

# **ESPACIO ADOLESCENTE SEGURO: UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS SEGUROS E INCLUSIVOS**

**Trabajo de Fin de Grado en Trabajo Social**

**Alumna:** Carolina Bayón González

**Tutora:** Noemi Parra Abaunza

**En Las Palmas de Gran Canaria a 18 de mayo de 2025**

## RESUMEN

El “Espacio Adolescente Seguro” (EAS) es un proyecto de intervención en Trabajo Social dirigido a la creación de entornos más seguros e inclusivos para la adolescencia. Su objetivo principal es ofrecer un espacio seguro donde las personas adolescentes puedan expresarse con libertad, compartir sus emociones, identidades, deseos o malestares y acceder a herramientas para fortalecer su bienestar psicosocial. El proyecto se orienta especialmente a jóvenes que han vivido situaciones de exclusión, incomodidad o sufrimiento relacionadas con el género, la sexualidad u otro tipo de malestares sociales.

El EAS surge como una respuesta a una creciente necesidad de entornos inclusivos que reconozcan la diversidad adolescente y combatan el adultismo, el aislamiento y el malestar emocional. Su diseño se apoya en un marco teórico crítico que visibiliza los factores estructurales que afectan a la salud mental juvenil. Metodológicamente, se fundamenta en el modelo crítico del Trabajo Social, incorporando el enfoque participativo y el Trabajo Social de Grupos como herramientas clave para fomentar el protagonismo y la agencia, tanto individual como colectiva, de la adolescencia.

Las principales conclusiones evidencian el impacto positivo que pueden tener estos espacios como factores protectores frente a los malestares psicosociales de la adolescencia y como escenarios de participación y empoderamiento juvenil. Además, el EAS se propone como un modelo replicable y necesario en contextos educativos y comunitarios, donde la adolescencia pueda hallar escucha, validación y agencia.

**Palabras clave:** adolescencia; salud mental; participación juvenil; inclusión social; trabajo social.

## ABSTRACT

The “Espacio Adolescente Seguro” (EAS) is an intervention project in Social Work aimed at creating safer and more inclusive environments for adolescents. Its main objective is to offer a safe space where adolescents can express themselves freely, share their emotions, identities, desires or discomforts and access to tools to strengthen their psychosocial well-being. The project is especially oriented to young people who have experienced situations of exclusion, discomfort or suffering related to gender, sexuality or other types of social discomfort.

EAS emerges as a response to a growing need for inclusive environments that recognize adolescent diversity and combat adultism, isolation and emotional distress. Its design is supported by a critical theoretical framework that makes visible the structural factors that affect youth mental health. Methodologically, it is based on the critical model of Social Work, incorporating a participatory approach and Group Social Work as key tools to promote the protagonism and individual and collective agency of adolescents, as well as social transformation.

The main conclusions show the positive impact that these spaces can have as protective factors against the psychosocial discomforts of adolescence and as scenarios for youth participation and empowerment. In addition, the EAS is proposed as a replicable and necessary model in educational and community contexts, where adolescents can find listening, validation and agency.

**Keywords:** adolescence; mental health; youth participation; social inclusion; social work.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>2</b>
2.1. Adolescencia, género y sexualidad	2
2.1.1. Desarrollo de la identidad de género en la adolescencia	4
2.1.2. Sexualidad en la adolescencia: Descubrimiento y diversidad	6
2.2. Malestares psicosociales en la adolescencia	8
2.2.1. Comprensión contextual del malestar adolescente	8
2.2.2. El adultismo como factor estructurante del malestar	10
2.3. Intervención social en la adolescencia	11
2.3.1. La educación sexual como herramienta de intervención	12
2.3.2. Relevancia de la creación de espacios seguros para la adolescencia LGTBIQ+	13
2.3.3. Modelo de Trabajo Social: Enfoque Crítico en la Intervención Social	15
2.4. Estado de la cuestión	17
2.4.1. Factores de riesgo y protección de la salud mental en la adolescencia	17
2.4.2. Principales sufrimientos psíquicos en la adolescencia actual	19
2.4.3. Experiencias previas: el impacto transformador de las GSA	21
2.5. Contextualización	23
2.5.1. Legislación aplicable	23
2.5.2. Políticas públicas y programas existentes	25
<b>3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>32</b>
<b>4. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>34</b>
4.1. Diseño del proyecto	34
4.1.1. Contexto y población	34
4.1.2. Proceso metodológico participativo	36
4.1.3. Actividades	40
4.1.4. Calendarización	49

4.1.5. Recursos	50
4.1.6. Presupuesto	55
4.1.7. Previsión de dificultades y contratiempos	56
4.2. Evaluación	58
4.3. Cuestiones éticas	62
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>64</b>
<b>6. REFLEXIÓN FINAL Y PROPUESTAS DE MEJORA</b>	<b>66</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>68</b>
<b>8. ANEXOS</b>	<b>77</b>
Anexo 1. Ejemplo de programación de una sesión mensual del EAS	77
Anexo 2. Ejemplo de programación de una reunión de la comisión del EAS	78
Anexo 3. Cuestionario de valoración de sesiones	79
Anexo 4. Ficha de observación de las sesiones	80
Anexo 5. Preguntas guía para los espacios de reflexión final de las sesiones	81
Anexo 6. Guion de la entrevista individual	82
Anexo 7. Guion de la entrevista grupal	83
Anexo 8. Matriz de indicadores de resultados	84
Anexo 9. Consentimiento informado para la adolescencia	85
Anexo 10. Consentimiento informado para madres, padres o tutores/as	88
Anexo 11. Consentimiento informado adaptado para adolescencia	92
Anexo 12. Consentimiento informado adaptado para progenitores o tutores/as	93

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Ejemplo de taller educativo	41
Tabla 2. Ejemplo de taller de salud mental	42
Tabla 3. Ejemplo de debate	43
Tabla 4. Ejemplo de dinámica de cohesión grupal	44
Tabla 5. Ejemplo de publicación de contenido preventivo en redes sociales	45

Tabla 6. Ejemplo de creación y recogida de propuestas políticas	47
Tabla 7. Calendarización provisional del primer año	49
Tabla 8. Presupuesto del proyecto	55
Tabla 9. Indicadores de evaluación del proyecto EAS	60

## 1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de habitar el mundo desde un lugar seguro, donde se reconozca la pluralidad de voces, cuerpos e identidades, se vuelve urgente cuando hablamos de jóvenes que enfrentan realidades marcadas por el juicio, el silencio o la exclusión. En una sociedad que muchas veces infantiliza, patologiza o minimiza sus vivencias, las adolescencias (especialmente aquellas que forman parte del colectivo LGTBIQ+ o que simplemente atraviesan malestares o situaciones de vulnerabilidad social) reclaman espacios que no solo les acojan, sino que les escuchen y validen.

El EAS nace como una respuesta a esta necesidad, teniendo como objetivos principales generar un entorno seguro para la adolescencia, con un especial enfoque en aquella perteneciente al colectivo LGTBIQ+, y fomentar un espacio de participación que contribuya a prevenir situaciones de exclusión y violencia.

La propuesta fue diseñada e implementada en el marco de mis prácticas curriculares realizadas en el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, dentro del programa Ciudades Amigas de Infancia (CAI) impulsado por UNICEF. Si bien su origen se enmarca en el seno del VOPIA (Voces del Órgano de Participación de la Infancia y Adolescencia), el EAS está abierto a toda la adolescencia del municipio, con el fin de dar respuesta a tres necesidades clave detectadas desde la práctica: contar con tiempo y espacio para compartir experiencias vinculadas a la identidad de género y la sexualidad; disponer de redes de apoyo y una comunidad a la que acudir; y tener acceso a información clara y segura sobre diversidad efectivo-sexual y de género. Estas carencias, expresadas por adolescentes de perfiles diversos, no eran específicas del VOPIA, sino representativas de problemáticas comunes a muchas adolescencias, lo que refuerza el carácter extrapolable y necesario de esta propuesta en otros entornos educativos o comunitarios. Además, esta primera implementación funciona como una experiencia piloto que permite valorar su acogida y confirmar su potencial de desarrollo en otros contextos similares.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, este proyecto se inscribe dentro de una mirada crítica que interpela las raíces estructurales de los malestares adolescentes y apuesta

por la participación como herramienta de empoderamiento y transformación. Frente a intervenciones asistencialistas o normativas, el EAS opta por prácticas situadas, centradas en los vínculos y en la horizontalidad, promoviendo la creación de entornos seguros facilitados por profesionales, pero co-construidos por las propias personas adolescentes.

El desarrollo de este trabajo consta de varios apartados. Primero, se presenta un marco teórico que aborda aspectos clave en la etapa de la adolescencia, como el género, la sexualidad o los malestares psicosociales, así como las estrategias de intervención desde el Trabajo Social. Además, se realiza una contextualización legal y política del tema, en la que se incluye el alineamiento del proyecto con la Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030 (ACDS 2030) y con el Marco Estratégico por la Igualdad “Gran Canaria Infinita” (MEIGCI). A continuación, se recogen los objetivos de la intervención y se expone el marco metodológico, donde se detalla, en primer lugar, el diseño del proyecto: la población destinataria, el proceso metodológico participativo que se va a seguir, las actividades previstas, la temporalización, los recursos y el presupuesto; seguidamente, se especifican las cuestiones éticas vinculadas a la práctica y, por último, el sistema de evaluación que se llevará a cabo. Finalmente, se describen las conclusiones y una reflexión final donde se valora el proyecto y se resaltan posibles propuestas de mejora orientadas a futuras implementaciones.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Adolescencia, género y sexualidad**

La adolescencia es una etapa de desarrollo caracterizada por profundos cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales, que marcan la transición de la infancia a la adultez (García et al., 2019). Durante este período, las personas adolescentes reformulan los conceptos adquiridos sobre sí mismas, su entorno y sus relaciones interpersonales, en un proceso clave para la construcción de su identidad (Escorcia & Pérez, 2015, citado en García et al., 2019). En este sentido, la identidad se conforma principalmente a partir de la interacción con los grupos de pares, la familia y el entorno educativo, espacios en los que experimentan sus primeras amistades y relaciones significativas.

Desde la perspectiva de Erikson (1968, citado en Chala & Matoma, 2013), la adolescencia se caracteriza por la tensión entre *identidad y confusión*. Señala que la principal tarea del/la adolescente es enfrentar esta crisis para construir un sentido coherente del “yo” y desempeñar un rol significativo en la sociedad. Este proceso implica la integración de aspectos fundamentales, como los valores personales, las metas profesionales y, de manera clave, la orientación sexual e identidad de género, que se consideran esenciales para el logro de una identidad estable.

Sin embargo, esta búsqueda de la identidad puede verse obstaculizada por factores sociales. Bourdieu (1990, citado en Chala & Matoma, 2013) plantea que la falta de representación social y el rechazo o exclusión, especialmente en función del nivel socioeconómico y del contexto cultural, pueden generar tensiones que dificultan este proceso. A su vez, Berryman (1994, citado en Chala & Matoma, 2013) subraya la importancia de la aceptación de la imagen corporal durante este periodo de transformaciones físicas, ya que dicha aceptación contribuye a la afirmación del autoconcepto y a la construcción de la identidad sexual y de género. Cabe destacar que la aceptación personal y social es un factor crucial para el desarrollo de cualquier adolescente, pero puede ser especialmente importante en quienes enfrentan procesos identitarios relacionados con el género u orientación sexual.

Asimismo, la interacción con los pares desempeña un papel fundamental en la construcción identitaria. Si bien en un primer momento las personas adolescentes tienden a adoptar actitudes y comportamientos similares a los del grupo de iguales, la diferenciación progresiva del grupo es esencial para la consolidación de una identidad única y autónoma (Villa & Auzmendi, 1992, citado en Chala & Matoma, 2013).

A lo largo de este apartado, se pondrá el foco en dos dimensiones fundamentales de la identidad: el género y la sexualidad. Aunque a menudo estos conceptos se confunden e incluso se asume que uno determina al otro, es fundamental reconocer que, si bien género y sexualidad pueden estar interrelacionados en la experiencia cotidiana, constituyen dimensiones distintas de la identidad. A continuación, se abordará en primer lugar la identidad de género y, posteriormente, la sexualidad, analizando aspectos que influyen en su construcción durante la adolescencia.

### *2.1.1. Desarrollo de la identidad de género en la adolescencia*

La identidad de género es, según los Principios de Yogyakarta (Comisión Internacional de Juristas, 2007), la experiencia interna y personal que cada persona tiene respecto a su propio género, la cual puede o no coincidir con el sexo asignado al nacer. Esta vivencia incluye, no sólo la percepción subjetiva del propio cuerpo, sino también la posibilidad de modificarlo mediante distintos procedimientos si así se elige libremente. Además, abarca diversas formas de expresión de género, como la vestimenta, el lenguaje y los comportamientos adoptados en la vida cotidiana (Comisión Internacional de Juristas, 2007). Esta definición implica una distinción entre el género y el sexo biológico, destacando que la identidad de género es una experiencia personal y subjetiva que no siempre se ajusta a las categorías tradicionales.

Al mismo tiempo, Butler (2007) plantea que el género no es una esencia ni un conjunto de atributos fijos, sino más bien un fenómeno “performativo”. Es decir, un efecto que se produce a través de su propia expresión y que es impuesto por prácticas reguladoras de la coherencia de género. Desde esta perspectiva, el género no es visto como un “ser”, sino como un “hacer”, lo que implica que no existe una identidad de género previa a sus expresiones, sino que estas mismas expresiones la constituyen (Butler, 2007).

Desde un enfoque sociológico más amplio, Serret (2018) sostiene que la identidad en sí misma puede entenderse como un “sitio nunca fijo, siempre fluctuante, resultado del cruce entre la autopercepción y la percepción social” (citado en N. Parra, 2025, p. 131). Siguiendo esta formulación, la identidad emerge como un resultado de un proceso que implica la inserción en el orden cultural y social. En este proceso, la identidad de género se define en oposición a lo que no es, evidenciando su carácter relacional y mutable, especialmente durante la adolescencia, una etapa en la que las relaciones sociales adquieren una posición central (N. Parra, 2025).

Ahora bien, este proceso de construcción de la identidad de género no comienza ni termina en la adolescencia; por el contrario, tiene sus raíces en las primeras etapas del desarrollo humano, que se ven marcadas por los procesos de socialización.

El desarrollo de la noción de género en la infancia ha sido tradicionalmente interpretado de manera rígida y normativa. Durante el proceso de socialización, el lenguaje juega un papel fundamental, pues es a través de este que los y las infantes comienzan a aprender las diferencias de género, mediante etiquetas como “niño” o “niña” (Rocha, 2009). A partir del primer y segundo año, entran en una fase de imitación en la que reproducen las conductas asociadas a lo que se espera de su sexo asignado (Wood, 1997, citado en Rocha, 2009). No obstante, como señala Rocha (2009), este proceso no es simplemente la adopción pasiva de comportamientos, sino una forma activa de interiorizar y reproducir las normas sociales de género que les son enseñadas por las figuras adultas cercanas, quienes refuerzan dichas normas tanto de manera explícita como implícita.

Es a partir de los tres años cuando las niñas desarrollan lo que se conoce como “constancia de género”, entendiendo que la identidad de género se percibe como relativamente estable (Campbell, 1993, citado en Rocha, 2009). En esta etapa buscan activamente modelos de referencia para adoptar comportamientos y actitudes que consideran propias de su grupo de género, moldeando su expresión a través de la observación e interacción social (Rocha, 2009). Desde la Teoría Multifactorial de la Identidad de Género, Block (1973, citado en Rocha, 2009) plantea que este proceso no se limita a la infancia, sino que continúa a lo largo de la vida, permitiendo que las personas se ajusten y redefinan su identidad en función de su entorno. Además, Pleck (1975, citado en Rocha, 2009) complementa esta visión al señalar que la socialización de género atraviesa distintas fases, desde una comprensión inicial difusa hasta la aceptación o cuestionamiento de las normas socialmente impuestas.

No obstante, a pesar de estas perspectivas teóricas que subrayan el carácter dinámico de la identidad de género, en algunos manuales y libros de educación sexual aún se sostiene la idea de que es en la adolescencia cuando esta identidad se estabiliza (N. Parra, 2025). Bajo este marco, las identidades trans en la adolescencia suelen ser vistas como una disrupción del desarrollo “normal”, lo que da lugar a discursos que invalidan la autoidentificación de las personas trans con frases como “no sabe lo que quiere” o “es solo una fase” (N. Parra, 2025, p. 123). Estas afirmaciones reflejan una visión adultista que cuestiona la agencia de la adolescencia y su capacidad para definir su propia identidad. Este enfoque será tratado más a fondo en el apartado “El adultismo como factor estructurante del malestar”.

Al considerar estas dinámicas, es evidente que las experiencias de género en la adolescencia no pueden reducirse a un modelo único o estático. Como señalan Missé y N. Parra (2023) en *Adolescentes en transición: Pensar la experiencia de género en tiempos de incertidumbre*, existen trayectorias de género que desafían las normas establecidas y evidencian la diversidad de las vivencias en torno a la identidad. En su estudio, exploran cómo algunas adolescencias que no encajan en las categorías binarias de género experimentan tensiones entre su identidad sentida y las expectativas sociales, lo que puede generar malestares que dificultan su proceso de autoidentificación. En este sentido, su trabajo subraya la necesidad de reconocer la diversidad de las trayectorias de identidad de género, proponiendo que el género no debe ser visto como una construcción fija y binaria, sino como un espectro en constante evolución.

Desde esta perspectiva, N. Parra (2025) explica que la experiencia de género es compartida tanto por personas cis como trans, ya que ambas modalidades permiten observar cómo operan las normas de género y qué exclusiones producen. Por tanto, esto implicaría que todas las personas atraviesan un proceso de autoconocimiento y posicionamiento frente a estas normas.

En resumen, reconocer la identidad de género como un proceso dinámico y socialmente influenciado permite alejarse de las visiones esencialistas y entender la adolescencia como un momento de construcción activa de la identidad, más que como una fase transitoria marcada por la inestabilidad y la confusión.

### *2.1.2. Sexualidad en la adolescencia: Descubrimiento y diversidad*

La adolescencia es una etapa clave para el descubrimiento y exploración de la sexualidad. Durante este periodo, se atraviesan importantes transformaciones físicas, emocionales y sociales que les permiten comenzar a entender y experimentar la sexualidad de manera más compleja (Liga de Educación, 2013). Sin embargo, el inicio de esta etapa es objeto de debate. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como el periodo comprendido entre los 10 y los 19 años (UNICEF, 2024). No obstante, algunos/as autores/as argumentan que la edad de inicio de la adolescencia puede variar según el contexto, ya que el desarrollo físico e intelectual de cada persona no sigue un patrón fijo

(Sosenski, 2016). En este sentido, UNICEF (2024) plantea que la adolescencia no se limita a una franja de edad específica, sino que es un proceso de desarrollo continuo, influido por factores biológicos, psicológicos y culturales.

Dejando de lado este debate, lo que está claro es que la adolescencia marca una transición crucial en la que la juventud comienza a explorar su identidad sexual. La orientación sexual se define como “una atracción emocional, romántica, sexual o afectiva duradera hacia otros” (American Psychological Association, 2013). Esta definición abarca una variedad de experiencias y puede incluir atracción hacia personas del mismo sexo (homosexualidad), del sexo opuesto (heterosexualidad), o hacia ambos sexos (bisexualidad), además de reconocer otras formas de atracción que no necesariamente se ajustan a estas categorías tradicionales, como la pansexualidad, la asexualidad, entre otras. Es importante señalar que la orientación sexual es una característica personal que puede ser fluida a lo largo del tiempo (Diamond, 2008, citado en Eymann et al., 2022).

Este proceso de exploración sexual, que se ve influido por los cambios físicos de la pubertad, se enfrenta a una tensión inherente entre el deseo de explorar y las normas sociales que regulan el comportamiento sexual (Liga de la Educación, 2013). Esto genera un campo complejo de autodescubrimiento, donde la adolescencia intenta reconciliar su despertar sexual con las expectativas de la sociedad.

Como señala la Liga de Educación (2013), la persona adolescente “comienza a darse cuenta de que va dejando atrás el cuerpo infantil para reconocerse como sujeto de vivencias novedosas en la búsqueda de placer” (p. 30). Es decir, las adolescencias empiezan a percibir su cuerpo de manera nueva, reconociéndose como sujetos sexuados en busca de placer. Sin embargo, este proceso de exploración sexual no es sencillo ni lineal, ya que se enfrenta a la contradicción entre la autonomía otorgada por el mundo adulto y los temores y restricciones de los padres sobre las consecuencias de estas decisiones (Liga de Educación, 2013).

Además, este proceso de autodescubrimiento sexual debe entenderse dentro de un marco más amplio, como lo explica N. Parra (2025): “para entender la lógica de la adolescencia, es necesario comprender la sexualidad como un elemento constitutivo y diferenciador respecto de la infancia” (p. 125). En este contexto, la adolescencia marca el paso hacia lo reproductivo, y es fundamental en la articulación de la norma de género, donde la matriz heterosexual funciona como el ideal regulatorio de la identidad sexual. Esta matriz

es la que define los estándares normativos que regulan tanto el género como las prácticas sexuales, imponiendo un modelo erótico reproductivista que influye decisivamente en la construcción de la identidad sexual en la adolescencia (N. Parra, 2025).

En conclusión, la adolescencia es un periodo crucial para el descubrimiento de la sexualidad, donde la diversidad y la fluidez juegan un papel central. Este proceso no es lineal, sino que está marcado por la experimentación, el autodescubrimiento y la confrontación con las normas sociales. Por lo tanto, la sexualidad se revela como algo personal y flexible, en constante evolución, que permite a cada persona definir su identidad sexual de manera única y en función de sus vivencias.

## **2.2. Malestares psicosociales en la adolescencia**

Los malestares psicosociales que atraviesan las personas adolescentes no deben ser comprendidos como desviaciones individuales ni como patologías clínicas, sino como expresiones del sufrimiento contextual propias de un periodo vital en transformación. Tal como señala Funes (2022), estos malestares no se ajustan a categorías fijas de “salud” o “insania”, sino como experiencias de sufrimiento con intensidades variables, propias de un periodo de cambios constantes. La adolescencia es un periodo marcado por la “incertidumbre” y las “primeras veces”, un tiempo en el que las personas adolescentes se enfrentan a nuevos retos y dificultades para encajar en su entorno, lo que genera una sensación constante de “desasosiego” (Funes, 2022, p. 178).

En este apartado, se explorarán estos malestares desde una perspectiva contextual, así como el papel que desempeña el adultismo en su aparición y profundización.

### *2.2.1. Comprensión contextual del malestar adolescente*

Desde una perspectiva contextual y no biologicista, se plantea que los malestares adolescentes son el resultado de un proceso complejo de adaptación a una realidad que no siempre ofrece espacios de validación ni pertenencia. Funes (2022) explica que el malestar puede surgir del intento fallido de “encajar” tanto consigo mismas como con las demás

personas, especialmente cuando las relaciones con las figuras adultas, pares o instituciones “no acaban de estar en sintonía” (p. 178). En palabras de Funes, cuando las personas adolescentes no encuentran un lugar legítimo en el mundo, “padecen y hacen padecer” (p. 178), expresando su dolor de formas diversas: desde el aislamiento hasta la confrontación.

Asimismo, este autor señala que el sufrimiento no es estático, sino que varía y se manifiesta de manera dinámica según las vivencias y situaciones que atraviesan. A medida que las personas jóvenes exploran nuevas experiencias, como el descubrimiento de su identidad o de sus deseos, pueden sentirse abrumadas por emociones intensas, como la angustia o la euforia (Funes, 2022). Estas emociones, a menudo intensas y contradictorias, pueden impulsarles a adoptar comportamientos de riesgo como forma de lidiar con el malestar derivado de no sentirse bien con el propio cuerpo o con el entorno. Este sufrimiento, lejos de limitarse a lo emocional, también se expresa en las relaciones interpersonales, donde la falta de espacios de expresión y escucha auténtica agrava la incomodidad tanto de los y las adolescentes como de las personas adultas que no logran comprenderles (Funes, 2022).

Además, Funes (2022) menciona que la adolescencia que atraviesa malestares más intensos puede adoptar diferentes maneras de gestionar su dolor. Mientras que algunas se rebelan de forma visible contra la autoridad, generando conflictos externos, otras se sumergen en su sufrimiento personal y se aíslan. Estas últimas, aunque no provocan confrontaciones, sufren internamente, lo que muestra cómo el malestar en la adolescencia puede tomar diversas formas según la personalidad y las circunstancias de cada joven.

Esta perspectiva contextual de los malestares es compartida por N. Parra (2025), quien critica los enfoques biologicistas que reducen los sufrimientos adolescentes a los cambios hormonales. Según la autora, se ha instalado socialmente la idea de que las personas adolescentes están condenadas a vivir una “furia hormonal” que les vuelve rebeldes por naturaleza, lo que “le da una base biológica a la noción común de adolescencia, considerando el cuerpo adolescente como destino (y una cárcel)” (N. Parra, 2025, p. 121). Esta visión reduce su experiencia vital a una supuesta inestabilidad biológica, despojándoles de agencia propia en el presente.

N. Parra (2025) también retoma a Funes (2008) para insistir en que las adolescencias deben ser entendidas como “productos contextuales”, es decir, realidades que se construyen a

partir de las interacciones, los marcos sociales y las oportunidades que ofrece (o niega) su entorno (p. 122). Desde esta óptica, el sufrimiento adolescente no es un fallo del individuo, sino una señal de que los marcos que se le ofrecen para habitar el mundo son insuficientes, excluyentes o contradictorios.

Este malestar, además, ha sido históricamente gestionado por instituciones como la medicina, la psicología y la escuela desde una lógica de control. N. Parra (2025), a partir de Owen (2014), explica que desde el siglo XIX estas instituciones han ejercido una fuerte autoridad sobre las personas no adultas, imponiendo criterios desarrollistas y psicobiologicistas que consideran el cambio, la transición y la rebeldía como elementos problemáticos a controlar y sobre los que intervenir. Bajo esta mirada, se ha buscado disciplinar a la adolescencia para que transite de forma “correcta” hacia el modelo adulto normativo, ocultando así la diversidad y complejidad de sus vivencias.

### *2.2.2. El adultismo como factor estructurante del malestar*

Dentro de los factores estructurales que inciden en el malestar adolescente, el adultismo ocupa un lugar central. Este se refiere a la discriminación sistemática hacia la infancia y adolescencia, donde la experiencia adulta es vista como superior y legítima. El adultismo se basa en una asimetría de poder que coloca a las personas adultas por encima de las jóvenes, invalidando sus voces y perspectivas (Cordova et al., 2023, citado en Kutassy, Platero y Sadurní, 2023). Este prejuicio lleva a las personas adultas a considerar que las jóvenes no son capaces de tomar decisiones complejas sobre su identidad y sexualidad, restringiendo su autonomía y agencia en el proceso de autodefinición (Florio et al., 2020, citado en Kutassy, Platero y Sadurní, 2023).

Duque (2022) resalta cómo el adultismo está tan normalizado en nuestra sociedad que muchas veces pasa desapercibido. Se manifiesta en expresiones como “respeto a tus mayores”, lo que implica una jerarquía donde el respeto se exige unilateralmente desde la juventud hacia las personas adultas, sin que haya una reciprocidad evidente. Como señala Duque (2022), “Está claro que los mayores merecen respeto, pero ¿no merecen acaso respeto los niños y las niñas y la juventud en general?” (p. 63).

Otro ámbito donde se evidencia el adultismo es en la legislación y en las decisiones sobre los cuerpos de la juventud. Se les niega el derecho a decidir sobre cuestiones fundamentales de su bienestar y autonomía, como la educación sexual, la identidad de género o incluso la capacidad de rechazar muestras de afecto impuestas por adultos. Al respecto, Duque (2022) subraya: “No dejamos que los jóvenes tomen el control sobre decisiones que afectan a sus propios cuerpos, como, por ejemplo, cuando los obligamos a que les den besos a otras personas cuando no quieren” (p. 63).

A esto se le suma la deslegitimación constante de sus emociones y preocupaciones, mediante frases como “son cosas de la edad”, “se pasará”, “cuando crezcas, hablaremos” o “tú no sabes nada de la vida” (Duque, 2022, p. 63). Estas expresiones invalidan y minimizan los sentimientos y problemáticas reales de la adolescencia, generando un sentimiento de incompreensión y aislamiento, profundizando aún más el sufrimiento. Además, Duque (2022) destaca cómo esta actitud adultocentrista se extiende al ámbito educativo y laboral: “Les seguimos diciendo lo que tienen que estudiar (aunque no les guste) porque tiene ‘más salidas laborales’, cuando en realidad la mayoría de los trabajos que desempeñarán los tendrán que crear ellos mismos” (p. 63).

En definitiva, el adultismo no solo limita el desarrollo personal de la juventud, sino que refuerza los malestares psicosociales al deslegitimar sus voces, restringir su autonomía y negar su capacidad de agencia.

### **2.3. Intervención social en la adolescencia**

Este apartado explora diversas estrategias de intervención social dirigidas a la adolescencia, con el objetivo de fomentar entornos seguros, inclusivos y transformadores.

En primer lugar, se pone el foco en la educación sexual como herramienta clave, subrayando la necesidad de abordarla desde una perspectiva integral e interseccional que reconozca la diversidad de identidades, cuerpos y experiencias, y que promueva el pensamiento crítico. A continuación, se analiza la importancia de generar espacios seguros que incluyan a la adolescencia LGTBIQ+, donde el trabajo con grupos de pares se plantea como una vía efectiva para reducir malestares psicosociales y riesgos asociados a la salud

mental. Finalmente, se expone el modelo de intervención crítico del Trabajo Social como base metodológica del proyecto, apostando por un enfoque participativo y transformador.

### *2.3.1. La educación sexual como herramienta de intervención*

En la actualidad, las adolescencias se enfrentan a múltiples desafíos en torno a la vivencia de su sexualidad, en un contexto mediático saturado de información contradictoria y escasa formación crítica al respecto. Estudios demuestran que, en España, las personas jóvenes obtienen la mayor parte de su información sexual a través de internet (47,8%) y de amistades (45,5%), mientras que solo un 28% considera a sus docentes como una fuente adecuada (Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española, 2019). Asimismo, la educación sexual formal recibida es percibida por el alumnado como moralista y centrada en los riesgos del sexo heterosexual, sin abordar aspectos como el consentimiento, el placer o la diversidad (Lameiras et al., 2023). Estas deficiencias se reflejan también en el contexto canario, donde su abordaje es puntual y desigual, frecuentemente delegada a agentes externos y sin una visión integral (Colectivo Harimaguada, 2022).

Además, Duque (2022) advierte que el incremento del consumo de pornografía en menores coincide con una disminución de espacios educativos seguros donde se aborden aspectos clave de la sexualidad desde una perspectiva científica y crítica. La desinformación proveniente no solo del porno, sino también de medios como redes sociales, *realities* y películas, contribuye a una visión distorsionada de la sexualidad. Por ello, Duque (2022) resalta la importancia de una Educación Sexual Integral (ESI) y comunitaria, que involucre a diferentes agentes sociales y fomente el pensamiento crítico, el consentimiento y el placer, alejándose de enfoques basados en el miedo o la prohibición.

Según la UNESCO (2018), existen pruebas contundentes de que la educación en sexualidad tiene un impacto significativo y positivo en el comportamiento sexual y la salud de las personas jóvenes. Esta no aumenta la actividad sexual ni el riesgo asociado, sino que, precisamente, mejora el conocimiento y las actitudes hacia la salud sexual y reproductiva. También se ha demostrado que los programas exclusivos de abstinencia resultan ineficaces, mientras que los que combinan el retraso de la actividad sexual con el uso de métodos anticonceptivos son efectivos (UNESCO, 2018).

En este sentido, los enfoques que incorporan perspectiva de género y fomentan la participación de familias, profesionales de la salud, personal educativo y otros agentes comunitarios, han demostrado ser más efectivos en términos de prevención y bienestar (UNESCO, 2018). Asimismo, una ESI que contemple la diversidad sexual fomenta la justicia social y crea entornos escolares más seguros y representativos para todos/as, no solo para el alumnado LGTBIQ+ (Dankmeijer, 2017; Goldfarb & Lieberman, 2020, citado en UNESCO, 2021). Estas iniciativas han demostrado tener beneficios, como una mayor valoración de la diversidad sexual, prevención de violencia en las relaciones, fortalecimiento de vínculos saludables, reducción del acoso homofóbico, mejora del aprendizaje socioemocional y mayor alfabetización mediática (Goldfarb y Lieberman, 2020, citado en UNESCO, 2021).

En este marco, la pedagogía interseccional se presenta como una propuesta innovadora y profundamente transformadora. Uno de sus aportes más significativos radica en superar el modelo hegemónico y tradicional de la educación sexual de carácter biologicista, reproductivista y cisheteronormativo. En países como Brasil y Colombia, esta perspectiva ha orientado programas educativos que integran, no solo el conocimiento del cuerpo y la salud sexual, sino también reflexiones críticas sobre identidad de género, diversidad sexual, racismo, clasismo y otras formas de opresión estructural (Vanegas, 2024). Estos programas, impulsados por organizaciones feministas y LGTBIQ+, no se limitan a informar, sino que buscan desmontar discursos normativos que reproducen desigualdades y visibilizar cómo las relaciones de poder atraviesan la vivencia de la sexualidad en contextos marcados por la exclusión (Vanegas, 2024).

Lejos de ser un añadido, la pedagogía interseccional en la educación sexual permite generar procesos de empoderamiento colectivo, fomentar entornos más seguros y representativos, y abrir espacios de diálogo donde las adolescencias puedan explorar sus experiencias sin miedo ni estigmas (Vanegas, 2024).

### *2.3.2. Relevancia de la creación de espacios seguros para la adolescencia LGTBIQ+*

Como ya se ha mencionado, la adolescencia es un periodo clave en la construcción de la identidad. Para las personas jóvenes LGTBIQ+, contar con espacios seguros es esencial

para su bienestar emocional y social. Además de proteger frente a la violencia y la discriminación, estos espacios actúan como estrategias preventivas que reducen el aislamiento, refuerzan las redes de apoyo y promueven el desarrollo de una autoimagen positiva. Como señalan Kutassy, Platero y Sadurní (2023), la violencia y la discriminación hacia la adolescencia LGTBIQ+ pueden generar aislamiento, ansiedad y sufrimiento emocional, perpetuando un ciclo de rechazo que afecta gravemente a su desarrollo. En este sentido, se recomienda “animar y contribuir a la creación de grupos de apoyo LGTBIQ” (Kutassy, Platero & Sadurní, 2023, p. 91).

En consonancia con esta perspectiva, la creación de espacios de socialización y cuidado centrados en la diversidad sexual y de género es una estrategia clave para acompañar a la adolescencia LGTBIQ+ (N. Parra, 2021). Estos entornos permiten a las personas adolescentes “crecer colectivamente, reconocerse, expresar las dificultades y compartir estrategias de resiliencia, establecer vínculos de amistad, etc” (N. Parra, 2021, p. 149).

El trabajo con grupos de pares desempeña un papel central en este proceso. La posibilidad de compartir vivencias con otras personas que atraviesan experiencias similares ayuda a reforzar la confianza en sí mismos/as y a cuestionar las normas de género impuestas. En este sentido, N. Parra (2021) destaca que “la comunidad de pares permite un sentido de sí amable, reforzar su autoestima, desplazar la norma de género y agenciarse” (p. 148). Además, la adolescencia es un proceso de individualización progresivo, un momento clave en el que se buscan distinciones y autonomía respecto a los progenitores, lo que hace que el espacio de pares sea esencial para la afirmación de la identidad y la búsqueda de un lugar en el mundo, fuera del contexto familiar (N. Parra, 2025). Este proceso de individualización se intensifica cuando surgen cuestiones relacionadas con la orientación sexual, las relaciones eróticas y los vínculos de amistad o pareja, que cobran centralidad durante este periodo (N. Parra, 2025). A su vez, Missé y N. Parra (2023) sugieren que estos espacios no deben limitarse exclusivamente a adolescentes que transiten cambios de género, sino abrirse a todas aquellas personas que necesiten explorar y debatir cuestiones relacionadas con el cuerpo, el malestar y la identidad. Esto responde a la idea de que los grupos de pares pueden ser productivos cuando se enfocan en temáticas comunes, como los malestares sociales, la salud mental o la sexualidad, permitiendo así un acompañamiento desde diversas experiencias de género (N. Parra, 2025).

Finalmente, es vital mencionar que el impacto positivo de estos espacios seguros se encuentra respaldado por diversos estudios. *The Trevor Project (2021)* muestra que las personas jóvenes que cuentan con apoyo social tienen menores tasas de pensamientos suicidas y problemas emocionales. En este sentido, garantizar espacios inclusivos y libres de violencia no solo favorece la salud mental de la adolescencia LGTBIQ+, sino que también promueve un entorno social más justo y equitativo.

### *2.3.3. Modelo de Trabajo Social: Enfoque Crítico en la Intervención Social*

El modelo crítico en Trabajo Social representa un enfoque que trasciende la atención individualizada de los problemas sociales para situarlos en el contexto de las estructuras de dominación y desigualdad. Según Garro (2009), este modelo sostiene que las circunstancias personales y sociales que afectan a las personas no pueden entenderse desde una perspectiva aislada, sino como resultado de las opresiones estructurales que generan situaciones de exclusión y vulnerabilidad. En este sentido, la función del Trabajo Social no debe ser la de adaptar a las personas a un entorno hostil, sino la de transformar las condiciones estructurales que perpetúan dichas desigualdades.

Esta perspectiva crítica del Trabajo Social tiene sus raíces en diversas teorías sociales, desde el marxismo y el feminismo, hasta el desarrollo comunitario, la teoría radical de la educación de Freire y la sociología crítica (Garro, 2009). Todas estas corrientes coinciden en que los problemas sociales no deben abordarse desde una visión asistencialista, sino desde una perspectiva que empodere a los sujetos oprimidos, permitiéndoles tomar conciencia de su situación y convertirse en agentes activos del cambio.

En el ámbito de la adolescencia y la sexualidad, este modelo adquiere especial relevancia al permitir una lectura estructural de las experiencias que viven las personas jóvenes, especialmente aquellas que forman parte del colectivo LGTBIQ+. Como señala N. Parra (2025), las dimensiones normativas del género atraviesan no solo la identidad o la expresión de género, sino también la orientación sexual y la posición social de género, creando formas específicas de subordinación para las mujeres y las personas LGTBIQ+. El Trabajo Social, desde este enfoque, se ve interpelado a intervenir no solo en las

consecuencias, sino en las causas estructurales de estas desigualdades (Langarita, 2016, citado en N. Parra, 2025).

Siguiendo este planteamiento, el EAS no solo busca ofrecer un entorno de apoyo a la adolescencia LGTBIQ+, sino que se configura como un espacio de toma de conciencia, participación y transformación social. Aunque el espacio está abierto a toda la adolescencia, se reconoce que la adolescencia LGTBIQ+ enfrenta situaciones particulares de discriminación, violencia y exclusión, lo que justifica la necesidad de un modelo de intervención que priorice sus necesidades y experiencias. Esto no significa que otras adolescencias no puedan beneficiarse del proyecto, sino que las más vulnerables y excluidas son aquellas que probablemente recurrirán con mayor frecuencia a él, debido a las dificultades añadidas por las que atraviesan.

En la práctica, este enfoque implica un giro en la tradicional relación entre profesional y usuario/a. Garro (2009) señala que el Trabajo Social crítico rechaza la jerarquía entre trabajador/a social y persona usuaria, promoviendo un modelo de intervención basado en la horizontalidad y el poder compartido. Aplicado al EAS, esto significa que la adolescencia no es solo la receptora de ayuda, sino que asume el rol protagónico en la toma de decisiones sobre el funcionamiento del espacio, la elección de las actividades y la formulación de propuestas para mejorar su entorno. Este planteamiento no solo cuestiona el adultocentrismo predominante en las políticas juveniles y en la sociedad en su conjunto, sino que favorece un modelo de autogestión y liderazgo juvenil.

Otro punto clave es la concienciación como proceso de transformación social. Para el modelo crítico, el cambio no se produce únicamente a través de la implementación de programas o recursos, sino mediante un proceso de toma de conciencia que permita a las personas identificar las estructuras que las oprimen y actuar en consecuencia (Garro, 2009). En este sentido, el EAS incorpora actividades que fomentan el pensamiento crítico sobre la diversidad, derechos y normatividades impuestas, promoviendo análisis de discursos discriminatorios y generando herramientas para su deconstrucción.

En conclusión, el EAS, desde el modelo crítico, no es solo un espacio de apoyo, sino un proyecto de transformación social basado en la toma de conciencia, la participación activa y la acción colectiva. Este enfoque permite que la adolescencia no se adapte pasivamente a un

sistema desigual, sino que participe en su transformación, desafiando las estructuras de exclusión y construyendo entornos más inclusivos y seguros.

## 2.4. Estado de la cuestión

### *2.4.1. Factores de riesgo y protección de la salud mental en la adolescencia*

En el año 2024, la Red para la PROMoción de la salud mental y el bienestar EMOCional de los jóvenes (PROEMO) llevó a cabo una revisión bibliográfica de las contribuciones de diferentes autores/as con el fin de identificar los principales factores de riesgo y protección que afectan a la salud mental de la infancia y adolescencia. Este análisis se ha realizado desde una perspectiva multidimensional, abarcando aspectos individuales, familiares y comunitarios, lo que permite una comprensión más amplia y contextualizada de las situaciones de vulnerabilidad.

En primer lugar, entre los principales **factores de riesgo individuales** que afectan a la salud mental de las personas adolescentes incluyen pertenecer al sexo femenino y experimentar una pubertad temprana, así como tener un temperamento difícil, con inflexibilidad, bajo afecto positivo o dificultades de concentración. También destacan la inhibición conductual, la baja autoestima y la sensibilidad al rechazo al igual que el tener un estilo atribucional externo y bajas habilidades sociales. Otros ejemplos son el uso excesivo de pantalla y videojuegos, los síntomas ansioso-depresivos incipientes y los problemas de salud física, sueño y alimentación (Red PROEMO, 2024).

En cuanto a los **factores de protección individuales**, se destacan los hábitos de vida saludables, el desarrollo físico positivo, el buen rendimiento académico e intelectual, así como una autoestima equilibrada. Además, también lo son contar con habilidades adecuadas para la autorregulación emocional y el afrontamiento de situaciones difíciles (Red PROEMO, 2024).

En segundo lugar, entre los **factores de riesgo familiares** se incluyen estar en un ambiente familiar negativo, la ansiedad o depresión en los padres y el estrés parental. Los estilos educativos autoritarios o controladores afectan a la autoestima de los y las menores y

factores como los conflictos familiares o matrimoniales, el divorcio, el desempleo, la monoparentalidad, la negligencia en la crianza y la violencia infantil son determinantes clave. De igual modo, el consumo de drogas o alcohol en el hogar y las dinámicas familiares con alta carga emocional son factores de riesgo (Red PROEMO, 2024).

Con respecto a los **factores protectores familiares**, los estilos educativos estructurados con límites claros y las relaciones de apoyo familiar se destacan como factores protectores (Red PROEMO, 2024). En esta línea, el apoyo familiar, especialmente aquel recibido por los progenitores, ha sido demostrado ser una fuente fundamental de bienestar emocional para adolescentes LGTBQ+. Este tipo de apoyo se asocia con una mayor aceptación de la identidad, menor ansiedad y depresión y niveles más bajos de ideación suicida, con un efecto específicamente positivo en personas bisexuales y no binarias (Ancín-Nicolás et al., 2024).

En tercer lugar, los **factores de riesgo comunitarios** principales son el *bullying*, el rechazo por parte de pares, así como la agresión entre iguales. Asimismo, pertenecer a minorías étnicas, religiosas o al colectivo LGTBQ+ puede aumentar la vulnerabilidad. Otros factores de riesgo incluyen la pobreza, la exposición a eventos traumáticos o situaciones de estrés y crisis globales, como la pandemia de la COVID-19 o los conflictos armados (Red PROEMO, 2024). Desde una perspectiva más específica, se ha señalado que los y las adolescentes LGTBQ+ se enfrentan a entornos comunitarios que, en muchos casos, carecen de servicios adaptados a sus necesidades o reproducen discursos discriminatorios, lo cual agrava su situación de vulnerabilidad (Ancín-Nicolás et al., 2024). Estas condiciones pueden intensificar el aislamiento, dificultar el sentido de pertenencia y aumentar la exposición a situaciones de discriminación.

En lo que se refiere a los **factores protectores comunitarios**, se hallan aspectos como el apoyo de mentores, la posibilidad de participar activamente en distintos entornos de la comunidad y las condiciones seguras que favorecen el bienestar (Red PROEMO, 2024). Además, se ha comprobado que el apoyo social en el contexto escolar y entre iguales es especialmente relevante para la juventud LGTBQ+ (Ancín-Nicolás et al., 2024). La presencia de entornos educativos inclusivos se relaciona con una menor incidencia de acoso, reducción de la ansiedad y depresión y mejora del bienestar emocional. No obstante, estudios han demostrado que la adolescencia LGTBQ+ presenta menores factores de protección que

sus pares cisheterosexuales (Ancín-Nicolás et al., 2024), lo que incrementa su vulnerabilidad y refuerza la necesidad de entornos comunitarios inclusivos.

#### *2.4.2. Principales sufrimientos psíquicos en la adolescencia actual*

Según datos de la OMS, se estima que el 50% de los sufrimientos psíquicos se manifiestan antes de los 14 años, y 1 de cada 7 adolescentes sufre algún tipo de malestar psicológico (UNICEF España, 2024). En España, las cifras más recientes indican que el 41,4% de los y las adolescentes manifiestan haber tenido o creído tener un problema de salud mental en el último año; sin embargo, más de la mitad no ha pedido ayuda (UNICEF España, 2024). Entre los principales sufrimientos psíquicos experimentados en la adolescencia, destacan:

- **Ansiedad y depresión**

Los malestares emocionales, como la ansiedad y la depresión, son las problemáticas más comunes en la adolescencia. En España la prevalencia de ansiedad es del 11,8%, mientras que la depresión afecta al 3,4% de la adolescencia (Canals-Sans, et al. 2019, citado en Red PROEMO, 2024). Además, el Barómetro de UNICEF España (2024) revela que las chicas tienen una mayor tendencia a percibir una baja autoeficacia para gestionar su salud mental, lo que las hace más vulnerables a estos sufrimientos.

Asimismo, un estudio de la fundación Atalaya (2024) señala que las personas jóvenes que presentan niveles graves de ansiedad suelen padecer síntomas más severos de depresión, aunque se ha demostrado que aquellas personas con ansiedad moderada también son propensas a entrar en estados de depresión.

La soledad no deseada también es un factor que puede derivar en malestares emocionales (Red PROEMO). El aislamiento social afecta significativamente a la salud mental, generando mayores niveles de ansiedad y depresión, sobre todo si no se aborda y es continuada en el tiempo. Este problema es especialmente relevante en adolescentes LGTBIQ+, quienes suelen enfrentar un mayor riesgo de aislamiento debido a la discriminación social y posible rechazo familiar (Red PROEMO, 2024). En este contexto, la creación de espacios seguros y de apoyo afectivo se vuelve fundamental para prevenir el

sufrimiento psíquico, promover el bienestar y reforzar el sentido de pertenencia de estos/as adolescentes dentro de sus comunidades.

- **Conductas autolesivas y suicidio**

La conducta suicida en adolescentes es una de las principales preocupaciones de las personas expertas en salud mental. Un factor que agrava esta situación es la dificultad para pedir ayuda. Según UNICEF España (2024), el 51,4% de las personas adolescentes que han experimentado malestar emocional no ha pedido ayuda y el 60% ha optado por guardar silencio, ya sea por miedo al juicio social o por restar importancia a su propio sufrimiento. Esta falta de comunicación y acompañamiento contribuye a cronificar el malestar y puede aumentar el riesgo a desarrollar ideación suicida o conductas autolesivas, al no contar con espacios donde sentirse escuchados/as y validados/as.

Esto se ha podido comprobar en los últimos años, ya que, según datos de las estadísticas oficiales, se ha producido un incremento de la perpetración de suicidios, manteniéndose como la primera causa de muerte por causas externas entre la población joven desde hace años (Red PROEMO, 2024). Factores como la presión académica, el futuro incierto, los problemas familiares, el acoso o la falta de apoyo emocional contribuyen a que se haya disparado este fenómeno. Es importante recordar que las autolesiones y el suicidio son una consecuencia del deseo de acabar con el sufrimiento unido a un gran sentimiento de desesperanza (Red PROEMO, 2024).

Además, este riesgo se incrementa notablemente en adolescentes LGTBIQ+, quienes experimentan tasas más altas de rechazo familiar, acoso escolar y aislamiento social. Según *The Trevor Project* (2021), los y las adolescentes LGTBIQ+ tienen hasta cuatro veces más probabilidades de intentar suicidarse que sus pares heterosexuales y este riesgo se eleva aún más entre las personas trans y no binarias.

- **Presión social, autoestima y trastornos de la conducta alimentaria (TCA)**

El impacto de la presión social en la salud mental de la adolescencia es un factor crítico. Según UNICEF España (2024), “las chicas sienten más presión por tener un físico determinado, un 73,5% cree que esto les afecta mucho o muchísimo, frente al 50,8% de los

chicos” (p. 9). Esto refleja cómo los estándares de belleza ejercen una gran influencia en la autoestima de la juventud, sobre todo en las chicas. Red PROEMO (2024) añade que esta presión puede derivar en TCA, que han ido en aumento en los últimos años. Además, este mismo informe subraya que la exposición a estándares irreales de belleza y éxito en redes sociales genera un autoconcepto distorsionado y baja autoestima, factores que pueden derivar en ansiedad, depresión y problemas de conducta.

El perfeccionismo es otro aspecto relevante en la salud mental juvenil. Duque (2022) señala que los niveles de perfeccionismo han aumentado en las últimas décadas, afectando especialmente a las mujeres, quienes han sido socializadas en una cultura que refuerza la autocrítica y la exigencia constante. La autora explica que la generación Z está creciendo en un contexto basado en la competencia y los logros individuales, lo que incrementa la brecha entre el “yo real” y el “yo ideal”. Lo que esto provoca es que “cuanta más distancia hay entre el ‘yo real’ y el ‘yo ideal’, peor es nuestra salud mental” (Duque, 2022, p. 139). Además, el perfeccionismo se vincula con la anorexia, la ansiedad, la depresión y la ideación suicida (Duque, 2022).

En conclusión, los estudios analizados evidencian la urgencia de reforzar la prevención y la intervención temprana en salud mental durante la adolescencia, así como de fomentar entornos que favorezcan el bienestar emocional. Frente a una realidad en la que muchas personas jóvenes atraviesan sus malestares en silencio, sin apoyo ni acompañamiento, se hace especialmente necesario promover espacios seguros, afectivos e inclusivos. Así lo señala también el proyecto *Colourful Childhoods*, que tras investigar los desafíos que enfrentan adolescentes LGBTIQ+, destaca la necesidad de “[...] generar espacios seguros que promuevan el poder expresarse sin miedo a la discriminación o la violencia [...]” (Kutassy, Platero & Sadurní, 2023, p. 76). Estos espacios, cuando se sostienen en el tiempo y están diseñados desde una mirada inclusiva, pueden convertirse en puntos de apoyo clave, donde la expresión emocional, el reconocimiento y el sentido de pertenencia actúan como verdaderos factores protectores frente al sufrimiento psíquico.

#### 2.4.3. *Experiencias previas: el impacto transformador de las GSA*

En el marco del presente proyecto de intervención, que busca crear entornos seguros e inclusivos para la adolescencia, resulta fundamental revisar experiencias previas que hayan demostrado tener un impacto transformador.

Las Alianzas de Género y Sexualidad (GSA, por sus siglas en inglés) han demostrado ser una de las experiencias escolares extracurriculares más eficaces para mejorar el bienestar psicosocial y académico del alumnado LGTBIQ+, aunque también de sus pares cisheterosexuales. Estos grupos, conformados por estudiantes LGTBIQ+ y aliados/as, tienen como objetivo proporcionar espacios seguros, fomentar la autoaceptación y generar cambios estructurales en los centros educativos. Su potencial como agente de transformación social en contextos educativos se refleja ampliamente en la literatura académica y en estudios recientes.

Las GSA, al funcionar como espacios seguros, permiten al estudiantado expresarse sin temor y acceder a redes de apoyo fundamentales para su salud mental. Tal y como sostiene Sadowski (2017), estos grupos ofrecen a sus integrantes la posibilidad de ‘pasar el rato’ en una atmósfera libre de juicios, pero también contribuyen como plataformas desde las cuales se promueven programas educativos y se aboga por el reconocimiento institucional de los derechos LGTBIQ+. Se ha comprobado que su presencia reduce significativamente la incidencia de acoso escolar y lenguaje homofóbico, al tiempo que fortalece el sentido de pertenencia y conexión con la comunidad educativa. Los datos lo confirman y es que el alumnado en escuelas con GSA reportan menores niveles de inseguridad por su orientación sexual, mayor aceptación por parte de sus pares y un incremento generalizado en el empoderamiento personal e institucional (Sadowski, 2017).

Del mismo modo, el estudio realizado por el equipo de Poteat aporta evidencia clave sobre cómo las actividades de las GSA pueden mejorar el bienestar de todo el alumnado, especialmente del alumnado *queer* (Allen, 2023). En un seguimiento anual a estudiantes de 23 escuelas secundarias en Massachusetts con presencia de GSA, se observó que aquellos centros donde las GSA realizaban actividades de defensa escolar (como exigir baños inclusivos o participar en la enseñanza de educación sexual LGTBIQ+) experimentaban una mejora significativa en la salud mental del estudiantado. Estas mejoras eran más notables en el alumnado LGTBIQ+, pero también beneficiaban a estudiantes cisheterosexuales, al favorecer un clima escolar más respetuoso e inclusivo. Tal como afirma Poteat, esto se debe a

que estas iniciativas abordan directamente las problemáticas que afectan a estudiantes en situación de exclusión, al tiempo que refuerzan la cultura del respeto y la diversidad (Allen, 2023).

Otros estudios han vinculado la presencia de espacios seguros como los GSA con una menor incidencia de depresión, ansiedad, autolesiones no suicidas y pensamientos suicidas (Ancín-Nicolás et al., 2024). Esto se debe a que estos espacios permiten construir factores protectores claves para la salud mental, como la resiliencia, el autocuidado personal, la autoestima, el orgullo y la autoaceptación, además de facilitar el acceso a redes de apoyo, tanto entre pares como en la comunidad escolar más amplia (Ancín-Nicolás et al., 2024). Esto es coherente con el hallazgo de la sensación de conexión social, que a menudo es erosionada en contextos de discriminación, puede ser restaurada y fortalecida mediante espacios como las GSA, que promueven vínculos significativos y el reconocimiento de identidades diversas.

En definitiva, a pesar de que las GSA nacieron como respuesta directa a las necesidades del alumnado LGTBIQ+, su existencia ha demostrado tener un impacto positivo mucho más amplio. Como evidencian los estudios, estos espacios seguros no solo mejoran la salud mental y el bienestar del alumnado LGTBIQ+, sino que también generan un clima más seguro, respetuoso y empático para toda la comunidad estudiantil, independientemente de su identidad u orientación sexual. Esto refuerza la idea de que los espacios seguros con enfoque inclusivo, liderados por adolescentes y orientados al cambio social, no solo protegen a quienes más lo necesitan, sino que enriquecen el entorno común. Así, experiencias como las GSA legitiman modelos de intervención abiertos a toda la adolescencia, pero diseñados con atención especial a las voces y vivencias de quienes históricamente han sido excluidos/as, como plantea el proyecto EAS.

## **2.5. Contextualización**

### *2.5.1. Legislación aplicable*

Para garantizar la creación de entornos seguros e inclusivos para la adolescencia, es fundamental analizar la normativa vigente en materia de derechos de la infancia y

adolescencia, educación, salud mental y diversidad sexual. La legislación aplicable se puede dividir en tres niveles: internacional, nacional y autonómico.

### Nivel internacional

El principal marco normativo internacional en la protección de derechos de la infancia y adolescencia es la **Convención sobre los Derechos del Niño** (CDN) de 1989, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por España en 1990. La CDN establece el derecho de niños, niñas y adolescentes (NNyA) a un desarrollo pleno en condiciones de bienestar, protección contra cualquier forma de violencia y acceso a servicios de salud y educación (ONU, 1989). Algunos artículos clave son (ONU, 1989):

- **Artículo 3:** Todas las acciones que afecten a la infancia deben priorizar el interés superior del menor.
- **Artículo 12:** Derecho a ser escuchado en todos los asuntos que le conciernen.
- **Artículo 19:** Protección frente a toda forma de violencia, abuso o negligencia.
- **Artículo 24:** Derecho a la salud, incluyendo la salud mental y sexual.
- **Artículo 28 y 29:** Derecho a la educación y a un desarrollo integral, que incluya la diversidad y la igualdad.

### Nivel nacional

- **Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI):** Garantiza la protección frente a cualquier forma de violencia y promueve entornos seguros en ámbitos como la escuela, la familia y la comunidad.
- **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE):** Introduce una educación inclusiva con perspectiva de género y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y familiar.
- **Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo:** Establece que el sistema educativo debe contemplar la

formación en salud sexual y reproductiva como parte del desarrollo integral de la juventud.

- **Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI:** En su artículo 70, garantiza los derechos de las personas menores de edad trans y LGTBI, estableciendo medidas para su inclusión en el ámbito educativo, familiar y social. Promueve la creación de entornos seguros, respetuosos con la identidad de género y la orientación sexual, y asegura el acceso a recursos de apoyo que favorezcan su bienestar y desarrollo integral.

#### Nivel autonómico (Canarias)

- **Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores:** Garantiza la protección de la infancia y la adolescencia en la comunidad autónoma.
- **Ley 2/2023, de 1 de marzo, de Políticas de Juventud de Canarias:** Establece el marco normativo para el desarrollo de políticas públicas orientadas a la juventud en Canarias, promoviendo la creación de espacios seguros, inclusivos y accesibles para los jóvenes. Se enfoca en garantizar la igualdad de oportunidades, el acceso a derechos fundamentales y la participación activa de la adolescencia en la sociedad, asegurando su bienestar y protección en todos los ámbitos.
- **Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales:** Garantiza la igualdad de derechos y la no discriminación para las personas LGTBI, incluidas las menores. Promueve la autodeterminación de género y prevé el acceso a servicios de apoyo, asegurando que la adolescencia LGBTI pueda desarrollarse en entornos libres de discriminación y exclusión.

#### *2.5.2. Políticas públicas y programas existentes*

El desarrollo de políticas públicas y programas en Canarias está alineado con un enfoque de sostenibilidad e inclusión, enmarcado dentro de estrategias como la **ACDS 2030**. Este plan adapta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a la realidad del archipiélago, impulsando acciones para garantizar el bienestar y la protección de la infancia y adolescencia (Gobierno de Canarias, s.f.). De este modo, establece un marco de acción basado en retos estratégicos, entre los cuales destacan tres que pueden relacionarse con la necesidad de crear espacios seguros para la adolescencia (Gobierno de Canarias, s.f.):

- **Objetivo 3: Salud y bienestar.** Enfocado en reducir los trastornos de salud mental (meta 3.4.2) y garantizar el acceso a la salud sexual y reproductiva (meta 3.7.1). Esta meta resulta especialmente relevante para el proyecto, ya que este busca promover el bienestar emocional y el desarrollo de una sexualidad saludable desde una perspectiva integral e interseccional.
- **Objetivo 4: Educación de calidad.** Promueve la creación de entornos de aprendizaje seguros e inclusivos (meta 4.a.2) y la integración de contenidos sobre derechos humanos, igualdad de género y cultura de paz en educación (meta 4.7.1). Dichos elementos constituyen pilares fundamentales para el diseño de espacios seguros que fomenten el respeto por la diversidad.
- **Objetivo 5: Igualdad de género.** Destaca la realización de programas de educación afectivo-sexual en los centros educativos de Canarias (meta 5.6.3). Esto es algo que se busca impulsar dentro todos los Espacios Adolescentes Seguros, incluyendo en esta educación la diversidad de identidades, orientaciones y expresiones de género.
- **Objetivo 10: Reducción de las desigualdades.** Centrado en potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, etnia, origen, religión o situación económica (meta 10.2). A nivel autonómico, se concreta en el impulso de medidas que fomenten la inclusión social y económica en Canarias (meta 10.2.1). La creación de espacios seguros responde a esta meta al impulsar entornos donde la adolescencia, especialmente aquella que forma parte del colectivo LGTBIQ+, pueda desarrollarse libre de discriminación.

- **Objetivo 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.** Busca promover sociedades pacíficas e inclusivas, garantizar el acceso a la justicia y construir instituciones eficaces y representativas. A nivel autonómico, se concreta en reducir significativamente todas las formas de violencia, en especial contra personas en situación de vulnerabilidad (meta 16.1.2), y garantizar en todos los niveles de las Administraciones Públicas de Canarias la adopción de decisiones inclusivas, participativas, representativas y transparentes (meta 16.7.1). El EAS se alinea con estas metas al crear un entorno libre de violencia, especialmente enfocado en proteger a la adolescencia LGTBIQ+ y otras juventudes vulnerabilizadas. Asimismo, promueve la participación política de las personas adolescentes mediante espacios de toma de decisiones y elaboración de propuestas colectivas, reconociendo su derecho a incidir activamente en los asuntos que les afectan.

Asimismo, con el fin de alcanzar estos objetivos, así como los de la Agenda 2030 global, existen diversos planes y programas que contribuyen a su cumplimiento:

- a) **Plan Municipal de Infancia y Adolescencia de Las Palmas de Gran Canaria 2021-2024:** Este plan busca proteger los derechos de la infancia y adolescencia en el municipio, alineándose con la CDN y los ODS. Se trata, además, de un requisito fundamental para que Las Palmas obtenga y mantenga el reconocimiento de CAI, otorgado por UNICEF. Dicha distinción implica el compromiso del gobierno local en el desarrollo de políticas públicas eficaces, la promoción de la participación infantil y el fortalecimiento de alianzas con distintos agentes sociales (Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, 2020). Para renovar este reconocimiento, el Ayuntamiento debe realizar un nuevo diagnóstico de la situación de los NNyA y diseñar un segundo plan, previsto para publicarse en junio de 2025. En definitiva, la participación activa de adolescentes en espacios seguros se alinea con los principios de este plan, al fomentar el protagonismo y la agencia juvenil, así como el respeto por sus derechos.
- b) **Plan de Igualdad y Coeducación en el Sistema Educativo Canario 2023-2028:** Este plan impulsado por el Gobierno de Canarias tiene como objetivo garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad con perspectiva de género (Gobierno de Canarias, 2023). Se aborda la coeducación, la prevención de la violencia de género, la diversidad afectivo-sexual y la educación afectivo-sexual, promoviendo la igualdad

desde edades tempranas (Gobierno de Canarias, 2023). Estos contenidos son coherentes con los ejes de intervención del presente proyecto, que propone espacios donde adolescentes puedan reflexionar sobre sus identidades, orientaciones y vínculos en un ambiente libre de estigmas y violencias.

- c) **Programa de educación en valores y actividades socioeducativas y socioculturales dirigidas a la infancia, la juventud y las familias.** Este programa se incluye dentro de la iniciativa socioeducativa *A Pie de Barrio* de la Fundación Farrah. Con este se busca fortalecer la educación en valores y la promoción de los derechos de la infancia, la juventud y sus familias. También posee una escuela para familias enfocada en disciplina positiva y gestión emocional (Fundación Farrah, s.f.). El enfoque de esta iniciativa coincide plenamente con los principios de este proyecto, al fomentar espacios en los que se promuevan los derechos y bienestar emocional de la adolescencia.

Por último, es relevante destacar el **Marco Estratégico por la Igualdad “Gran Canaria Infinita” (MEIGCI)**. Este documento, impulsado por el Cabildo de Gran Canaria, establece la hoja de ruta insular para la igualdad real y efectiva, con enfoque en derechos humanos, perspectiva interseccional y participación activa (Cabrera & Sentís, 2020). El presente proyecto se vincula concretamente con el ***Programa Atención a la sexualidad desde una perspectiva de género, interseccional y LGTBIQ+***, al coincidir con los ejes II (“Discriminaciones y violencias asociadas a la diversidad de orientaciones sexuales, identidades de género y/o expresiones no normativas”) y V (“Derechos sexuales, reproductivos y relaciones de calidad”). Los objetivos del programa que se alinean con esta propuesta son (Cabrera & Sentís, 2020, p. 110):

- **“Identificar y generar recursos para atender las necesidades sociales específicas y diversas del colectivo LGTBIQ+ y para el acompañamiento a la diversidad sexual”**, ya que los espacios seguros planteados buscan precisamente constituirse como dispositivos de apoyo, información y orientación.
- **“Abordar la sexualidad desde una perspectiva interseccional”**, dado que, como se ha mencionado previamente, esta perspectiva es esencial a la hora de abordar la educación sexual desde una visión amplia, inclusiva y diversa.

- **“Fomentar la educación afectiva y sexual en la educación infantil y secundaria”**, puesto que este proyecto también está planteado para ser llevado a cabo en centros educativos, donde se tendrá en cuenta la educación afectivo-sexual desde una perspectiva integral e interseccional.

En resumen, este proyecto se alinea con los objetivos de este programa del MEIGCI al promover entornos seguros e inclusivos para la adolescencia, especialmente para la LGTBIQ+, que garanticen el respeto a la diversidad y el ejercicio pleno de sus derechos sexuales y afectivos.

### *3.5.3. Servicios y recursos disponibles*

Concretamente, la isla de Gran Canaria cuenta con diversos recursos para la atención y protección de la adolescencia, entre los que destacan:

- **Centros de Día para menores:** Se tratan de programas comunitarios enmarcados en el ámbito de la prevención y el fortalecimiento familiar. Su principal función es trabajar con NNyA y familias en situación de riesgo, exclusión o vulnerabilidad social, ofreciendo una intervención socioeducativa integral. A través de estrategias especializadas, buscan mejorar el bienestar personal, familiar y social de los y las menores, proporcionándoles apoyo educativo, psicológico y recreativo (Aldeas Infantiles SOS, s.f.). Ejemplos de estos centros son los gestionados por la **Fundación Adsis** en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria, como el de Atajo, San Roque y Casablanca III (Fundación Adsis, s.f.), o los centros de día de **Aldeas Infantiles SOS** en el municipio de Telde (Aldeas Infantiles SOS, s.f.).
- **Entidades juveniles:** Estas juegan un rol fundamental en el desarrollo y bienestar de la juventud, abordando diferentes áreas como la salud mental, la inclusión y la formación. **Mojo de Caña** es una de las organizaciones más destacadas, trabajando para fomentar el desarrollo de la adolescencia a través de programas educativos y de participación. Esta asociación organiza actividades que promueven la igualdad, la solidaridad y la creatividad entre los y las jóvenes (Mojo de Caña, s.f.). Por otro lado, **Felices con Narices**, tiene como misión impulsar la inclusión social y bienestar de la juventud mediante la educación emocional y actividades artísticas, apoyando a la

adolescencia en su proceso de desarrollo personal y social (Felices con Narices, s.f.). Otro ejemplo es la **Fundación Farrah**, que se dedica a la promoción de la autonomía de los NNyA a través de proyectos educativos, de formación y sensibilización, con un especial foco en aquellas personas en situación de vulnerabilidad. Sus programas también incluyen la participación activa de los y las jóvenes en su comunidad, fomentando el liderazgo y la cooperación (Fundación Farrah, s.f.). Finalmente, en el ámbito de la salud mental, **AFESUR** trabaja con la juventud en la sensibilización y prevención de trastornos mentales (AFESUR, s.f.), llevando a cabo el proyecto “Sinergia”, que ofrece talleres y actividades para concienciar sobre la salud mental en el ámbito educativo (CEP Gran Canaria Sur, 2024). Con él se busca ofrecer información sobre recursos de salud mental, factores de riesgo y protección y romper estigmas y prejuicios asociados gracias a una mejor comprensión y sensibilización sobre el bienestar emocional (CEP Gran Canaria Sur, 2024).

- **Asociaciones LGTBIQ+:** Estas entidades desempeñan un papel fundamental en la promoción de la igualdad y la visibilidad de la comunidad en la isla. **Colectivo Gamá**, con más de 30 años de trayectoria, se destaca como una de las principales organizaciones de la región. Ofrece servicios gratuitos y especializados en atención social, psicológica, jurídica y de salud, además de brindar apoyo a familias, jóvenes y mayores, con el fin de garantizar la inclusión y el respeto (Colectivo Gamá, s.f.). Por otro lado, **Chrysallis** es una asociación que se centra en el acompañamiento de las familias de menores trans, ofreciendo asesoramiento familiar, escolar, sanitario, social y legal. Además, facilitan programas de formación para profesionales y organizan encuentros estatales y actividades de sensibilización, buscando siempre generar herramientas para mejorar el entorno de la infancia y adolescencia trans (Chrysallis, s.f.).
- **Servicio telefónico 116111 de atención para la infancia y adolescencia de Canarias:** Es un servicio gratuito y confidencial del Gobierno de Canarias, en colaboración con la Fundación ANAR, que ofrece orientación y asesoramiento a menores que enfrenten situaciones preocupantes o que no puedan resolver por sí mismos/as. Funciona las 24 horas del día, todos los días del año, con profesionales capacitados/as para escuchar y orientar a los NNyA. Además, existe un número complementario (600 50 51 52) para que las personas adultas soliciten información

relacionada con la atención a la infancia. Este servicio busca prevenir problemas graves y actuar en casos urgentes, derivando a los recursos adecuados si es necesario (Gobierno de Canarias, s.f.).

- **Servicio telefónico 028 Arcoíris:** Es un servicio telefónico gratuito y confidencial del Gobierno de Canarias que proporciona atención y asesoramiento jurídico y psicológico a personas LGTBIQ+ las 24 horas del día, los 365 días del año. Su objetivo es apoyar a quienes sufren discriminación o delitos de odio, brindando orientación y derivación a los recursos adecuados, incluyendo el 112 en casos de emergencia. Asimismo, este servicio ayuda a menores y adolescentes en riesgo de rechazo y a testigos de violencia LGTBIfóbica. También cuenta con un chat en línea y un correo electrónico (028-online@igualdad.gob.es) para asistencia remota (Gobierno de Canarias, 2023).
  
- **Servicio telefónico 024 - Llama a la Vida:** Es un servicio de atención telefónica gratuito, anónimo, accesible y confidencial, impulsado por el Ministerio de Sanidad a través de la Dirección General de Salud Pública, dirigido a personas con pensamientos, ideaciones o riesgo de conducta suicida. Funciona a nivel nacional, brindando apoyo profesional a través de un equipo multidisciplinario especializado en la prevención del suicidio. Cabe mencionar que proporciona información y orientación para acceder a los servicios sanitarios adecuados sin necesidad de registro previo (Cabildo de Gran Canaria, s.f.).
  
- **La Grada - Espacio Joven Creativo:** Es una iniciativa del área de juventud del ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria destinada a fomentar el desarrollo artístico y creativo de los y las jóvenes, proporcionándoles herramientas para la difusión y promoción de sus proyectos. Además, este espacio ofrece orientación en cuestiones de ocio y tiempo libre, convirtiéndose en un punto de encuentro donde se combinan distintas disciplinas. En resumen, es un proyecto colaborativo en constante evolución, construido entre sus participantes para potenciar la personalización de ideas y la expresión artística (Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, s.f.).
  
- **Punto J - Casa de la Juventud de Santa Lucía:** Este espacio propulsado por el área de juventud del ayuntamiento de Santa Lucía de Tirajana está dedicado al desarrollo

juvenil y ofrece instalaciones como salas de estudio, de ensayo, de formación, de reuniones, un centro de información juvenil, un punto cibernético, un espacio radiofónico y zonas de ocio y relajación. Además, impulsa actividades culturales, artísticas y recreativas, facilitando asesoramiento en empleo, formación y participación juvenil. Forma parte del Programa de Dinamización Juvenil del municipio, fomentando la integración y crecimiento personal de la juventud (Ayuntamiento de Santa Lucía de Tirajana, s.f.).

### 3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

#### Objetivos generales

**OG1:** Generar un **entorno seguro** para la adolescencia, especialmente para la LGTBIQ+.

**OG2:** Fomentar un **espacio de participación y prevención** de la exclusión y violencia hacia la adolescencia LGTBIQ+.

#### Objetivos específicos

**OE1.1. Crear un espacio de diálogo y expresión inclusivo** donde la adolescencia pueda abrirse y expresar sus inquietudes y sentir que estas son respetadas.

**OE1.2. Fomentar su pensamiento crítico** acerca de la identidad de género, sexualidades y sus derechos.

**OE1.3. Generar espacios para el cuidado de la salud mental**, fomentando actividades de apoyo emocional, gestión de las emociones y autocuidado.

**OE2.1. Derribar los prejuicios y estereotipos vinculados al colectivo LGTBIQ+** que limitan la agencia de la adolescencia en su proceso de autoconocimiento y desarrollo de la identidad.

**OE2.2. Promover la expresión libre de propuestas de mejora** para que las instituciones sean espacios más inclusivos y seguros para la comunidad LGTBIQ+.

### **Objetivos operativos**

**OO1.1.1.** Establecer normas de convivencia junto al grupo que garanticen el respeto.

**OO1.1.2.** Facilitar dinámicas que promuevan la creación de vínculos entre iguales, fomentando el sentimiento de pertenencia.

**OO1.2.1.** Implementar talleres educativos con apoyo de entidades especializadas, donde se aborden de manera integral la diversidad de género, sexualidades y derechos humanos desde una perspectiva crítica e interseccional.

**OO1.2.2.** Ofrecer espacios de reflexión colectiva mediante debates que inviten a cuestionar estereotipos y prejuicios.

**OO1.3.1.** Desarrollar talleres de salud mental con el acompañamiento de profesionales, orientados a ofrecer herramientas prácticas de gestión emocional y autocuidado.

**OO1.3.2.** Garantizar que cada sesión cuente con momentos destinados a la expresión emocional y fortalecimiento del bienestar psicosocial de los y las participantes.

**OO2.1.1.** Crear perfiles en redes sociales para el proyecto, donde los y las participantes difundan contenido educativo elaborado a partir de los talleres y debates realizados en el EAS.

**OO2.1.2.** Fomentar que los y las adolescentes participen activamente en la creación del contenido.

**OO2.2.1.** Habilitar buzones como canal para la recogida de propuestas en función del tipo de espacio (entidad, centro educativo, etc).

**OO2.2.2.** Favorecer la coordinación entre equipos técnicos para asegurar la devolución de las respuestas a las propuestas presentadas.

## 4. MARCO METODOLÓGICO

### 4.1. Diseño del proyecto

#### 4.1.1. Contexto y población

El proyecto EAS está dirigido a **adolescentes de entre 13 y 17 años**. Aunque el lugar de implementación de este es en el **municipio de Las Palmas de Gran Canaria**, podrán participar jóvenes procedentes de otros municipios de la isla de Gran Canaria que tengan interés en formar parte del espacio, ya sea por su vinculación con los centros educativos, entidades sociales del municipio o por iniciativa propia. Según últimos datos del Instituto Canario de Estadística (ISTAC, 2022), en el municipio de Las Palmas de Gran Canaria había 36,535 menores en el rango de edad de 10 a 19 años en 2022.

Como bien se menciona en el marco teórico, la franja de edad que abarca el periodo de la adolescencia es aún tema de debate. Para este proyecto, se ha elegido específicamente el rango de 13 a 17 años porque corresponde a una etapa crucial en el desarrollo social y emocional de la adolescencia. Durante estos años, las personas jóvenes atraviesan cambios significativos en su entorno académico y social, como el paso al instituto, el aumento de la autonomía personal y la entrada a una nueva etapa de relaciones sociales. Además, es en este momento cuando se enfrentan a posibles desafíos significativos, como el *bullying*, la búsqueda de la identidad, la adaptación a nuevas expectativas sociales y académicas, y la presión por encajar en su entorno social. Todo ello puede afectar a su bienestar psicosocial, especialmente en aquellos casos en los que no cuentan con apoyo o redes de confianza.

El EAS no está limitado a un único colectivo, sino que se dirige a todas las adolescencias comprendidas dentro de ese rango de edad. No obstante, como se explica con anterioridad, se reconoce que determinados grupos, como la adolescencia LGTBIQ+, suelen enfrentar desafíos adicionales de discriminación y exclusión, lo que hace necesario un enfoque que priorice a los y las más vulnerables. Por lo tanto, el perfil de destinatarios/as está orientado hacia adolescentes que:

1. Debido a diversas circunstancias, como el *bullying* o la falta de redes de apoyo, **expresen la necesidad de un lugar seguro** donde compartir experiencias, construir vínculos y fortalecer su bienestar emocional.
2. **Respeten la diversidad** del grupo y se comprometan con las **normas de convivencia** establecidas por el mismo.

Con respecto al número de participantes, se priorizará la creación de grupos reducidos, con un máximo de 15 adolescentes por EAS, con el fin de crear un ambiente de confianza e intimidad, promoviendo una participación activa y un acompañamiento más cercano.

Para garantizar su accesibilidad y efectividad, estos espacios podrán desarrollarse en diversos entornos como centros escolares, entidades sociales y espacios comunitarios, adaptándose a las necesidades de cada contexto. En el caso de los centros escolares, las sesiones podrán tener lugar en un aula, biblioteca o sala polivalente del propio centro. Mientras que, en el caso de las entidades sociales o espacios comunitarios, se habilitarán espacios disponibles dentro de sus instalaciones. Además, dependiendo del tipo de entorno, la participación adoptará dos modalidades:

- a) **Centros educativos:** La participación estará destinada al alumnado del centro, siempre que se encuentren dentro del rango de edad establecido y cumplan con los requisitos previamente descritos.
- b) **Entidades sociales o espacios comunitarios:** La participación se enfocará en cualquier adolescente que cumpla con dichos requisitos de acceso, independientemente de su lugar de residencia o de si están o no vinculados/as previamente a la entidad.

Asimismo, el acceso al EAS será voluntario. De esta manera, serán las personas adolescentes quienes tomen la iniciativa de participar sin imposiciones externas, garantizando así que el acercamiento al espacio nazca desde una necesidad propia e interés real. La información sobre el proyecto será difundida principalmente mediante folletos y carteles ubicados en centros educativos, entidades sociales y espacios comunitarios, así como en redes sociales. Estos materiales incluirán datos de contacto (número de teléfono y correo electrónico), a través de los cuales podrán solicitar más información sobre el proyecto y/o

expresar su deseo de unirse al grupo. Para formalizar su participación, será necesario contar con el consentimiento informado tanto la persona adolescente como de su tutor/a legal.

En resumen, el EAS se configura como un recurso accesible, voluntario y respetuoso con la diversidad de experiencias adolescentes, con una especial sensibilidad hacia quienes enfrentan contextos de exclusión o falta de apoyo emocional.

#### *4.1.2. Proceso metodológico participativo*

El EAS se articula desde una metodología centrada en la participación activa, el acompañamiento profesional y la construcción de vínculos significativos entre iguales. Se fundamenta en los principios del Trabajo Social de grupos, entendido como una metodología de intervención que posibilita el empoderamiento, la ayuda mutua y el desarrollo de capacidades individuales y colectivas en contextos relacionales seguros (B. Parra, 2017).

El grupo, más que un simple formato organizativo, se concibe como un espacio transformador en sí mismo. Tal como señala Konopka (1968, citado en B. Parra, 2017), “el grupo, es un lugar lleno de potencialidades y oportunidades [...] Un lugar en el que participar desde una posición activa que promueva la movilización y el cambio” (p. 196). Esta perspectiva se traduce en el EAS como una apuesta por generar entornos participativos que potencien la agencia individual y colectiva de la adolescencia.

Este proceso metodológico se divide en cinco grandes fases definidas dentro de la epistemología del Trabajo Social de grupos (B. Parra, 2017):

##### **1) Fase de planificación.**

Esta fase comienza con el diseño del proyecto, la identificación del grupo diana (adolescentes de entre 13 y 17 años) y la elaboración de estrategias de difusión. Esta difusión se realizará principalmente en redes sociales, centros educativos y espacios comunitarios, haciendo uso de carteles, folletos y publicaciones accesibles, donde se detallan datos de contacto (número de teléfono y correo electrónico), que invitan a la participación libre y

voluntaria. Esta decisión metodológica responde al requisito de garantizar que la vinculación al grupo nazca del deseo y no de una imposición externa.

Una vez se produce el primer contacto, se ofrece información detallada sobre el funcionamiento del espacio y se remite el consentimiento informado para el/la adolescente y su tutor/a legal, junto con una autorización para el uso de imágenes, dado que a lo largo del curso se generarán materiales audiovisuales.

## **2) Fase de inicio.**

Las primeras sesiones del EAS se centran en la acogida de las personas participantes, la presentación de los objetivos y metodología del espacio y la creación de un clima de confianza y seguridad.

Cuando se conforma el grupo (preferiblemente con un mínimo de 10 participantes), se organiza el primer encuentro. En este, se llevarán a cabo dinámicas de presentación y rompehielos, entendidas como técnicas grupales orientadas a facilitar el conocimiento entre las personas miembros y disminuir la ansiedad inicial. Estas dinámicas permiten que cada participante se exprese de forma lúdica, favoreciendo una primera aproximación entre iguales desde el respeto y la escucha. Asimismo, se emplean dinámicas de cohesión grupal, que tienen como finalidad fortalecer el sentido de pertenencia al grupo, consolidar vínculos y generar un clima emocional favorable que les permita abrirse.

Además, otros aspectos relevantes que se llevarán a cabo durante las primeras sesiones son la creación colectiva de normas de convivencia, así como generar perfiles en las redes sociales que el grupo considere para la publicación de contenido desde el EAS.

Finalmente, es importante transmitir al grupo que la metodología que guía el proyecto es de carácter participativo. Esta se inspira en la Escalera de la Participación de Hart (1993), una herramienta que permite diferenciar entre niveles de no participación o participación simbólica (manipulación, decoración, *tokenismo*) y formas reales de participación e implicación juvenil, que incluye desde la consulta informada hasta el liderazgo compartido. El EAS se sitúa en estos niveles superiores, promoviendo un protagonismo real de las adolescencias a través de diferentes mecanismos, entre los que destacan:

- **La “Comisión EAS”:** Un subgrupo integrado por participantes especialmente comprometidos/as y con disponibilidad horaria que, de forma voluntaria, se implican en la organización de las sesiones, la dinamización de actividades y la evaluación continua del espacio.
- **El “Buzón de la Participación del EAS”:** Un buzón físico en cada EAS donde se podrán depositar ideas, propuestas o críticas, que posteriormente serán trasladadas al equipo CAI del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, con el fin de que se comuniquen a las áreas correspondientes del mismo.
- **Cuestionarios de evaluación tras cada sesión:** En ellos, todas las personas participantes pueden expresar su opinión sobre cada encuentro y resaltar mejoras, así como demandas y propuestas para próximas sesiones.

De este modo, se asegura la participación auténtica y continuada de las adolescencias, permitiendo que el espacio se adapte al completo a sus necesidades y demandas.

### **3) Fase de conflicto o de transición.**

Esta fase, también conocida en la literatura especializada como fase de transición (Martínez, 2011), no debe entenderse como un momento cerrado o secuencial dentro del ciclo de vida grupal, sino como una dinámica que puede emerger en distintos momentos del proceso, incluso en etapas avanzadas. Tal como advierte B. Parra (2017), los grupos rara vez transitan por fases de forma lineal. Más bien, los conflictos o tensiones pueden reaparecer en cualquier fase del trabajo grupal, pudiendo estar vinculados tanto a las relaciones entre participantes como a los contenidos tratados.

En este sentido, la fase de conflicto no debe concebirse como un obstáculo, sino como una oportunidad para el crecimiento del grupo y del proyecto, siempre que se gestione adecuadamente. El EAS reconoce esta realidad y apuesta por herramientas concretas para abordar estas situaciones desde una perspectiva educativa y participativa. Algunas de las estrategias implementadas para afrontar estos momentos son reuniones específicas de la comisión EAS, donde se analizan los conflictos detectados y se proponen estrategias de mejora; dinámicas de cohesión grupal y de resolución de conflictos, utilizadas como herramientas para reconstruir el vínculo y facilitar el diálogo; y evaluación de los

cuestionarios de cada sesión, con el fin de detectar inquietudes, malestares o propuestas de cambio.

En definitiva, en lugar de reprimir o evitar el conflicto, el EAS lo asume como una parte inherente a cualquier proceso colectivo y como una vía para revisar, transformar y mejorar el espacio.

#### **4) Fase de trabajo.**

Las sesiones grupales tienen una periodicidad mensual y una duración aproximada de tres horas. Su estructura se adapta a las propuestas sugeridas desde el grupo y a las necesidades detectadas.

Durante el desarrollo de esta fase del proyecto, se realizan talleres educativos y de salud mental con el apoyo de diversas entidades, como Colectivo Gamá o Felices con Narices (ver apartado 3.5.3. *Servicios y recursos disponibles*). Estos talleres se centrarán en las temáticas que demande el grupo y estarán orientados a generar debates, reflexiones y propuestas de mejora sobre temas como la diversidad, la educación sexual o la salud mental. Además, se fomentará la creación de contenido para redes sociales a partir de los aprendizajes de cada sesión y la participación activa del grupo en la mejora de las instituciones por medio de propuestas depositadas en el buzón.

Cabe destacar que son las propias personas adolescentes quienes dinamizan la mayor parte de las sesiones. Se encargan de presentar el espacio a las nuevas incorporaciones, lideran actividades y proponen contenidos. El rol de los y las profesionales se limita al acompañamiento, el apoyo técnico y la facilitación puntual, especialmente en talleres desarrollados por entidades externas. Esta metodología de autogestión favorece el empoderamiento individual y colectivo, y permite que el grupo se apropie del espacio como algo propio y seguro.

De forma paralela a las sesiones mensuales, se organizan las reuniones de la comisión del EAS, con una frecuencia flexible y una duración aproximada de una hora y media. Estas reuniones constituyen otro espacio de cogestión que materializa la participación horizontal, otorgando voz y poder de decisión a las personas adolescentes en el diseño del EAS.

Para una mejor comprensión del funcionamiento del proyecto, puede consultarse el [Anexo 1](#), que muestra un ejemplo de sesión mensual del EAS, y el [Anexo 2](#), con un ejemplo de reunión de la comisión del EAS.

## **5) Fase final.**

Aunque el EAS no se concibe como un proyecto con un final cerrado, sí contempla una fase de cierre del ciclo anual, orientada a evaluar lo vivido, celebrar los logros y proyectar futuras mejoras. Esta fase incluye una actividad especial a modo de despedida, diseñada colectivamente por el grupo, y una evaluación participativa del proceso.

### *4.1.3. Actividades*

Las actividades del EAS están diseñadas para garantizar la creación de un entorno seguro e inclusivo para la adolescencia, especialmente la LGTBIQ+, así como para fomentar su participación y prevenir situaciones de exclusión y violencia. De esta manera, todas las dinámicas propuestas contribuyen al cumplimiento de los dos objetivos generales del proyecto y sus respectivos objetivos específicos.

#### **a) Talleres educativos**

Desde una perspectiva pedagógica crítica y participativa, los talleres se conciben como un “tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como “el” lugar para la participación y el aprendizaje” (González, 2008, p.1). Esta definición resalta el potencial de los talleres para articular el conocimiento racional con la experiencia personal y emocional, especialmente en procesos educativos que abordan temas sensibles como la identidad de género y la diversidad sexual.

El uso de talleres como técnica de intervención responde a su capacidad para crear entorno educativos horizontales, seguros y participativos, donde adolescentes puedan expresar sus ideas, emociones y vivencias sin miedo al juicio o discriminación. Esta

metodología facilita una educación integral, que trasciende lo informativo y promueve el pensamiento crítico, la toma de conciencia y la construcción colectiva de saberes. Como indica González (2008), se trata de generar espacios que fortalezcan la autoestima, el sentido de pertenencia y la agencia de quienes participan.

Por tanto, con la finalidad de fomentar el pensamiento crítico acerca de la identidad de género, las sexualidades y los derechos de la adolescencia (objetivo 1.2), se desarrollarán talleres donde las personas participantes puedan acceder a información veraz y de calidad sobre la diversidad de género y afectivo-sexual. Además de sensibilizar sobre estas realidades, los talleres ofrecerán un espacio donde la adolescencia pueda explorar su identidad libremente y sin prejuicios, fortaleciendo su autoestima y sentido de pertenencia dentro del grupo.

Asimismo, los conocimientos adquiridos en estos talleres servirán para la creación de contenido informativo y preventivo en redes sociales (objetivo 2.1), permitiendo que la información llegue a un público más amplio y ayudando a derribar mitos y estereotipos en torno a la diversidad.

*Tabla 1. Ejemplo de taller educativo*

<b>Taller sobre diversidad sexual y de género</b>	
<b>Objetivo</b>	Brindar herramientas conceptuales y prácticas para comprender la diversidad de género y sexualidad desde una mirada crítica e inclusiva.
<b>Duración</b>	1 hora y 30 minutos
<b>Descripción</b>	El taller inicia con una breve exposición dinámica sobre conceptos clave (identidades de género, orientaciones sexuales, expresiones de género, etc). A continuación, se realiza una dinámica llamada “¿Y si fueras tú?”, donde cada participante recibe una tarjeta con una situación ficticia (por ejemplo, “una chica trans en un centro educativo”, “un chico gay con familia religiosa”, etc). En pequeños grupos, discuten cómo se sentiría esa persona y qué apoyos necesitaría. Luego, se pone en común y se reflexiona sobre los privilegios, estereotipos y formas de crear espacios más inclusivos. El taller cierra con una ronda de compromiso colectivo, donde cada persona

	propone una acción para favorecer la diversidad en su entorno.
<b>Materiales</b>	Proyector, portátil, cable HDMI2, tarjetas con situaciones ficticias, folios y rotuladores.

### b) Talleres de salud mental

De nuevo, se recurre a la técnica del taller, pero esta vez con un enfoque centrado en la salud mental, ya que uno de los pilares de este proyecto es generar espacios para el cuidado de esta (objetivo 1.3). La relevancia de generar este tipo de talleres reside en que muchas de las adolescencias que acudan al EAS pueden estar atravesando situaciones de vulnerabilidad, discriminación, violencia o exclusión. Esto aumenta el riesgo de desarrollar problemas de salud mental, como ansiedad, depresión o, en casos más graves, ideación suicida.

Estos talleres proporcionarán herramientas para la gestión emocional, el autocuidado y la construcción de redes de apoyo entre iguales, promoviendo un espacio donde la juventud pueda compartir experiencias y sentirse escuchada y comprendida. Por tanto, la implementación de estas actividades permitirá fortalecer su bienestar emocional y dotarles de recursos para afrontar situaciones de malestar psicológico.

*Tabla 2. Ejemplo de taller de salud mental*

<b>Taller de gestión emocional</b>	
<b>Objetivo</b>	Proporcionar las herramientas necesarias para una adecuada gestión emocional y promover el autocuidado.
<b>Duración</b>	1 hora y 10 minutos
<b>Descripción</b>	El taller comienza con una dinámica para romper el hielo y que los y las participantes comiencen a abrirse emocionalmente. Esta es llamada “Tormenta de emociones”. Para ella deben ponerse en círculo y cada persona dirá la emoción que está sintiendo en ese momento, con la condición de no poder repetir las que ya se hayan mencionado. Una vez

	<p>generado el clima de confianza, se inicia la dinámica “Montaña rusa emocional”. En un mural, se dibuja una montaña rusa y se explica los altibajos que pueden sufrir nuestras emociones, resaltando el hecho de que es algo normal y que todas las emociones son válidas. Luego, se les pide que escriban en las zonas altas de la montaña aquellas emociones que les hagan sentir que están “en la cima” y en la parte baja aquellas emociones que les hagan sentir más “hundidos”. Con esta actividad se pretende ayudar a la adolescencia a identificar y aceptar las emociones, entendiendo que todas son válidas. Finalmente, se realizará una última dinámica: “Crea tu kit emocional”. Se les pedirá a cada persona que anote en un papel aquellas estrategias que les hagan sentir mejor cuando se sienten mal, es decir, que les haga subir a la cima de la montaña rusa cuando están abajo. Después, se les invita a compartir con el resto aquello que han anotado, dado que puede servir de ayuda para otra persona.</p>
<b>Materiales</b>	Rollo grande de papel, folios y rotuladores.

### c) Debates y reflexión colectiva

El debate es una técnica útil para favorecer el pensamiento crítico y la expresión oral en adolescentes. Como señalan Esteban y Ortega (2017), debatir implica investigar, organizar argumentos y mejorar la capacidad retórica, a la vez que se fomenta la creatividad, la improvisación y la toma de iniciativa.

Asimismo, uno de los principales objetivos del proyecto es construir un espacio de diálogo y expresión inclusivo donde la adolescencia pueda compartir sus inquietudes y sentir que estas son respetadas (objetivo 1.1). En este sentido, los debates cumplirán un papel clave, ya que permitirán que los y las jóvenes expresen sus ideas y reflexiones en conjunto sobre diversos temas relacionados con la identidad, la diversidad y los derechos.

A través del intercambio de opiniones, se fomentará el pensamiento crítico (objetivo 1.2), la escucha activa y el respeto de la pluralidad de experiencias, reforzando la sensación

de comunidad y fortalecimiento de la confianza entre los y las participantes del espacio para expresarse sin miedo a ser juzgados/as o discriminados/as.

Tabla 3. Ejemplo de debate

Debate: “¿El sistema educativo respeta la diversidad?”	
<b>Objetivo</b>	Fomentar el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad a través del diálogo.
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Descripción</b>	Se divide al grupo en dos subgrupos (a favor/en contra). El/la trabajador/a social adoptará el rol de moderador/a del debate, planteando preguntas detonantes, como “¿El currículo escolar refleja todas las realidades?” o “¿Existe igualdad real para el alumnado LGTBIQ+ en los centros?”. A partir de ahí, se les deja unos 10 minutos para que en sus pequeños grupos realicen una lluvia de ideas ( <i>brainstorming</i> ) sobre aquellos argumentos que utilizarán durante el debate. Una vez terminen, se dará comienzo al debate. Finalmente, se realizará una reflexión colectiva sobre todos los aspectos tratados, favoreciendo la escucha activa y la empatía.
<b>Materiales</b>	Folios y bolígrafos.

#### d) Dinámicas de cohesión grupal

Con el objetivo de generar un entorno seguro e inclusivo para la adolescencia, se llevarán a cabo dinámicas de cohesión grupal que fomenten la creación de vínculos entre iguales (objetivo 1.1.2). Estas actividades estarán orientadas a promover la confianza, la empatía y el sentimiento de pertenencia dentro del grupo, facilitando que cada participante pueda sentirse parte activa del espacio y se exprese libremente.

Según Cano (2018), este tipo de técnicas “propician la cohesión del grupo en sus diferentes etapas de desarrollo y refuerzan y mantienen sus fuerzas integradoras” (p. 187). En este sentido, pueden orientarse a distintas funciones: la construcción grupal (impulsar y

reforzar los valores y objetivos compartidos), el afianzamiento grupal (mejorar la comunicación, los roles y las redes internas) y la proyección grupal (reflexionar sobre el lugar del grupo en su contexto social). Estas dimensiones permiten que el grupo no solo se fortalezca internamente, sino que también construya una identidad colectiva frente a su entorno.

Además, las dinámicas de cohesión grupal se desarrollarán de forma lúdica y participativa, permitiendo que estas puedan ser lideradas por la propia adolescencia. Es importante tener en cuenta que estas deberán adaptarse a las características del grupo y se integrarán de manera continua a lo largo del proceso.

*Tabla 4. Ejemplo de dinámica de cohesión grupal*

<b>Dinámica “La telaraña”</b>	
<b>Objetivo</b>	Favorecer la cohesión grupal, el respeto y el reconocimiento mutuo entre participantes.
<b>Duración</b>	20 minutos
<b>Descripción</b>	Sentados/as en círculo, una persona sostiene un ovillo de lana, toma el inicio del hilo de este y lanza el ovillo a otra persona mientras le dice algo positivo (una cualidad, un gesto que valora, etc). Esta persona hará lo mismo con otra y así sucesivamente hasta que se forme una “telaraña” que representa la conexión entre todo el grupo. Al final, se reflexiona colectivamente sobre el valor del grupo, los lazos creados y la importancia del respeto y la confianza. La actividad se vincula con la función de afianzamiento grupal, fortaleciendo las redes internas.
<b>Materiales</b>	Ovillo de lana.

#### **e) Contenido preventivo en redes sociales**

Con el fin de extender el impacto del proyecto más allá de los encuentros presenciales (objetivo 2.1), se fomentará la producción de contenido educativo en redes sociales como

*TikTok* e *Instagram*. Este será creado por la propia adolescencia a partir de la información recibida en talleres y debates.

A partir de la reflexión colectiva final tras cada actividad, se propondrá al grupo elaborar contenido audiovisual en redes sociales que sinteticen los principales mensajes o aprendizajes generados. El proceso incluirá una fase de lluvia de ideas, redacción de guiones, reparto de roles (quién graba, quién habla, quién edita, etc), grabación y publicación.

Mediante este contenido, se podrán desafiar estereotipos, romper tabúes y proporcionar información accesible sobre diversidad de género y sexualidades, impactando no solo a los y las participantes directos/as del espacio, sino también a sus familias y a la comunidad en general.

*Tabla 5. Ejemplo de publicación de contenido preventivo en redes sociales*

<b>Contenido preventivo en redes sociales sobre diversidad sexual y de género</b>	
<b>Objetivo</b>	Concienciar a la comunidad sobre la importancia de respetar la diversidad sexual y de género.
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Descripción</b>	Tras la dinámica “¿Y si fueras tú?” del taller sobre diversidad sexual y de género, el grupo realiza una lluvia de ideas sobre los aprendizajes adquiridos. A partir de ahí, se elabora un guion en conjunto para grabar un vídeo breve, donde las y los participantes expresan mensajes de sensibilización, desmontan prejuicios o comparten propuestas para construir espacios más seguros e inclusivos. El contenido se graba y edita por la propia adolescencia y se publica en redes sociales, permitiendo trasladar el mensaje del grupo al resto de la sociedad.
<b>Materiales</b>	Folios, bolígrafos y móvil.

#### **f) Creación y recogida de propuestas políticas**

Un aspecto fundamental de los EAS es su carácter participativo, con el que se asegura que la adolescencia no solo tenga un lugar donde expresarse, sino que también pueda influir en la transformación de su entorno (objetivo 2.2). Para ello se habilitará un buzón en cada EAS, a través de los cuales se recogerán propuestas que reflejen las necesidades, inquietudes y demandas de la juventud, con el fin de que las instituciones sean más inclusivas, seguras y adaptadas a sus realidades.

En el caso de los espacios ubicados en centros educativos dentro del municipio de Las Palmas de Gran Canaria, las propuestas depositadas en el buzón del EAS serán trasladadas a los “Buzones de la Participación”, proporcionados por el equipo de CAI, para que estas sean recogidas y derivadas a las áreas correspondientes del ayuntamiento. Mientras que, para aquellos espacios situados en entidades sociales o comunitarias de Las Palmas de Gran Canaria, se designará a un grupo de adolescentes como representantes del espacio, encargados/as de trasladar las propuestas a los buzones de participación de sus centros educativos si estos cuentan con ellos.

Una vez las propuestas sean trasladadas, se garantizará que estas reciban una respuesta clara y fundamentada, asegurando que la adolescencia conozca qué acciones pueden tomarse con respecto a sus demandas y, en caso de no ser viables, los motivos por los cuales no lo son. Para ello, será esencial la coordinación del/la profesional del Trabajo Social del EAS con el equipo CAI del ayuntamiento, ya que permitirá canalizar adecuadamente la información, dar seguimiento a las propuestas y fortalecer el vínculo entre la adolescencia y las instituciones públicas, promoviendo así una participación real y efectiva.

*Tabla 6. Ejemplo de creación y recogida de propuestas políticas*

<b>Propuestas políticas sobre un entorno educativo más inclusivo</b>	
<b>Objetivo</b>	Potenciar la agencia de la adolescencia mediante la participación activa en la creación de propuestas que mejoren y transformen su entorno.
<b>Duración</b>	30 minutos
<b>Descripción</b>	Tras realizar el debate “¿El sistema educativo respeta la diversidad?” y realizar la reflexión colectiva, las adolescencias formulan propuestas

	surgidas durante la actividad sobre cómo mejorar la inclusión de los centros educativos. Las ideas surgidas serán plasmadas en papel y depositadas en los buzones de la participación de CAI (si se trata de un EAS dentro de un centro educativo) o en el “buzón de la participación del EAS”, siendo estas posteriormente trasladadas por un/a representante al buzón de CAI de su centro escolar. A partir de ahí, el/la trabajador/a social mantendrá el contacto con el equipo CAI a la espera de respuestas.
<b>Materiales</b>	Folios, bolígrafos y buzón de participación.

### **g) Actividades de cierre**

Al final de cada curso académico, se llevará a cabo una actividad especial de despedida con el objetivo de reforzar los vínculos generados durante el año y cerrar el proceso compartido de forma positiva. Esta actividad será diseñada en conjunto con el grupo, teniendo en cuenta sus intereses y propuestas, y podrá consistir en una salida lúdica, como una excursión a *Aqualand*, una acampada o cualquier idea consensuada por el grupo.

Además, en esta última sesión se realizará la evaluación final del año, mediante diversas técnicas que se detallan con más profundidad en el apartado de Evaluación, con la finalidad de reflexionar sobre la experiencia vivida dentro del EAS, los logros alcanzados y los aspectos a mejorar para el siguiente año.

### **h) Cualquier otra actividad propuesta por la comunidad**

Al tratarse de un espacio que apuesta por la participación libre de la mirada adultocentrista, se impulsa que sea la propia adolescencia quien proponga, diseñe y dinamice las actividades en función de sus intereses y necesidades. Cualquier iniciativa surgida desde la comunidad será válida siempre que se respete los valores del espacio y contribuya a fortalecer un entorno seguro, inclusivo y de apoyo mutuo.



Dinámicas de cohesión grupal										
Creación de la Comisión del EAS										
Creación de normas										
Creación de perfiles en redes sociales										
Reuniones de la Comisión del EAS										
Taller de salud mental										
Taller educativo										
Debate / reflexiones grupales										
Creación de contenido en redes sociales										
Recogida de propuestas políticas										
Actividad de cierre										

En resumen, este cronograma está diseñado como una guía orientativa, reconociendo que la filosofía del proyecto es la participación activa y horizontal de la adolescencia, por lo que cualquier actividad puede ser modificada, ampliada o sustituida en función de los deseos y propuestas del grupo.

#### 4.1.5. Recursos

Para la implementación del EAS, se requiere de una serie de recursos fundamentales que garanticen su adecuado funcionamiento y permitan la consecución de los objetivos del proyecto. Estos recursos se dividen en cuatro categorías principales: humanos, materiales y espaciales.

### Recursos Humanos

Cada EAS contará con un/a profesional del Trabajo Social, que cumplirá con un rol principal de facilitación y acompañamiento, asegurando que la adolescencia sea la verdadera protagonista en la gestión y dinamización del espacio. Además de contar con la colaboración de diversas entidades sociales para la realización de talleres educativos y de salud mental.

#### **1) Un/a trabajador/a social especializado/a en salud mental, género y sexualidad.**

### Perfil profesional

Se requiere a un/a profesional del Trabajo Social con formación y experiencia específica en el ámbito de la salud mental, género y sexualidad. Será la única figura profesional presente de forma continuada en cada sesión, actuando como referente para las personas participantes.

### Funciones

- Facilitar el desarrollo de las sesiones, garantizando la organización y el buen funcionamiento del espacio.
- Detectar y registrar necesidades y demandas del grupo, con el fin de activar los recursos necesarios para atenderlas.
- Coordinar la planificación y gestión de actividades en colaboración con entidades sociales.
- Intervenir en situaciones de vulnerabilidad emocional, como casos de mención a autolesiones, intentos de suicidio o experiencias traumáticas, proporcionando una primera atención psicosocial.
- Estar disponible para quienes necesiten un espacio de escucha más privado o acompañamiento individual durante las sesiones.

- Realizar derivaciones a servicios especializados cuando la situación lo requiera.
- Organizar reuniones mensuales con la comisión del EAS, favoreciendo el seguimiento del espacio, la recogida de propuestas y, en definitiva, su participación.
- Coordinarse con el equipo municipal de CAI del Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria para trasladar las propuestas del grupo adolescente y hacer seguimiento de las respuestas institucionales por parte de las áreas correspondientes.

### Requisitos deseables

- Título universitario en Trabajo Social.
- Formación complementaria (diplomado, posgrado o máster) en salud mental, intervención psicosocial, género, sexualidad o similares.
- Experiencia mínima de 2 años trabajando con población adolescente en el ámbito de la salud mental.

### 2) **Colaboraciones con entidades especializadas**, que aportarán su conocimiento en diferentes áreas de intervención para los talleres educativos. Algunos ejemplos son:

- **Felices con Narices o AFESUR:** Para el desarrollo de talleres enfocados en la salud mental, ofreciendo una perspectiva integral del bienestar emocional donde se aporten herramientas útiles para el autocuidado.
- **Colectivo Gamá o Asociación Chrysallis:** Con la ayuda de entidades LGTBIQ+ se podrán llevar a cabo talleres educativos sobre la identidad de género y la diversidad afectivo-sexual, proporcionando apoyo y conocimientos especializados.
- **“Por-No Hablar”:** Este proyecto educativo dirigido por especialistas en educación sexual busca desarrollar una actitud crítica hacia la pornografía, fomentando herramientas para nuevas formas de educación sexual (Asociación educativa NoPor OnSex, s.f.).

### Recursos Materiales

- **Material no fungible.** Se requiere de un equipamiento que facilite la comodidad y la participación activa de los y las adolescentes en las dinámicas, tales como:
  - Sillas y mesas modulares, que permitan la organización flexible del espacio según las necesidades y características de cada sesión.
  - *Puffs* o cojines para crear un entorno más relajado, cómodo y cercano.
  - Pizarras donde poder plasmar ideas durante dinámicas grupales.
  - Buzón para la recogida de propuestas de mejora de las instituciones.
  - Ordenador portátil, donde se hallarán todos los recursos digitales necesarios para la sesión.
  - Proyector para la presentación de contenidos audiovisuales.
  - Cable HDMI para poder conectar el contenido del portátil al proyector.
  - Altavoces para la mejora de la calidad del audio en presentaciones, actividades grupales o, simplemente, para música de ambientación durante el desarrollo de las sesiones.
  
- **Material fungible.** Los talleres y actividades requieren de herramientas que favorezcan la expresión, aprendizaje y creatividad, como:
  - Folios y cartulinas para la toma de notas o dinámicas escritas.
  - Bolígrafos y rotuladores para la escritura y desarrollo de actividades.
  - Pelotas u otros elementos para juegos propuestos por la adolescencia.
  
- **Material de difusión.** Con la finalidad de promover el proyecto, se elaborarán materiales informativos sobre el mismo, entre ellos:
  - Folletos informativos diseñados por la propia adolescencia, donde se indiquen la existencia y propósito del espacio, facilitando su visibilidad en centros educativos y entidades sociales.
  - *Merchandising*, como *tote bags* y chapas para promocionar el EAS.

### Recursos Espaciales

El EAS requiere de un entorno físico adecuado que garantice la privacidad, accesibilidad y comodidad de las personas participantes. Se priorizarán espacios seguros, acogedores y adaptables a las necesidades del grupo. No obstante, en todos los casos, se fomentará la participación activa de la adolescencia en la organización y personalización del espacio, reforzando su sentido de pertenencia al mismo.

Para ello, el espacio deberá reunir ciertas características esenciales, como un área amplia y flexible, que permita la realización de actividades grupales y dinámicas participativas sin limitaciones. También será fundamental que disponga de zonas de descanso o de relajación, donde los y las adolescentes puedan sentirse cómodos/as y en confianza.

Como se ha mencionado anteriormente, este tipo de espacios podrá desarrollarse en distintos entornos:

- **Centros escolares:** En colaboración con los equipos de convivencia y orientación, así como la figura de coordinador/a del bienestar y protección, habilitando aulas o espacios específicos dentro del entorno educativo. Esto permitiría que el proyecto se integre dentro de la dinámica escolar, facilitando el acceso a un mayor número de adolescentes.
- **Entidades sociales y comunitarias:** Si estas cuentan con los recursos necesarios para ofrecer un entorno seguro y accesible pueden ser espacios idóneos para el desarrollo del EAS. De esta manera, aquellas entidades que trabajan con adolescentes podrían ofrecer espacios para encuentros periódicos, permitiendo llegar a jóvenes fuera del ámbito escolar, especialmente a quienes se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.
- **Casas de la Juventud o centros municipales:** Estos espacios destinados a la participación juvenil pueden contar con infraestructuras adaptadas y recursos de apoyo que faciliten el desarrollo del proyecto. Además, su acceso público y carácter comunitario los convierten en una alternativa viable para fomentar la inclusión y la participación de adolescentes dentro de su entorno diario.

#### 4.1.6. Presupuesto

El presente presupuesto contempla la dotación mínima necesaria para el funcionamiento de un EAS durante el periodo de un curso escolar (10 meses), abierto a ajustes según las necesidades de la adolescencia.

Tabla 8. Presupuesto del proyecto

Recursos humanos	Cantidad	Retribución (€)	Periodicidad	Total anual mínimo (€)
Trabajador/a social (media jornada)	1	1.045,40€ (bruto mensual)	10 meses	12.544,80€
Entidades colaboradoras	-	250,00€ / sesión	7 sesiones	1.750,00€
Recursos materiales		Unidad (€)	Cantidad	Total (€)
Material no fungible				
<i>Puff</i>		49,00€	8	392,00€
Silla plegable		9,99€	20	199,80€
Mesa modular		128,26€	3	384,78€
Pizarra blanca		41,12€	1	41,12€
Buzón		65,00€	1	65,00€
Ordenador portátil		549,00€	1	549,00€
Cable HDMI		12,99€	1	12,99€
Proyector		64,99€	1	64,99€
Altavoz		99,00€	1	99,00€
Material fungible				
Caja de folios A4 (500 uds.)		5,49€	2	10,98€
Bloc de cartulinas de colores		2,85€	10	28,50€
Pack de bolígrafos (20 uds.)		8,00€	1	8,00€
Pack de rotuladores de colores		3,99€	1	3,99€
Presupuesto para material lúdico		-	-	100,00€

Material de difusión			
Folleto informativo	0,20€	1.000	200,00€
<i>Tote bag</i>	3,75€	30	112,50€
Chapa	2,10€	30	63,00€
Gastos adicionales	Descripción		Coste estimado (€)
Actividad de cierre	Excursión consensuada con el grupo. Incluye transporte, entradas y material necesario.		1.000,00€*
<b>PRESUPUESTO FINAL</b>			<b>17.630,45€</b>

\*Nota: El coste final dependerá de la actividad elegida por el grupo y los recursos disponibles.

#### 4.1.7. Previsión de dificultades y contratiempos

Durante la ejecución del EAS pueden surgir diversos obstáculos que requieren de una planificación cuidadosa. A continuación, se presentan las principales dificultades y contratiempos previsibles junto con posibles soluciones ante los mismos:

##### a) Baja participación de la adolescencia

Uno de los principales desafíos a los que puede enfrentarse el proyecto es a la escasa implicación por parte de los y las adolescentes. Esto podría deberse a la desmotivación, la desinformación o la percepción de que el espacio no responde a sus intereses.

Para abordar esta situación, se recurrirá a la “Comisión del EAS”. Esta comisión funcionará como órgano consultivo, en el que se analizarán de manera periódica los aspectos que no están funcionando, se propondrán mejoras y se recogerán ideas para reformular el espacio en función de sus intereses. Con esta estrategia se promueve la participación activa, permitiendo una gestión del espacio más horizontal.

### **b) Problemas de difusión y comunicación**

Una difusión limitada puede reducir considerablemente el alcance del EAS. Para hacer frente a este posible contratiempo, se prevé la creación de un díptico informativo que será distribuido en centros educativos, asociaciones juveniles y espacios comunitarios. Este material se dejará en puntos estratégicos, como entradas, tabloneros de anuncios o zonas comunes, facilitando así el acceso libre y sin presión al contenido por parte de las personas interesadas.

Además, otro medio de difusión en el caso de los EAS desarrollados desde entidades sociales, es la asignación de representantes del espacio que pertenezcan a centros educativos que carecen de este tipo de iniciativas. Estas personas actuarán como portavoces, difundiendo mediante charlas lo que son los EAS e invitando a quienes lo deseen a formar parte de él.

Estas medidas no solo refuerzan la visibilidad del proyecto, sino que, además, promueve la participación activa de sus integrantes.

### **c) Dificultades logísticas y organizativas**

Es posible que surjan problemas organizativos, como cambios de programación o imprevistos relacionados con actividades, por ejemplo, la ausencia de una persona facilitadora.

Con el fin de responder a estas situaciones, se planteará una estructura de programación flexible y abierta, que permita reorganizar las actividades sin afectar al ritmo general del espacio. Además, se diseñarán algunas propuestas alternativas para cada sesión (como juegos, espacios de reflexión, etc), que puedan utilizarse en caso de que surja algún contratiempo, sin depender necesariamente de agentes externos.

### **d) Posibles conflictos de convivencia entre participantes**

Como en cualquier grupo humano, pueden darse situaciones de tensión, malentendidos o dificultades de convivencia. Para prevenir y gestionar estos casos, se establecerán desde el inicio normas claras de respeto y funcionamiento, construidas

colectivamente con el grupo. Además, se incorporarán dinámicas de cohesión grupal y resolución de conflictos como parte de la programación si fuera necesario, siempre con el acompañamiento del/la profesional del Trabajo Social.

En resumen, anticipar las posibles dificultades permite dotar al proyecto de mayor solidez y adaptabilidad. De esta manera, el EAS se configura como un espacio vivo, participativo y en constante construcción, capaz de transformar los contratiempos en oportunidades de mejora.

## 4.2. Evaluación

La evaluación del proyecto consta de varios tipos: evaluación simultánea, evaluación de objetivos y evaluación anual global, garantizando un seguimiento continuo y una mejora constante del proyecto.

En primer lugar, la **evaluación simultánea**, que permite extraer información, reflexiones y conclusiones sobre el desarrollo del proyecto mientras este se encuentra en ejecución. Su finalidad es examinar con juicio crítico la validez continuada del proyecto. Además, posibilita valorar si se debe mantener la formulación original o si es necesario introducir modificaciones para mejorar la calidad de la intervención (Análisis y Desarrollo Social Consultores, s.f.). Para ello, se emplearán herramientas como:

- **Cuestionarios de valoración tras cada sesión**, donde la adolescencia podrá expresar su opinión sobre la misma de manera anónima. Este instrumento combina ítems cerrados con escala de tipo Likert, por ejemplo, del 1 (nada) al 5 (mucho), para cuantificar el grado de satisfacción respecto a aspectos específicos de la sesión (como la utilidad, el disfrute, la comodidad o la participación), junto con preguntas abiertas que permiten recoger apreciaciones cualitativas, tales como lo que más les gustó, lo que menos, sugerencias de mejora y propuestas para futuras actividades. Finalmente, se incluye una pregunta cerrada para conocer si desean continuar participando en el EAS o no (ver [Anexo 3](#)). Este formato estructurado facilita la comparación de datos

entre participantes y la sistematización de información obtenida (Análisis y Desarrollo Social Consultores, s.f.).

- **Observación participante**, llevada a cabo por el/la trabajador/a social durante el transcurso de las sesiones, con el objetivo de registrar de forma sistemática tres dimensiones clave: la participación (nivel de implicación individual), interacción (calidad de los vínculos y dinámicas grupales) y bienestar (ambiente emocional y comodidad en el espacio). Esta técnica permitirá detectar necesidades emergentes y ajustar la intervención en función de las dinámicas observadas (ver [Anexo 4](#)).
- **Espacios de reflexión**, que se realizarán al final de cada sesión. Estos momentos están pensados como una técnica de evaluación grupal cualitativa espontánea, en la que se fomenta la expresión libre de opiniones, emociones y propuestas por parte del grupo. Aunque no se estructura como una entrevista o cuestionario formal, el/la profesional dinamiza el espacio con preguntas abiertas que funcionan como guía para orientar el diálogo (ver [Anexo 5](#)).

Todos estos datos se recopilarán y se analizarán de manera continua para realizar ajustes inmediatos que sean necesarios para garantizar que el espacio se adapte y responda a las demandas del grupo.

En segundo lugar, la **evaluación de objetivos**, que consiste en analizar si el desempeño del proyecto ha contribuido efectivamente al alcance de los resultados esperados y en qué medida estos han mejorado la situación de las personas participantes. Este análisis se basa en la revisión lógica interna del proyecto, es decir, si los recursos, actividades y resultados han sido adecuados para cumplir los objetivos establecidos. Además, permite evaluar la pertinencia, impacto y viabilidad de la intervención (Análisis y Desarrollo Social Consultores, s.f.). Con esta finalidad, se establecen los siguientes indicadores:

Tabla 9. Indicadores de evaluación del proyecto EAS

Objetivo operativo	Indicador	Meta
1.1.1. Establecer normas de convivencia junto al grupo que garanticen el respeto.	Existencia de un documento consensuado con normas elaborado colectivamente.	Documento de normas creado en la 1ª o 2ª sesión.
1.1.2. Facilitar dinámicas que promuevan la creación de vínculos entre iguales, fomentando el sentimiento de pertenencia.	Número de dinámicas realizadas enfocadas en la cohesión grupal.	Mínimo 1 dinámica de cohesión grupal por sesión durante los primeros 3 meses de intervención.
1.2.1. Implementar talleres educativos con apoyo de entidades especializadas, donde se aborden de manera integral la diversidad de género, sexualidad y derechos humanos desde una perspectiva crítica e interseccional.	Número de talleres realizados con apoyo de entidades especializadas sobre diversidad de género, sexualidad y derechos humanos con perspectiva crítica e interseccional.	Al menos 3 talleres durante el ciclo anual del proyecto.
1.2.2. Ofrecer espacios de reflexión colectiva mediante debates que inviten a cuestionar estereotipos y prejuicios.	Número de debates y dinámicas de reflexión llevados a cabo.	Mínimo 1 espacio de reflexión cada dos meses.
1.3.1. Desarrollar talleres de salud mental con el acompañamiento de profesionales, orientados a ofrecer herramientas prácticas de gestión emocional y autocuidado.	Número de talleres de salud mental desarrollados.	Al menos 4 talleres sobre salud mental y autocuidado.
1.3.2. Garantizar que cada sesión cuente con momentos destinados a la expresión emocional y fortalecimiento del bienestar psicosocial de los y las participantes.	Porcentaje de sesiones que incluyen espacios para la expresión emocional.	El 100% de las sesiones incluye al menos un momento para ello.

2.1.1. Crear perfiles en redes sociales para el proyecto, donde los y las participantes difundan contenido educativo elaborado a partir de los talleres y debates realizados en el EAS.	Existencia de perfiles en varias redes sociales ( <i>Instagram, TikTok, etc.</i> ) y frecuencia de publicación de contenidos.	Perfiles creados antes de la cuarta sesión, con al menos 1 publicación mensual.
2.1.2. Fomentar que los y las adolescentes participen activamente en la creación del contenido.	Porcentaje de publicaciones diseñadas directamente por la adolescencia.	Al menos el 80% del contenido es creado por el grupo.
2.2.1. Habilitar buzones como canal para la recogida de propuestas en función del tipo de espacio (entidad, centro educativo, etc).	Existencia de buzones y número de propuestas recogidas.	Un buzón habilitado en todos los EAS y recogida de al menos 2 propuestas cada 2 meses.
2.2.2. Favorecer la coordinación entre equipos técnicos para asegurar la devolución de las respuestas a las propuestas presentadas.	Número de respuestas dadas a las propuestas.	El 100% de las propuestas recibe una devolución por parte del equipo técnico.

Por último, dado que el proyecto se caracteriza por ser de temporalidad indefinida, se plantea llevar a cabo una **evaluación global** al final de cada año para así analizar su impacto a largo plazo y su sostenibilidad. Esta evaluación permitirá valorar la evolución del proyecto y proponer mejoras estructurales. Por tanto, se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos:

- **Entrevistas individuales:** Se llevarán a cabo una entrevista focalizada y semiestructurada con cada adolescente, con el fin de obtener una valoración detallada sobre su experiencia personal dentro del espacio. En este tipo de entrevistas, puede establecerse un esquema previo de preguntas (ver [Anexo 6](#)), aunque el/la profesional mantiene la libertad de adaptar su formulación, incorporar cuestiones nuevas o modificar su orden en función del desarrollo de la conversación (Análisis y Desarrollo Social Consultores, s.f.). Esta flexibilidad permite sostener un diálogo fluido, adaptado a la realidad de cada participante. Asimismo, estas entrevistas permitirán

conocer el impacto del proyecto en sus vidas, especialmente sobre su bienestar emocional.

- **Entrevista grupal:** También se caracterizará por ser focalizada y semiestructurada y, en ella, se dará pie a una reflexión conjunta sobre su experiencia como grupo dentro del espacio durante el año. Esta dinámica servirá para que las personas participantes compartan sus opiniones, expresen los logros conseguidos y propongan mejoras para el año siguiente. A través de esta entrevista grupal, se permite no solo recopilar información cualitativa sobre la vivencia del grupo como unidad, sino también potenciar la cohesión grupal, la conciencia crítica y la autonomía colectiva (Cano, 2018), fortaleciendo su capacidad de agencia dentro del proceso (ver [Anexo 7](#)).
  
- **Análisis interno basado en indicadores:** Finalmente, se realizará un análisis interno a partir de los indicadores previamente definidos en la evaluación de objetivos. Para ello, se utilizará como instrumento la matriz de indicadores de resultados (ver [Anexo 8](#)), en la que se detallan de manera sistémica los objetivos operativos con sus respectivos indicadores y metas, así como los resultados observados en la práctica y las fuentes de verificación correspondientes. Este análisis permitirá evaluar si se han alcanzado las metas propuestas y guiará los ajustes necesarios para mejorar la efectividad del proyecto en el futuro.

Por lo tanto, los resultados de la evaluación global anual serán utilizados para reformular estrategias, mejorar la calidad de la intervención y asegurar la sostenibilidad del EAS. De esta manera, el proyecto se mantendrá en constante evolución, adaptándose a las necesidades y demandas de la adolescencia.

### 4.3. Cuestiones éticas

El proyecto EAS tiene como eje central la protección y promoción de los derechos de la adolescencia, en coherencia con los principios éticos que rigen el Trabajo Social. Dado que la intervención se desarrolla con adolescentes de entre 13 y 17 años, se ha puesto especial atención a garantizar un entorno seguro, respetuoso y libre de cualquier forma de discriminación o violencia, tanto física como emocional.

Desde una perspectiva ética y profesional, el proyecto se basa en los principios establecidos en el Código Deontológico del Trabajo Social (Consejo General de Trabajo Social, 2012), entre los que destacan: el respeto activo a la persona, la aceptación de sus diferencias, el fomento de la autodeterminación, la justicia social o la promoción integral de las personas, reconociendo sus capacidades, potencialidades y necesidades en su contexto.

Una de las medidas esenciales para garantizar el cumplimiento de estos principios es la implementación del consentimiento informado, tanto por parte de los y las adolescentes (ver [Anexo 9](#)) como de sus progenitores o representantes legales (ver [Anexo 10](#)). Este proceso será accesible, claro y adaptado a la edad de las personas participantes, permitiendo que comprendan en qué consiste el espacio, cuáles son sus objetivos, cómo se va a desarrollar su participación y qué derechos tienen, incluida la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificación. Este enfoque se alinea con las recomendaciones éticas internacionales en ciencias sociales y humanidades, que subrayan la importancia de un consentimiento libre, informado y continuo (Comisión Europea, 2021), y cumple también con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, que concreta la aplicación de la nueva legislación en la UE sobre datos personales, en concreto, el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, de Protección de Datos (RGPD).

Además del consentimiento para participar en las actividades del proyecto, se dispondrá de un apartado específico de consentimiento sobre derechos de imagen, con el fin de garantizar que cualquier foto o material audiovisual captado durante las sesiones, así como el contenido que pueda ser publicado en redes sociales, cuente con la autorización expresa de los y las participantes y sus tutores/as legales. Esta medida responde a la necesidad de respetar la intimidad, privacidad y voluntad de las personas adolescentes.

Con el objetivo de facilitar aún más la comprensión del proceso, tanto por parte de las personas adolescentes como de sus progenitores o tutores/as legales, se ha diseñado un modelo visual accesible de consentimiento informado, que recoge aspectos clave del proyecto de manera clara, resumida y comprensible (ver [Anexos 11](#) y [12](#)). Este documento incorpora un código QR que enlaza directamente con la hoja informativa completa, permitiendo acceder a toda la información detallada en caso de que se desee ampliar el contenido. Esta

estrategia busca evitar la sobrecarga de texto, sin renunciar a la transparencia ni a la posibilidad de consulta detallada.

Otro aspecto que se tendrá en cuenta es la confidencialidad. Esta será garantizada como un derecho de la persona usuaria y una obligación profesional del equipo técnico, tal y como recoge el artículo 48 del Código Deontológico (Consejo General de Trabajo Social, 2012). Toda la información compartida por los y las jóvenes será tratada con la máxima discreción y responsabilidad. No se recogerán datos personales innecesarios ni se realizarán grabaciones durante aquellas partes de las sesiones destinadas a la expresión emocional. No obstante, conforme al artículo 54 del código, en situaciones de riesgo grave o inminente para la integridad física, emocional o psicológica de una persona participante, (como ideación suicida, situaciones de violencia o abuso), se priorizará el derecho a la protección, activando los mecanismos adecuados para su atención por parte de recursos especializados.

En definitiva, el proyecto EAS se rige por un compromiso ético profundo que articula la protección de derechos, la escucha activa, la participación y la actuación responsable ante situaciones de vulnerabilidad. Todo ello contribuye a generar entornos verdaderamente seguros e inclusivos, donde cada adolescente pueda sentirse escuchado/a, respetado/a y valorado/a.

## **5. CONCLUSIONES**

El EAS es un proyecto de intervención social que pone en el centro las voces, vivencias y necesidades de las adolescencias, especialmente aquellas que disienten de las normas de género, sexualidad y expresión impuestas socialmente. Se aleja del enfoque asistencialista para enfocarse en un abordaje participativo y contextualizado, reconociendo los malestares psicosociales como resultado de las estructuras adultistas, sexistas y normativas. Su diseño se fundamenta en el trabajo con grupos de pares, creando un entorno seguro donde los y las adolescentes puedan compartir experiencias, construir redes de apoyo mutuo y fortalecer su agencia.

La prueba piloto realizada en el marco del programa CAI de UNICEF en el Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria permitió validar la propuesta metodológica, demostrando que este tipo de espacios no solo son viables, sino profundamente necesarios. Asimismo, la participación activa de adolescentes con trayectorias diversas permitió adaptar el diseño del EAS a sus realidades concretas, generando un modelo flexible y replicable a otros contextos.

Desde una perspectiva crítica del Trabajo Social, el EAS implica una apuesta clara por la transformación de las condiciones estructurales que afectan a la adolescencia. Más allá del acompañamiento individual, lo que se plantea es una intervención que apueste de verdad por la justicia social, una que reconozca a los y las adolescentes como protagonistas de su propia historia, capaces de participar activamente en todo lo que les afecta. Para que esto sea posible, es necesario repensar las prácticas tradicionales del Trabajo Social, desarrollando metodologías participativas y asumiendo una postura clara a favor de los derechos de todas las adolescencias.

Además, el Trabajo Social tiene un papel fundamental a la hora de crear y mantener espacios donde las personas jóvenes puedan sentirse escuchadas, expresarse libremente y reconocerse en sus propias historias. Acompañar estos procesos no solo requiere formación, sino también sensibilidad, escucha y un compromiso real con el cambio social. Del mismo modo, resulta esencial intervenir desde una perspectiva interseccional que no deje a nadie fuera, reconociendo la diversidad de trayectorias y malestares que atraviesan las adolescencias.

Por último, el carácter innovador del EAS reside tanto en su enfoque como en su metodología. Con respecto al enfoque, el proyecto rompe con la mirada adultocéntrica al reconocer a las adolescencias como sujetos con agencia, con capacidad para cuestionar, proponer y transformar su realidad. Se parte de una mirada crítica que no patologiza sus malestares, sino que los contextualiza en dinámicas estructurales que requieren ser revisadas. En términos metodológicos, la innovación principal reside en la participación directa de las y los adolescentes en todo el proceso. No solo son parte del grupo. Son quienes piensan, proponen y construyen colectivamente el espacio. Son quienes diseñan actividades, expresan sus necesidades y plantean mejoras. Por tanto, esta lógica participativa no es un añadido

decorativo, sino el corazón mismo del proyecto, que se configura como un entorno vivo, dinámico y cocreado.

Asimismo, se trata de una propuesta adaptable a múltiples contextos (centros educativos, entidades juveniles, espacios comunitarios), lo que amplía su alcance e impacto. De este modo, apostar por iniciativas como el EAS es avanzar hacia una sociedad más justa, donde la diversidad no sea “tolerada”, sino celebrada.

## **6. REFLEXIÓN FINAL Y PROPUESTAS DE MEJORA**

El desarrollo de este proyecto ha sido un camino largo y lleno de obstáculos, pero también profundamente satisfactorio. Poder recorrerlo mientras veía cómo se iba materializando en la realidad, a través del VOPIA, ha sido una experiencia que me ha marcado a nivel personal y profesional. El haber creado el EAS desde cero, partiendo de las necesidades reales del grupo, hizo que todo tuviera mucho más sentido. Al tratarse de algo tan tangible, resultó más fácil saber cómo orientar el proyecto y cómo actuar en cada paso. Pero también fue clave el proceso de investigación y estudio teórico, ya que me permitió comprender de forma más profunda las múltiples realidades que atraviesan las adolescencias, especialmente las LGTBIQ+. De igual modo, entender cómo operan desigualdades estructurales, como el adultismo, me ayudó a ver con más claridad por qué este tipo de espacios son tan necesarios.

Además, el hecho de que el proyecto naciera desde un órgano de participación me hizo entender la importancia de la agencia de la adolescencia. Pude comprobar que, cuando los espacios están diseñados y dirigidos por la propia adolescencia, no solo funcionan mejor, sino que son más auténticos y adaptados a sus necesidades.

Tener la oportunidad de ver en acción todo lo planteado en el proyecto es enriquecedor. Desde la primera sesión, muchas personas participantes lograron abrirse y compartir vivencias, y mostraron un gran entusiasmo por haber encontrado un lugar como el EAS. Ver cómo organizan quedadas más allá del espacio, me confirma que el EAS no es una simple actividad más en sus vidas, sino un refugio, una vía de escape y un lugar donde crear vínculos.

Asimismo, he comprendido que existe una necesidad real para muchas adolescencias y que generar este tipo de espacios es fundamental. Hay muchas personas jóvenes que sufren en silencio y en soledad, y a veces solo necesitan eso: un lugar donde puedan ser escuchadas, comprendidas y formar parte de algo. Donde se les haga sentir validadas, importantes y con capacidad para decidir por sí mismas qué quieren hacer y cómo lo quieren hacer. Por todo ello, creo firmemente que si se desarrollaran múltiples EAS, se podría generar un impacto positivo y transformador en muchos entornos.

Como propuesta de mejora, pienso que es clave repensar este tipo de iniciativas no como experiencias puntuales o locales, sino como modelos sostenibles y adaptables a otros contextos (centros educativos, entidades sociales, instituciones públicas). Y, sobre todo, que incluyan siempre una participación activa real (no simbólica) de la adolescencia desde el inicio. Porque, si algo me ha quedado claro, es que cuando se les da el espacio y los recursos, la juventud puede llegar a hacer cosas increíbles y significativas.

Además, otra propuesta sería fomentar una red de intercambio entre diferentes EAS, tanto a nivel local como estatal (en el caso de que se llegara a expandir la iniciativa), dado que esto permitiría compartir aprendizajes, retos y buenas prácticas, consolidando así una comunidad de apoyo profesional.

En definitiva, generar espacios seguros para la adolescencia no es solo una respuesta a una necesidad urgente, sino también una apuesta por un futuro más libre e inclusivo. Ver cómo el EAS se convertía en ese refugio de paz, aprendizaje y transformación para los/as participantes ha sido, sin duda, de lo más valioso que me llevo. A través de ello, he aprendido que es posible transformar la realidad cuando se confía en la capacidad de la adolescencia para liderar y dirigir. Y, al mismo tiempo, esta experiencia me deja un deseo profundo de que lo vivido no se quede solo ahí, sino que se multiplique, se reinvente y se adapte a otros muchos contextos. Porque con la creación de EAS no solo se construyen entornos seguros e inclusivos, sino también posibilidades de cambio. Y ahí es donde empieza todo.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFESUR. (s.f.). *Página principal*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www.afesur.org/>
- Aldeas Infantiles SOS. (s.f.). *Aldea Infantil SOS de Gran Canaria*. Aldeas Infantiles SOS. Recuperado el 12 de marzo de 2025, de <https://www2.aldeasinfantiles.es/canarias/programas/aldea-infantil-sos-de-gran-canaria/>
- Aldeas Infantiles SOS. (s.f.). *Centros de día Canarias*. Aldeas Infantiles SOS. Recuperado el 12 de marzo de 2025, de <https://www2.aldeasinfantiles.es/canarias/programas/centros-de-dia-canarias/>
- Allen, S. (2023). *How Gay-Straight Alliance clubs support LGBTQ+ students*. Science News Explores. <https://www.snextplores.org/article/supportive-spaces-help-lgbtq-youth-thrive-school>
- American Psychological Association. (2013). Sexual orientation and gender diversity. <https://www.apa.org/topics/lgbtq/sexual>
- Análisis y Desarrollo Social Consultores. (s.f.). *Plan estratégico del Tercer Sector de Acción Social. Guía de evaluación de programas y proyectos sociales*. Plataforma de ONG de Acción Social. <https://consaludmental.org/publicaciones/Guiaevaluacionprogramasproyectosociales.pdf>
- Ancín-Nicolás, R. A., Pastor, Y., López-Sáez, M. Á., & Platero, L. (2024). *Protective factors in the LGBTIQ+ adolescent experience: A systematic review*. *Healthcare*, 12(18), 1865. [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=p30l9xcAAAJ&citation\\_for\\_view=p30l9xcAAAJ:d1gkVwhDpl0C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=p30l9xcAAAJ&citation_for_view=p30l9xcAAAJ:d1gkVwhDpl0C)
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño* (Resolución 44/25). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Asociación educativa NoPor OnSex. (s.f.). *Por-No Hablar*. <https://www.pornohablar.com/>

Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria. (2020). *Plan Municipal de Infancia y Adolescencia 2021-2024*.  
<https://www.laspalmasgc.es/export/sites/laspalmasgc/galleries/documentos-servicios-sociales/PLAN-INFANCIA-Y-ADOLESCENCIA--2021-2024.pdf>

Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria. (s.f.). *La Grada*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www.laspalmasgc.es/es/areas-tematicas/juventud/la-grada/>

Ayuntamiento de Santa Lucía de Tirajana. (s.f.). *Conócenos*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://juventud.santaluciagc.com/conocenos/#presentacion>

Ayuntamiento de Santa Lucía de Tirajana. (s.f.). *Recursos juveniles*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://juventud.santaluciagc.com/recursos-juveniles/>

Boletín Oficial del Estado. (1997). *Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores*. BOE-A-1997-5498. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1997-5498>

Boletín Oficial del Estado. (2018). *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. BOE-A-2018-16673. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con>

Boletín Oficial del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE-A-2020-17264. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Boletín Oficial del Estado. (2021). *Ley 2/2021, de 7 de junio, de igualdad social y no discriminación por razón de identidad de género, expresión de género y características sexuales*. BOE-A-2021-11382. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-11382](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-11382)

- Boletín Oficial del Estado. (2021). *Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. BOE-A-2021-9347. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-9347>
- Boletín Oficial del Estado. (2023). *Ley 2/2023, de 1 de marzo, de Políticas de Juventud de Canarias*. BOE-A-2023-12206. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-12206](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-12206)
- Boletín Oficial del Estado. (2023). *Ley Orgánica 1/2023, de 28 de febrero, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo*. BOE-A-2023-5364. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-5364>
- Boletín Oficial del Estado. (2023). *Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*. BOE-A-2023-5366. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-5366>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, Barcelona.
- Cabildo de Gran Canaria. (s.f.). *024: Servicio de atención telefónica a personas con riesgo de conducta suicida*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://grancanariajoven.grancanaria.com/contenido/024-servicio-de-atencion-telefonica-a-personas-con-riesgo-de-conducta-suicida/3151>
- Cano Ramírez, A. (2018). *Trabajo social con grupos* (Manual Universitario de Teleformación, N.º 132). Estructura de Teleformación, ULPGC Online; Vicerrectorado de Organización Académica y Profesorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- CEP Gran Canaria Sur. (2024, marzo 11). *Taller “Sinergia y la sensibilización en salud mental” AFESUR*. Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofesgrancanariasur/taller-sinergia-y-la-sensibilizacion-en-salud-mental-afesur/>

- Chala, L. D., & Matoma, L. V. (2013). *La construcción de la identidad en la adolescencia* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://hdl.handle.net/20.500.12209/2535>
- Chrysallis. (s.f.). *¿Qué es Chrysallis?*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de [https://chrysallis.org/chrysallis\\_asociacion\\_familias\\_menores\\_trans/](https://chrysallis.org/chrysallis_asociacion_familias_menores_trans/)
- Colectivo Harimaguada. (2022). *La Educación Afectivo Sexual Integral en Canarias, legalidad y realidad*. [San Cristóbal de La Laguna]: Colectivo Harimaguada. <https://salutsexual.sidastudi.org/es/registro/ff808081857727f101859d03513900c6>
- Colectivo Gamá. (s.f.). *Página principal*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www.colectivogama.com/index.php>
- Comisión Europea. (2021). *Ethics in social science and humanities*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/ethics-in-social-science-and-humanities\\_he\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/ethics-in-social-science-and-humanities_he_en.pdf)
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ) (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. ACNUR – Refworld. <http://www.refworld.org/es/docid/48244e9f2.html>
- Consejo General del Trabajo Social. (2012). *Código deontológico de trabajo social*. Recuperado de [https://www.cgtrabajosocial.es/codigo\\_deontologico#CG\\_Trabajo\\_Social](https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico#CG_Trabajo_Social)
- Duque, I. (2022). *Acercarse a la generación Z: Una guía práctica para entender a la juventud actual sin prejuicios*. Zenith, Barcelona.
- Esteban García, L., & Ortega Gutiérrez, J. (2017). *El debate como herramienta de aprendizaje*. En *Debate y aprendizaje. VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*. Universidad de Extremadura y Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/af814957-c8a1-4486-b774-0ae478ff7da6/content>

- Eymann, A., Bellomo, M. M., Krauss, M., Soto Pérez, A. R., Catsicaris, C., & Mulli, V. (2022). Exploración de las percepciones de género en adolescentes. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 120 (4), 240-247. <https://www.scielo.org.ar/pdf/aap/v120n4/v120n4a06.pdf>
- Felices con Narices. (s.f.). *Página principal*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www.asociacionfelicesconnarices.org/>
- Fundación Adsis. (s.f.). *Canarias*. Recuperado el 12 de marzo de 2025, de <https://www.fundacionadsis.org/es/canarias>
- Fundación Atalaya, Observatorio de Salud Mental Infanto-Juvenil. 2024. Estudio “Inquietudes, preocupaciones y salud mental de la juventud en España”. Madrid, España. [https://www.observatoriodefundacionatalaya.org/files/ugd/880847\\_ad20390e2a1e456e80b477dbaadff1b5.pdf](https://www.observatoriodefundacionatalaya.org/files/ugd/880847_ad20390e2a1e456e80b477dbaadff1b5.pdf)
- Fundación Farrah. (s.f.). *A Pie de Barrio*. Recuperado el 12 de marzo de 2025, de <https://fundacionfarrah.org/proyectos/accion-social-igualdad/145-a-pie-de-barrio>
- Fundación Farrah. (s.f.). *Página principal*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://fundacionfarrah.org/>
- Funes, J. (2022). De los malestares en el instituto a las dificultades educativas en la consulta: Algunas sugerencias para construir maneras útiles y justas de estar terapéuticamente al lado de los chicos y chicas adolescentes, obligatoriamente escolarizados, cuando la vida los desborda. En D. Cruz, E. Mollejo, & F. González (Coords.), *Adolescencias. Nuevos retos, nuevas transiciones*. Asociación Española de Neuropsiquiatría. Recuperado de <https://jaumefunes.com/wp-content/uploads/2022/01/DE-LOS-MALESTARES.pdf>
- García, D., Soler, M. J., & Cobo, R. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: Relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educativa*, 33 (63), 23–43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7773083.pdf>

- Garro, J. J. (2009). Modelos de intervención en Trabajo Social. En T. F. García (Ed.), *Fundamentos del Trabajo Social* (pp. 292-344). <https://www.academia.edu/download/31927508/capitulo-8-modelos-de-intervencion-en-ts.pdf>
- Gobierno de Canarias. (s.f.). *Atención a la Diversidad*. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Recuperado el 10 de marzo de 2025, de <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/atencion-a-la-diversidad/index.html>
- Gobierno de Canarias. (s.f.). *Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030*. Recuperado el 10 de marzo de 2025, de <https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/>
- Gobierno de Canarias. (s.f.). *Bienestar Social pone en marcha el servicio telefónico 116111 de atención para la infancia de Canarias*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www3.gobiernodecanarias.org/noticias/hemeroteca/bienestar-social-pone-mar-cha-servicio-telefonico-116111-atencion-infancia-canarias/?format=pdf>
- Gobierno de Canarias. (2023). *Plan de Igualdad y Coeducación en el Sistema Educativo Canario 2023-2028* (Resolución N° 984/2023). Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad. Recuperado de [https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/normativa-internas/r\\_984\\_plan\\_igualdad\\_coeducacion\\_23\\_28.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/r_984_plan_igualdad_coeducacion_23_28.pdf)
- Gobierno de Canarias. (2023). *El 028 Arcoíris, un servicio telefónico para el asesoramiento y atención de personas LGTBI*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www3.gobiernodecanarias.org/noticias/el-028-arcoiris-un-servicio-telefonico-para-el-asesoramiento-y-atencion-de-personas-lgtbi/>
- González Cuberes, M. T. (2008). *El taller de los talleres* [Documento institucional]. Scouts de Argentina, Dirección de Formación. [https://hsa.net.ar/biblioteca/Documentos%20SAAC/SdA-DisMod16-B-2010/5\\_Taller-Estrategias-Did%C3%A1cticas/16B-El\\_Taller\\_de\\_los\\_talleres\\_Cuberes\\_.pdf](https://hsa.net.ar/biblioteca/Documentos%20SAAC/SdA-DisMod16-B-2010/5_Taller-Estrategias-Did%C3%A1cticas/16B-El_Taller_de_los_talleres_Cuberes_.pdf)
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF Innocenti Research Centre, Innocenti Essay.

[https://www.researchgate.net/publication/46473553\\_La\\_participacion\\_de\\_los\\_ninos\\_de\\_la\\_participacion\\_simbolica\\_a\\_la\\_participacion\\_autentica](https://www.researchgate.net/publication/46473553_La_participacion_de_los_ninos_de_la_participacion_simbolica_a_la_participacion_autentica)

Instituto Canario de Estadística (ISTAC). (2022). *Población según sexos y grupos de edad. Entidades singulares, núcleos y diseminados por periodos*. Gobierno de Canarias. [https://www3.gobiernodecanarias.org/istac/statistical-visualizer/visualizer/data.html?resourceType=dataset&agencyId=ISTAC&resourceId=E30260A\\_000036&version=~latest&multidatasetId=ISTAC:E30260A\\_000001#visualization/table](https://www3.gobiernodecanarias.org/istac/statistical-visualizer/visualizer/data.html?resourceType=dataset&agencyId=ISTAC&resourceId=E30260A_000036&version=~latest&multidatasetId=ISTAC:E30260A_000001#visualization/table)

Kutassy, D., Platero, L., & Sadurní, N. (Coords.). (2023). *Colourful Childhoods* (Informe). Universitat de Girona. [https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/24208/CAST\\_Colourful%20Childhoods.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/24208/CAST_Colourful%20Childhoods.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Lameiras Fernández, M., Rodríguez Castro, Y., & Martínez Román, R. (2023). Capítulo 2: La educación sexual en España: De las leyes a las aulas. En *Informe España 2023: Situación de la salud y bienestar social en España* (pp. 209-252). Comillas. Recuperado de [https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp-content/uploads/sites/93/2023/11/Informe\\_Espana\\_2023\\_Capitulo\\_2.pdf](https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp-content/uploads/sites/93/2023/11/Informe_Espana_2023_Capitulo_2.pdf)

Liga de Educación. (2013). *Relaciones afectivas y sexualidad en la adolescencia*. <https://issuu.com/ligaeducacion/docs/infomesexualidadbr/31>

Martínez, J. Á. (2012). Reseña de *Teoría del Trabajo Social con grupos = Theory of social work with groups*, de A. López Peláez. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (3), 105–110. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3848627.pdf>

Missé, M., & Parra, N. (2023). *Adolescentes en transición. Pensar la experiencia de género en tiempos de incertidumbre*. Bellaterra Edicions, Barcelona.

Mojo de Caña. (s.f.). *Página principal*. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www.xn--mojodecaa-s6a.org/>

Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva de la Sociedad Española. (2019). *Estudio sobre sexualidad y anticoncepción: jóvenes españoles*. Recuperado de

[https://hosting.sec.es/descargas/Encuesta2019\\_SEXUALIDAD\\_ANTICONCEPCION\\_JOVENES.pdf](https://hosting.sec.es/descargas/Encuesta2019_SEXUALIDAD_ANTICONCEPCION_JOVENES.pdf)

- Parra, B. (2017). *El trabajo social de grupo en la actualidad: La utilización de los vínculos para la promoción del cambio social* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. [https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121897/1/MBPR\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121897/1/MBPR_TESIS.pdf)
- Parra, N. (2021). *Historias de afectos: Acompañar la adolescencia trans*. Bellaterra Edicions, Barcelona.
- Parra, N. (2025). *Adolescencias trans: Buscando un lugar en el mundo*. Catarata, Madrid.
- Ramos, P., Luna, S., Rivera, F., Moreno, C., Moreno-Maldonado, C., Leal-López, E., Majón-Valpuesta, D., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Velo-Ramírez, S. y Salado, V. (2024). La salud mental es cosa de niños, niñas y adolescentes. Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia 2023-2024. UNICEF España. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/Barometro-Opinion-Infancia-Adolescencia-2024.pdf>
- Red PROEMO. (2024). *Informe y hoja de ruta 2025 sobre la salud y bienestar emocional en las personas adolescentes y jóvenes: Necesidades y recomendaciones de la Red PROEMO para la promoción de la salud mental y emocional en las personas adolescentes y jóvenes*. Universidad de Jaén. <https://redproem.es/wp-content/uploads/2024/12/UJA-%C2%B7-Red-PROEMO-Hoja-de-ruta-Version-definitiva.pdf>
- Rocha Sánchez, T. E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: Un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 250-259. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v43n2/v43n2a06.pdf>
- Sadowski, M. (2017). *Safe is not enough: Better schools for LGBTQ students*. Harvard Education Press. <https://www.aft.org/ae/winter2016-2017/sadowski>
- Sosenski, S. (2017). *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes* (pp. 50-61). Tribunal Superior de Justicia CDMX.

The Trevor Project. (2021). *Top-line facts & statistics*. <https://www.thetrevorproject.org>

UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en pruebas*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa.locale=es)

UNESCO. (2021). *Revisar la educación sexual integral para garantizar su inclusión*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387610\\_spa/PDF/387610spa.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387610_spa/PDF/387610spa.pdf.multi)

UNICEF. (2024). *Adolescencia: ¿Qué es y qué edad empieza?* UNICEF.  
<https://www.unicef.es/blog/infancia/adolescencia-que-es-y-que-edad-empieza>

Vanegas Nieto, M. F. (2024). *Repensando la educación sexual: Hacia una propuesta interseccional* [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20883/Repensando%20la%20educaci%c3%b3n%20sexual%20-%20hacia%20una%20propuesta%20interseccional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## 8. ANEXOS

### Anexo 1. Ejemplo de programación de una sesión mensual del EAS

<b>Hora</b>	<b>Actividad</b>	<b>Duración</b>
<b>15:00h - 15:05h</b>	<b>Bienvenida</b>	5 minutos
<b>15:05h - 15:20h</b>	<b>Presentación del EAS</b> (a cargo de adolescentes del grupo para los/as nuevos/as integrantes)	15 minutos
<b>15:20h - 15:40h</b>	<b>Dinámicas de presentación y rompehielos</b>	20 minutos
<b>15:40h - 16:40h</b>	<b>Taller del proyecto Por-No Hablar</b> Por Idaira María Alemán Afonso	1 hora
<b>16:40h - 17:30h</b>	<b>Debate</b> sobre la relevancia de la ESI en las aulas	50 minutos
<b>17:30h - 17:50h</b>	<b>Reflexión final colectiva sobre el debate y recogida de propuestas</b> para mejorar las instituciones educativas en ESI	20 minutos
<b>17:50h - 18:00h</b>	<b>Espacio de reflexión final</b> sobre la jornada y cierre	10 minutos

## Anexo 2. Ejemplo de programación de una reunión de la comisión del EAS

Hora	Actividad	Duración
15:00h - 15:05h	<b>Bienvenida</b>	5 minutos
15:05h - 15:25h	<b>Revisión y análisis de propuestas de mejora</b> recogidas a través de los cuestionarios	20 minutos
15:25h - 15:55h	<b>Diseño colaborativo de la próxima sesión:</b> los y las adolescentes comparten ideas de actividades, dinámicas y talleres que les gustaría llevar a cabo	30 minutos
15:55h - 16:25h	<b>Asignación de roles y responsabilidades:</b> se definen quiénes presentarán el espacio, dinamizarán actividades, etc.	20 minutos
16:25 - 16:30h	<b>Cierre</b>	5 minutos

### Anexo 3. Cuestionario de valoración de sesiones

#### CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA SESIÓN

Este formulario es completamente **anónimo** y tiene como único objetivo conocer tu opinión para seguir mejorando y adaptando el espacio a tus necesidades.

#### **I. Valoración general (marca una opción del 1 al 5)**

*1 = Nada satisfecho/a; 2 = Poco satisfecho/a; 3 = Neutral; 4 = Muy satisfecho/a; 5 = Totalmente satisfecho/a*

1. ¿Disfrutaste la sesión de hoy?  
 1       2       3       4       5
2. ¿Te pareció útil lo que se trabajó en la sesión?  
 1       2       3       4       5
3. ¿Te sentiste cómodo/a en el espacio?  
 1       2       3       4       5
4. ¿Participaste activamente durante la sesión?  
 1       2       3       4       5

#### **II. Opiniones y propuestas**

5. ¿Qué fue lo que más te gustó de la sesión?  
 .....
6. ¿Qué fue lo que menos te gustó?  
 .....
7. ¿Hay algo que mejorarías?  
 .....
8. ¿Tienes alguna idea o propuesta para la próxima sesión?  
 .....

#### **III. Participación futura**

9. ¿Te gustaría seguir formando parte del EAS?  
 Sí       No       No lo sé aún

#### Anexo 4. Ficha de observación de las sesiones

### FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN

**Fecha:** .....

**Lugar:** .....

**Participantes:** .....

**Comentarios:** .....

**PARTICIPACIÓN** - Nivel de implicación en las actividades, iniciativa personal, continuidad en la participación a lo largo de la sesión y grado de atención y concentración.

**Observaciones:**

**INTERACCIÓN** - Calidad de los vínculos entre participantes, inclusión o exclusión de algún/a miembro del grupo y capacidad para trabajar en equipo o dialogar.

**Observaciones:**

**BIENESTAR** - Comodidad y expresión emocional (risas, tranquilidad, tensiones), lenguaje no verbal y confianza percibida dentro del grupo y/o con el/la profesional.

**Observaciones:**

**Otras observaciones relevantes:**

---



---



---



---

## **Anexo 5. Preguntas guía para los espacios de reflexión final de las sesiones**

Estas preguntas son orientativas y se plantean de forma oral al grupo tras finalizar la sesión mensual, adaptándolas al contenido de esta.

1. ¿Cómo se sintieron en la sesión de hoy?
2. ¿Qué fue lo que más les gustó o les pareció interesante?
3. ¿Aprendieron algo nuevo?
4. ¿Hay algo que habrían cambiado o harían diferente?
5. ¿Qué les gustaría profundizar en la próxima sesión?
6. ¿Quieren compartir algo más?

## **Anexo 6. Guion de la entrevista individual**

### **Introducción**

“El objetivo es que esta entrevista sea un momento tranquilo en que compartas cómo te sentiste a lo largo de todo el proceso vivido en el EAS. No hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente lo que tú piensas y sientes. Además, todo lo que digas será tratado con respeto y confidencialidad. No saldrá de aquí”.

### **Preguntas guía**

1. ¿Cómo te has sentido participando en este espacio durante el año?
2. ¿Qué momento o actividades te gustaron más o te hicieron sentir bien?
3. ¿Hubo algo que no te gustó o que te incomodó? ¿Qué cambiarías?
4. ¿Sientes que participar en el EAS te ayudó en algo?
5. ¿Aprendiste algo sobre ti mismo/a durante este proceso?
6. ¿Cómo fue tu relación con el grupo? ¿Y con las personas adultas que acompañaban?
7. ¿Hubo algo que te ayudó a sentirte más seguro/a o escuchado/a?
8. ¿Te gustaría seguir participando si el espacio continúa? ¿Por qué?
9. ¿Qué mejorarías o propondrías para el futuro?
10. ¿Hay algo más que te gustaría decir o compartir?

## **Anexo 7. Guion de la entrevista grupal**

### **Introducción**

“Esta entrevista es para pensar y reflexionar juntos/as cómo ha sido el año. Me interesa escuchar qué significó para ustedes participar en el EAS, qué funcionó, qué no tanto y qué proponen para mejorarlo. Todo lo que comparta será bienvenido”.

### **Preguntas guía**

1. ¿Qué palabra o imagen representa para ustedes lo vivido este año en el espacio?
2. ¿Qué actividades o momentos fueron los más significativos para el grupo?
3. ¿Qué cosas creen que funcionaron bien a nivel grupal?
4. ¿Qué dificultades aparecieron en la convivencia o en el espacio?
5. ¿Qué aprendieron juntos/as o de los/as demás?
6. ¿Cómo fue la relación con el/la profesional? ¿Se sintieron escuchados/as como grupo?
7. ¿Qué les gustaría mantener igual si el espacio continúa el próximo año?
8. ¿Qué cambiarían o mejorarían para que el grupo se sintiera mejor?
9. ¿Cómo describirían este espacio a otra persona de su edad que no ha venido nunca?  
¿Lo recomendarían?
10. ¿Quieren compartir algo más que no se haya mencionado?

## Anexo 8. Matriz de indicadores de resultados

Objetivo operativo	Indicador	Meta	Resultado	¿Meta cumplida?	Fuente de verificación	Observaciones
1.1.1. Establecer normas de convivencia junto al grupo que garanticen el respeto.	Existencia de un documento consensuado.	Documento creado en la 1ª o 2ª sesión.		Sí / No		
1.1.2. Facilitar dinámicas que promuevan la creación de vínculos entre iguales, fomentando el sentimiento de pertenencia.	Nº de dinámicas realizadas.	1 dinámica por sesión durante los primeros 3 meses.		Sí / No		
1.2.1. Implementar talleres educativos con apoyo de entidades especializadas, donde se aborden de manera integral la diversidad de género, sexualidad y derechos humanos desde una perspectiva crítica e interseccional.	Número de talleres realizados con apoyo de entidades especializadas.	Al menos 3 talleres en el año.		Sí / No		
1.2.2. Ofrecer espacios de reflexión colectiva mediante debates que inviten a cuestionar estereotipos y prejuicios.	Nº debates y espacios reflexivos realizados.	1 cada 2 meses.		Sí / No		
1.3.1. Desarrollar talleres de salud mental con el acompañamiento de profesionales, orientados a ofrecer herramientas prácticas de gestión emocional y autocuidado.	Nº de talleres desarrollados.	Mínimo 4 talleres.		Sí / No		
1.3.2. Garantizar que cada sesión cuente con momentos destinados a la expresión emocional y fortalecimiento del bienestar psicosocial de los y las participantes.	Porcentaje de sesiones que incluyen espacios para la expresión emocional.	El 100% de las sesiones incluye al menos un momento para ello.		Sí / No		
2.1.1. Crear perfiles en redes sociales para el proyecto, donde los y las participantes difundan contenido educativo elaborado a partir de los talleres y debates realizados en el EAS.	Existencia de perfiles y frecuencia de publicación de contenidos.	Perfiles creados antes de la 4ª sesión / Al menos 1 publicación mensual.		Sí / No		
2.1.2. Fomentar que los y las adolescentes participen activamente en la creación del contenido.	Porcentaje de contenido creado por adolescencia.	Al menos el 80% del contenido.		Sí / No		
2.2.1. Habilitar buzones como canal para la recogida de propuestas en función del tipo de espacio (entidad, centro educativo, etc).	Existencia de buzones y nº de propuestas recogidas.	Un buzón en todos los EAS y al menos 2 propuestas cada 2 meses.		Sí / No		
2.2.2. Favorecer la coordinación entre equipos técnicos para asegurar la devolución de las respuestas a las propuestas presentadas.	Nº de respuestas dadas a las propuestas.	El 100% de las propuestas recibe una respuesta.		Sí / No		

## **Anexo 9. Consentimiento informado para la adolescencia**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA ADOLESCENCIA**

**Título del proyecto:** Espacio Adolescente Seguro (EAS).

**Proyecto coordinado por** Carolina Bayón González

**Contacto:** [añadir contacto]

#### **INFORMACIÓN**

El propósito de esta hoja informativa es que conozcas el proyecto en el que te invitamos a participar. Por favor, tómate el tiempo que necesites para leerla detalladamente. Si tienes alguna pregunta o necesitas más información, no dudes en consultarnos.

#### **DESCRIPCIÓN GENERAL**

Este proyecto busca crear un espacio seguro, libre y respetuoso donde los y las adolescentes puedan expresarse, sentirse escuchados/as, hablar de sus emociones, identidades, relaciones, malestares o deseos, y acceder a herramientas para mejorar su bienestar. Está especialmente dirigido a adolescentes de entre 13 y 17 años que experimentan o han experimentado situaciones de exclusión, incomodidad o malestar relacionadas con el género, la sexualidad o, con el contexto social, en general.

#### **PARTICIPACIÓN**

La participación en este proyecto es totalmente voluntaria, y puedes decidir no participar o dejar de hacerlo en cualquier momento, sin necesidad de explicar por qué. El equipo respetará tu decisión siempre.

Si decides participar, formarás parte de un grupo de adolescentes que se reúne una vez al mes en sesiones de aproximadamente tres horas. En estas sesiones se realizan:

- Talleres educativos sobre derechos, identidad, sexualidades y otras temáticas propuestas por el grupo.

- Talleres de salud mental, donde se trabajen temas como la autoestima, autoconocimiento o inteligencia emocional.
- Dinámicas de grupo para crear confianza, hacer nuevas amistades y aprender a convivir desde el respeto.
- Debates y espacios reflexivos para compartir vivencias y expresar emociones.
- Impulso de propuestas políticas para que los lugares que habitamos sean entornos más inclusivos.
- Creación de contenido en redes sociales para sensibilizar, compartir lo aprendido o visibilizar temas importantes.
- Cualquier otro tipo de actividad que demande el grupo.

Además, si te interesa implicarte más, puedes participar en la Comisión del EAS, un subgrupo de personas participantes que ayudan a organizar sesiones, dinamizar actividades y hacer propuestas para mejorar el espacio. Esta comisión se reúne aparte, de forma voluntaria y con flexibilidad horaria.

## **CONFIDENCIALIDAD**

En el proyecto EAS recogemos algunos datos básicos sobre ti, como tu nombre, edad o forma de contacto. Esta información se usará solo para el buen funcionamiento del espacio y será tratada con cuidado y responsabilidad por el/la profesional.

Tus datos están protegidos según la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, que concreta la aplicación de la nueva legislación en la UE sobre datos personales, en concreto, el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, de Protección de Datos (RGPD). Esto significa que:

- Solo el equipo del proyecto tendrá acceso a tu información.
- Tus datos no se compartirán con personas externas ni se usarán para nada que no tenga que ver con el EAS.
- Puedes pedir que se revisen, modifiquen o se dejen de usar tus datos en cualquier momento.

Todo lo que compartas en el espacio será confidencial. Eso sí, si en algún momento el/la profesional detecta que tú o alguien más está en una situación de riesgo grave (como violencia, abuso o peligro para la salud), podrá buscar ayuda profesional para proteger a esa persona. En ese caso, te informará y te acompañará en todo momento.

## CONSENTIMIENTO PARA EL USO DE IMAGEN

Algunos de los materiales que se generan en este espacio podrán ser compartidos en redes sociales para sensibilizar a más personas. Por eso, si deseas participar en la creación o difusión de contenido digital, será necesario que tú y tu tutor/a legal firmen un consentimiento específico de uso de imagen. Esto no es obligatorio y puedes participar plenamente en el proyecto aunque no des tu consentimiento para aparecer en redes. Por eso, te pedimos que indiques tu decisión marcando una de estas opciones:

- Autorizo** que se use mi imagen en fotos o vídeos realizados en el marco del proyecto EAS, con fines divulgativos o de sensibilización.
- No autorizo** el uso de mi imagen. Prefiero no aparecer en fotos o vídeos del proyecto.

Lugar:

Fecha:

Firma:

## ACEPTACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO

Yo, \_\_\_\_\_, declaro que he leído y comprendido la información sobre el proyecto EAS. Acepto participar de forma voluntaria y sé que puedo dejar de hacerlo en cualquier momento. También entiendo que mi información será tratada con confidencialidad.

Lugar:

Fecha:

Firma:

## **Anexo 10. Consentimiento informado para madres, padres o tutores/as**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MADRES, PADRES O TUTORES/AS**

**Título del proyecto:** Espacio Adolescente Seguro (EAS).

**Proyecto coordinado por** Carolina Bayón González

**Contacto:** [añadir contacto]

### **INFORMACIÓN**

El propósito de esta hoja informativa es proporcionarle toda la información necesaria para que pueda decidir libre y voluntariamente si autoriza la participación de su hijo/a o tutorizado/a en este proyecto. Por favor, tómese el tiempo que necesite para leerla detalladamente. Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en consultarnos.

### **DESCRIPCIÓN GENERAL**

Este proyecto busca crear un espacio seguro, libre y respetuoso donde los y las adolescentes puedan expresarse, sentirse escuchados/as, hablar de sus emociones, identidades, relaciones, malestares o deseos, y acceder a herramientas para mejorar su bienestar. Está especialmente dirigido a adolescentes de entre 13 y 17 años que experimentan o han experimentado situaciones de exclusión, incomodidad o malestar relacionadas con el género, la sexualidad o, el contexto social, en general.

### **PROCEDIMIENTO**

La participación consiste en asistir a sesiones grupales mensuales de aproximadamente tres horas de duración, en las que se desarrollarán:

- Talleres educativos sobre derechos, identidad, sexualidad y temas propuestos por el grupo.
- Talleres de salud mental con el fin de incrementar su autoestima y autocuidado.

- Dinámicas para fomentar la cohesión, respeto y apoyo mutuo.
- Debates, espacios de reflexión y expresión emocional.
- Creación de contenido en redes con fines de sensibilización.
- Propuestas políticas para mejorar los espacios donde habitan.
- Cualquier otra actividad adicional que el grupo proponga.

También existirá la opción de participar en la Comisión del EAS, un subgrupo voluntario de adolescentes implicados/as en la planificación, dinamización y evaluación del espacio.

### **RIESGOS E INCONVENIENTES**

El equipo no prevé riesgos importantes derivados de la participación. Sin embargo, algunos temas tratados (situaciones de discriminación, malestar psicológico, etc) pueden generar incomodidad o remover experiencias personales.

En todo momento, su hijo/a o tutorizado/a podrá decidir no responder, no participar en una dinámica o retirarse del proyecto. Si surgiera algún malestar, se ofrecerá acompañamiento emocional y, si es necesario, se propondrá derivación a recursos especializados.

### **BENEFICIOS**

La participación en el EAS puede ofrecer múltiples beneficios para la adolescencia participante:

- Acceso a un espacio de escucha y apoyo emocional y social seguro.
- Fortalecimiento de su autoestima y salud mental.
- Aprendizajes sobre derechos, autocuidado, diversidad y relaciones.
- Participación en procesos participativos con impacto social.
- Creación de vínculos con iguales desde el respeto, la escucha y el cuidado.

### **PROTECCIÓN DE DATOS Y CONFIDENCIALIDAD**

La información personal de las personas participantes será tratada conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los

derechos digitales, que concreta la aplicación de la nueva legislación en la UE sobre datos personales, en concreto, el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, de Protección de Datos (RGPD). Esto implica que:

- Los datos serán recogidos de forma mínima y segura.
- No se compartirán con terceros.
- Se podrán ejercer los derechos de acceso, rectificación, oposición, supresión, limitación y portabilidad, contactando con el/la profesional del proyecto.

Todo lo compartido en el espacio será confidencial. No se grabarán sesiones ni se recogerán datos en momentos de expresión emocional. En caso de riesgo grave o inminente (ideación suicida, violencia, etc), el/la profesional podrá contactar con servicios de protección o recursos especializados, priorizando el bienestar del/la adolescente. En ese caso, se informará y acompañará a la persona en todo momento.

## **DERECHO A TENER MÁS INFORMACIÓN**

Puede contactar con la coordinación del proyecto en cualquier momento para resolver dudas o solicitar más información. Si considera que sus derechos no están siendo respetados, puede presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos.

## **RECHAZO O ABANDONO DE PARTICIPACIÓN**

La participación en el proyecto es totalmente voluntaria. Puede revocar este consentimiento en cualquier momento, sin necesidad de justificarlo y sin que esto tenga consecuencias negativas para su hijo/a o tutorizado/a. Simplemente se debe informar de la decisión al/la profesional a través de cualquier canal de comunicación.

## **CONSENTIMIENTO PARA EL USO DE IMAGEN**

Durante las sesiones, podrán tomarse fotografías o vídeos como parte de las actividades o para crear contenido en redes de sensibilización. Este material solo será utilizado si se cuenta con el consentimiento explícito por parte de la persona adolescente y de su tutor/a legal. Por ello, le pedimos que indique su decisión:

- Autorizo** el uso de la imagen de mi hijo/a o tutorizado/a en el marco del proyecto EAS, con fines divulgativos o de sensibilización.
- No autorizo** el uso de su imagen.

Lugar:

Fecha:

Firma:

## **FIRMA**

Por la presente, declaro que he sido informado/a sobre la naturaleza del proyecto, su funcionamiento, las condiciones de participación y los posibles beneficios e riesgos que podrían derivarse de la misma.

He leído esta hoja informativa, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y todas mis dudas han sido respondidas de forma satisfactoria.

Autorizo la participación voluntaria de mi hijo/a o tutorizado/a en el proyecto Espacio Adolescente Seguro (EAS), y confirmo que he recibido una copia de este formulario de consentimiento.

Lugar:

Fecha:

Firma:

# Anexo 11. Consentimiento informado adaptado para adolescencia

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA ADOLESCENCIA



El objetivo de este documento es que conozcas el proyecto en el que te invitamos a participar. Por favor, tómate el tiempo que necesites para leerla detalladamente. Si tienes alguna pregunta o necesitas más información, no dudes en consultarnos.

### ¿QUÉ ES EL EAS?

Es un espacio seguro, libre y respetuoso donde los y las adolescentes pueden expresarse, sentirse escuchados/as, hablar de sus emociones, identidades, malestares... y acceder a herramientas para mejorar su bienestar. Está especialmente dirigido a adolescentes de entre 13 y 17 años que experimentan o han experimentado situaciones de exclusión, incomodidad o malestar relacionadas con el género, la sexualidad o, con el contexto social, en general.

### ¿QUÉ TIENES QUE SABER?

Tu participación es voluntaria: puedes entrar o salir cuando quieras, sin dar explicaciones. Nos reunimos una vez al mes, unas 3 horas, para:

- Hacer talleres sobre derechos, identidad, sexualidad, emociones y salud mental.
- Participar en dinámicas para conocernos y crear nuevas amistades.
- Crear contenido y propuestas para cambiar nuestro entorno.

También puedes unirse a La Comisión EAS, que organiza y dinamiza actividades (¡solo si te interesa!).



### CONFIDENCIALIDAD

- Solo pedimos tus datos básicos (nombre, edad, contacto) para organizar bien el espacio.
- Todo lo que compartas será confidencial.
- Tus datos estarán protegidos por ley y no se compartirán con nadie fuera del espacio.
- Si hay una situación de riesgo grave, se pedirá ayuda profesional, siempre informándote y acompañándote.

### DAR PERMISO:

He entendido bien en qué consiste el proyecto y estoy de acuerdo en participar.

Autorizo a que se use mi imagen en fotos o vídeos realizados en el marco del proyecto EAS, con fines divulgativos o de sensibilización.

Nombre:	Nombre:
Firma:	Firma:
Fecha:	Fecha:

*llll*

### MÁS INFORMACIÓN

Para consultar la información extendida del proyecto y consentimiento:

[Agregar contacto]

## Anexo 12. Consentimiento informado adaptado para progenitores o tutores/as

# CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROGENITORES O TUTORES/AS



El objetivo de este documento es proporcionarle toda la información necesaria para que pueda decidir libre y voluntariamente si autoriza la participación de su hijo/a o tutorizado/a en este proyecto. Si tiene alguna duda, no dude en consultarnos.

## ¿QUÉ ES EL EAS?

Es un espacio seguro, libre y respetuoso donde los y las adolescentes pueden expresarse, sentirse escuchados/as, hablar de sus emociones, identidades, malestares... y acceder a herramientas para mejorar su bienestar. Está especialmente dirigido a adolescentes de entre 13 y 17 años que experimentan o han experimentado situaciones de exclusión, incomodidad o malestar relacionadas con el género, la sexualidad o, con el contexto social, en general.

## PROCEDIMIENTO

El/la adolescente participará en sesiones mensuales (3h aprox.) con talleres sobre derechos, identidad, sexualidad, salud mental, dinámicas grupales, creación de contenido en redes y de propuestas políticas. Además, podrá integrarse en una comisión voluntaria para colaborar en la organización.

## BENEFICIOS Y RIESGOS

La mejora del bienestar, autoestima y relaciones sociales, y oferta de un espacio seguro para expresarse y aprender. Aunque, algunos temas pueden generar incomodidad o remover experiencias, se ofrecerá acompañamiento emocional si es necesario.

## CONFIDENCIALIDAD

- Solo se recogerán los datos básicos necesarios (nombre, edad, contacto) para el buen funcionamiento del proyecto.
- La información será tratada con confidencialidad y conforme a la Ley Orgánica 3/2018 y el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD).
- En caso de riesgo grave, se contactará con recursos especializados, siempre informando y acompañando al/la adolescente.

## DAR PERMISO:

He entendido bien en qué consiste y estoy de acuerdo en la participación de mi hijo/a o tutorizado/a.

Nombre:  
Firma:  
Fecha:

Autorizo el uso de la imagen de mi hijo/a o tutorizado/a en el marco del proyecto EAS, con fines divulgativos o de sensibilización.

Nombre:  
Firma:  
Fecha:

## MÁS INFORMACIÓN

Para consultar la información extendida del proyecto y consentimiento:



[Agregar contacto]