of late capitalism. *Actualidades investigativas en educación*, 6(2).
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vols. 1–2). D. Appleton & Company.

- Herrera García, A. (2024). Revisión bibliográfica sobre la relación entre la práctica de actividad física-deportiva y la promoción de valores prosociales en la etapa de la adolescencia: una propuesta de enseñanza.
- Hirani, S., Linscott, J., & Kljajic, K. (2022). *Prosocial behavior and youth mental health: A systematic review*. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 165–179.
<https://doi.org/10.1111/camh.12560>
- Hoecker, P. R. (2019). Impacto en desarrollo en adolescentes en vulnerabilidad social. *Cuadernos Médico Sociales*, 59(3–4), 43–55.
- Inglés Saura, C. J., Martínez González, A. E., García Fernández, J. M., Torregrosa Díez, M. S., & Ruiz Esteban, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1).
- Kaztman, R., Beccaria, L., Filgueira, F., Golbert, L., & Kessler, G. (1999). *Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay*. Equipo Técnico Multidisciplinario para Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.
- Krauskopf, D. (2003). *Los derechos y las características de la preadolescencia y adolescencia*. Costa Rica: UNFPA.
- Krauskopf, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: Las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Psicología*.
- Laciar, M. (2022, 31 de enero). *El mapa del delito en San Juan: ¿cuáles son las zonas más inseguras?* Diario Huarpe. <https://www.diariohuarpe.com/nota/el-mapa-del-delito-en-san-juan-cuales-son-las-zonas-mas-inseguras--20221319150>

- Laparra, M., Gaviria, M., & Aguilar, M. (1998). Aproximaciones a la exclusión social. En J. Hernández & M. Olza (Eds.), *La exclusión social. Reflexión y acción desde el trabajo social*. España: Ediciones Eunate.
- Liu, Q., Jiang, M., Li, S., & Yang, Y. (2021). Social support, resilience, and self-esteem protect against common mental health problems in early adolescence: A nonrecursive analysis from a two-year longitudinal study. *Medicine*, *100*(4), e24334.
- Longás Mayayo, J., Cussó Parcerisas, I., Dotras Ruscalleda, P., Andrés Blanch, T., & Riera Romaní, J. (2023). La evaluación de la vulnerabilidad social en el contexto iberoamericano: Una revisión bibliográfica. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, *18*(2), 323–342.
<https://doi.org/10.14198/obets.22210>
- López, D. R., & d'Avila, N. S. (2024). Conducta prosocial y autoestima en la adolescencia. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, Vol. 9 (377). DOI:
<https://doi.org/10.32351/rca.v9.377>
- López, M. E. B., & Rojas, M. F. (2022). Programa de Educación Musical y Habilidades Sociales. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, *6*(2), 53–62.
- Luzuriaga, M. (2013). La invención de la adolescencia: Una visión histórica y transcultural. En J. Barrionuevo (Comp.), *Adolescencia. Clínica psicológica y psicoanalítica institucional* (pp. 15–44).
- Maurer, J., Meyrose, A. K., Kaman, A., Mauz, E., Ravens-Sieberer, U., & Reiss, F. (2025). Socioeconomic status, protective factors, and mental health problems in transition from adolescence to emerging adulthood: Results of the longitudinal BELLA study. *Child Psychiatry & Human Development*, *56*(3), 649–660.

- Montero, M. (Septiembre-Marzo de 2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. *Revista MEC-EDUPAZ*. Universidad Nacional Autónoma de México, 54-76.
- Montero, Maritza (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Aspajo, R. (2018). *Variables psicológicas asociadas a la pobreza material de los estudiantes de la Institución Educativa San Francisco Río Ytaya del distrito de Belén*.
- Moreno Crossley, J. (2008). El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: Problemas, alcances y perspectivas. *Center for Latin American Studies, University of Miami*.
- Myers, D. G. (2003). *Psicología social* (8.ª ed.). McGraw-Hill.
- Najmanovich, D. (2015). El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. *Recuperado de <http://denisenajmanovich.com.ar/esp/el-cambio-educativo-del-control-disciplinario-al-encuentro-comunitario>*.
- Näslund-Hadley, E., Mateo-Berganza Díaz, M. M., Strother, E., & Parrillo, D. S. (2023). *El poder de la educación musical: desarrollar el talento de la juventud de América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *The promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth* (R. J. Bonnie & E. P. Backes, Eds.). The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25388>

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/83b2b31b-en>

Ortiz Bermúdez, A. Ú. (2024). *Calidad de vida relacionada con la salud en la infancia y adolescencia en contextos de alta vulnerabilidad social* (Tesis doctoral).

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo* (11.^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Peñañiel Becerra, M., & Rea López, L. (2024). *Educación en valores y su impacto en la convivencia escolar*. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 18(1), 45–60.

Quiroga, J. P., & Bataller, C. B. M. (2024). Evaluación de inteligencia emocional, conducta prosocial y compasión como factores protectores ante vínculo conflictivos en alumnos adolescentes de Mendoza. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 16(3), 89-90.

Robiolo, G., Falco, M., & Mesurado, M. B. (2019). *HERO: Un software para la promoción de comportamientos prosociales de adolescentes en un contexto lúdico*. En *Simposio Argentino de Educación en Informática (SAEI)*, 48 JAIIO (pp. 117–121). Universidad Austral.

Rodríguez Canales, F., & Uriol Alva, A. (2023). Caracterización psicosocial de riesgo en contextos de pobreza. *Revista Social Fronteriza*, 3(4), 1–25.

[https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(4\)1-25](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(4)1-25)

Rodríguez, L. M., Mesurado, M. B., Oñate, M. E., Guerra, M. P., & Menghi, M. S. (2017).

Adaptación de la Escala de Prosocialidad de Caprara en adolescentes argentinos.

- Rodríguez-Quiles, J. A. (2003). ¿ Es necesaria una Educación Musical para todos?. *Revista electrónica de LEEME*, (12), 08-12.
- Rodríguez Vignoli, J. (2001). Vulnerabilidad y grupos vulnerables: Un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes (No. 7150). Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Rojas Ojeda, C. (2025). *Los valores y su influencia en el comportamiento de los adolescentes*. *Revista de Educación y Sociedad*, 31(2), 45–63.
- Ruiz Rivera, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas*, (77), 63–74.
- Ruiz Vásquez, C. F. (2018). *Variables psicológicas asociadas a la pobreza material de los pobladores del asentamiento humano Nuevo Jerusalén Callería, 2017* [Informe técnico].
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solis, M. G., Gallegos-Guajardo, J., & Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *Liberabit*, 24(2), 183-193.
- Salcedo Benites, R. I. (1954). *Variables psicológicas asociadas a la pobreza material de los pobladores del asentamiento humano Ramitrans Pucallpa, 2017* [Informe técnico].
- Sampieri, R.H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Sampieri, R. H., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V

- Schetsche, C. (2021). Vivir con limitaciones económicas: Efectos psicológicos y apoyo social durante los tiempos del COVID-19. *Psicoperspectivas*, 20(3).
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2228>
- Schlegel, A. (2009). Cross-cultural issues in the study of adolescent development. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (Vol. 2: Contextual influences on adolescent development, 3.^a ed., pp. 570–589). John Wiley & Sons.
- Suárez, A. A. G. (2017). Educación musical. *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 215-224.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vols. 1–2). D. Appleton and Company
- Steinberg, L. (2023). *Adolescence* (13.^a ed.). McGraw Hill Education.
- Taylor, S. E. (2012). *Health psychology* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Valdés Gázquez, M. (2021). Vulnerabilidad social, genealogía del concepto.
- Velásquez Santa, J. M. (2017). Análisis del concepto de intervención psicosocial desde Maritza Montero, en el desarrollo del programa generaciones con bienestar del 2013-2014, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la Ciudad de Pereira.
- Velasco Rosero, P. M. (2025). La educación en valores como herramienta para fomentar el comportamiento prosocial en los niños.
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., & Gordo Luis, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de enfermería*, 19(4), 283-288.

Worthman, C. M., & Trang, K. (2018). Dynamics of body time, social time and life history at adolescence. *Nature*, 554(7693), 451-457.


Zama, P. (2025, 26 de abril). *La tragedia en el Valle Grande como símbolo de una sociedad violenta*.

El Nuevo Diario San Juan. <https://www.nuevodiariosanjuan.com.ar/la-tragedia-en-el-valle-grande-como-simbolo-de-una-sociedad-violenta/>

Zapata, G. P. (2011). Desarrollo musical y contexto sociocultural: Reflexiones desde la educación musical y la Psicología de la música sobre el desarrollo socioafectivo y musical de niños de comunidades vulnerables. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (6), 6–29.

Apéndice

Anexo 1. Guía de observación estructurada.

 BrainLat INSTITUTE <small>UNIVERSIDAD ADONIS BANZ</small>		ASISTENCIA												
		Fecha:												N.º de encuentro:
		Nombre y Apellido												
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	5/9	12/9	26/9	3/10	10/10	17/10	24/10	31/10	7/11	14/11	21/11	28/11		
1.	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	
2.	P	P	A	P	A	P	P	A	A	P	A	P	P	
3.	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	
4.	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	
5.	P	P	P	P	P	A	P	A	P	P	P	P	P	
6.	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	P	
7.	P	P	P	P	P	A	A	A	A	A	A	A	A	
8.	P	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	A	
9.	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	P	P	
10.	P	P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
11.	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
12.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	
13.	A	P	P	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A	
14.	A	P	A	P	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
15.	A	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	A	
16.	-	-	P ¹	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P	
17.	-	-	P ¹	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	
18.							P ¹	P	P	A	P	P	P	
19.								P ¹	P	P	A	A	A	
20.								P ¹	P	P	P	P	P	
21.										P ¹	P	P	P	
22.										P ¹	P	P	P	

Anexo 2. Imágenes de las actividades realizadas.



Anexo 3. Consentimientos informados.



Atlantic Institute



CLASES DE GUITARRA

Proyecto PILOT "Making A Way Out Of No Way" ("Haciendo un camino de la nada")

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Usted ha sido invitado a participar en una intervención destinada a evaluar el funcionamiento cognitivo en cuanto a educación musical, valores prosociales y factores de protección de salud cerebral en jóvenes menores de 21 años de la provincia de San Juan.

Con dicho objetivo, se le realizará evaluaciones cuantitativas combinadas antes y después de la formación (cuestionarios y evaluación). Los datos obtenidos de su evaluación permitirán comprender mejor el funcionamiento cognitivo en jóvenes menores de 21 años de la provincia de San Juan.

El presente estudio no generará un beneficio directo e inmediato para usted, pero permitirá conocer el estado de situación y contribuir al diseño de intervenciones para mejorar la calidad de vida de su grupo etario. Toda la información recolectada será mantenida bajo estricta confidencialidad. En ningún momento su nombre y apellido serán divulgados o publicados.

Ud. podrá interrumpir en cualquier momento la realización de este estudio, sin que ello tenga impacto en las clases de guitarra.

Los estudios a realizar son todos de carácter no invasivo y no implican riesgos. Usted no recibirá ninguna remuneración por su participación en esta investigación.

Durante las clases se tomarán fotografías y videos de la actividad. Usted tiene el derecho de autorizar o no a aparecer en dichas imágenes que se serán utilizarlas en informes del proyecto, posts de redes sociales, y artículos de páginas web de las instituciones organizadoras y patrocinadoras, entendiéndose que dichas publicaciones serán accesibles por cualquier persona conectada a internet.

SI NO autorizo a la toma de imágenes (haga un círculo en su preferencia)

Se deja constancia que Ud. ha recibido todas las explicaciones sobre la realización del estudio, que todas sus dudas han sido respondidas satisfactoriamente por alguno de los investigadores involucrados y que Ud. ha comprendido plenamente las respuestas de las mismas.

Datos del joven participante:

Nombre completo DNI.....

Datos del padre, madre o tutor legal del menor:

Nombre completo DNI.....

Datos del Testigo

Nombre completo DNI.....

Lugar y Fecha de 2024

Facultad de Filosofía
y Humanidades



Universidad
Católica de Cuyo
San Juan





Atlantic Institute



Proyecto PILOT "Making A Way Out Of No Way" ("Haciendo un camino de la nada")

AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA EL USO Y PUBLICACIÓN DE IMÁGENES Y VIDEOS

Yo, con DNI N°, autorizo al Instituto Latinoamericano de Salud Cerebral (BrainLat) de la Universidad Adolfo Ibáñez, al Atlantic Institute y al Global Brain Health Institute a tomar y publicar las fotografías y videos de las actividades que realizo en calidad de tutor para el proyecto internacional PILOT "Making A Way Out Of No Way" ("Haciendo un camino de la nada"). También autorizo a que con dichas imágenes y videos se realicen publicaciones, notas y documentales que serán difundidos en distintos medios de comunicación, redes sociales y eventos.

Expreso que los representantes del Instituto BrainLat, el Atlantic Institute y el GBHI-TCD me han explicado con antelación la necesidad de tomar imágenes y grabar videos de las actividades que contarán con mi participación.

SI autorizo tomen fotografías, realicen grabaciones de video, y que publiquen las mismas en blogs, páginas web, presentaciones y documentales de las instituciones organizadoras y patrocinadoras, entendiendo que son accesibles a cualquier persona conectada a internet.

FIRMA:

ACLARACIÓN DE FIRMA:

DNI: