

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**Ser adolescente en Cusco: Representaciones sociales de la
adolescencia en adolescentes de una escuela pública de Cusco**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO(A)
EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

AUTOR

Cesar Marcelo Aranibar Chacon

ASESORA

Dra. María Angélica Pease Dreibelbis

Lima, Agosto, 2019

Agradecimientos

Ser agradecido siempre es bueno...

Gracias Jack, por no ser solo mi abuelo, sino también mi mejor amigo. Por tu compañía, no solo emocional, sino también académica. Porque de ti aprendo siempre, y en la discrepancia, me haces generar nuevas ideas. Por tu amor, que sí es incondicional.

Gracias Trilce, madre amada, porque siempre estás para apoyarme. Gracias por tus esfuerzos de siempre, por darme lo mejor y por nunca haber estado ausente, a pesar de la distancia.

Gracias Toti, por siempre decirme “vamos hijo, tú puedes” después de cada amanecida universitaria. Gracias también por darme amor y holding emocional cuando el mundo se desbarataba. Gracias por siempre orientarme a lo espiritual, definitivamente es tu mejor herencia.

Los amo a los tres.

Gracias Nani Pease por esa clase de Desarrollo Humano II que me motivó a trabajar con adolescentes. También gracias por ser una excelente profesora, tu rol no solo acaba en un salón de clases, sino que siempre estás ahí para tus estudiantes. Gracias por apostar por esta investigación, aun cuando no tenías planeado asesorar tesis. Gracias por invitarme a ser parte del proyecto que busca conocer mejor a las y los adolescentes del Perú. Gracias por ser luz, y tú perfectamente lo sabes por qué.

Gracias a Henry Guillén por soportar mis conversaciones sobre esta investigación en nuestros viajes para entrevistar a adolescentes y por tener el ‘coraje’ de darme recomendaciones para el análisis.

Gracias a las y los adolescentes que han participado en esta investigación, porque conocerlas/os mejor hace que desmitifiquemos la etapa que están viviendo.

Resumen

La visión que se tiene de la adolescencia no es del todo positiva, ya que parte de la construcción de la misma se ha sustentado en puntos de vista negativos que no representan la realidad. De esta manera, el objetivo de la presente investigación fue el de explorar las representaciones sociales de la adolescencia que ostentan adolescentes de 4° de secundaria de una escuela pública del Cusco. Para ello, se hizo uso de la metodología cualitativa, basada en un diseño de análisis temático y aproximación fenomenológica con un abordaje desde la psicología cultural. En relación a los principales hallazgos, se encontró que la adolescencia se define a través de tres representaciones: positiva, negativa y neutral o “de cambios”. Además, las y los participantes identificaron que la vivencia de la adolescencia es producto de la interacción con el entorno, la cultura y la educación. Igualmente, surgieron las representaciones sociales del “adolescente del buen camino” y del “adolescente del mal camino”, en las que aparece la exploración como núcleo central dentro de ambas representaciones sociales. Las y los participantes, al estar insertos en el sistema educativo, refieren identificarse con el “adolescente del buen camino”, porque están enfocados en sus estudios y su futuro. Finalmente, aparecen representaciones sociales de la adolescencia asociadas la importancia del mundo adulto, la influencia de los pares, el ser incomprendidos, ser impulsivos, entre otras.

Palabras clave: representaciones sociales, adolescencia, exploración, cambios.

Abstract

There is a tendency to construct a negative representation of adolescence based upon ideas which doesn't have support in evidence. To overcome that, the goal of the present study is explore the social representations of adolescence held by teenagers of 4th grade from a public school in Cusco-Perú. For this purpose, the qualitative study was developed with a content analysis and phenomenological approach within a cultural psychology framework. Main findings reveal that adolescence has been defined through 3 perspectives: positive, negative and neutral or "a stage of change" In addition, participants express that the experience of being an adolescent is the product of interaction with the environment, culture and education. Likewise, the social representation of "the good adolescent" and the "the bad adolescent" emerged, in which exploration emerges as the central core within both social representations. Participants prefer to identify themselves as "adolescents of the good path", because they are focused on their studies and their future. Finally, social representations of adolescence are linked with the importance of the adult world, the peer's influence, being misunderstood, impulsivity, etc.

Keywords: Social representations, adolescence, exploration, changes.

Tabla de contenidos

1. Introducción	1
1.1. Las representaciones sociales.....	3
1.2. Estudio de las representaciones sociales de la adolescencia.....	8
1.3. La adolescencia y la adolescencia en Cusco.....	10
2. Método	13
2.1. Participantes.....	14
2.2. Técnicas de recojo de información.....	16
2.3. Procedimiento.....	16
2.4. Análisis de la información.....	18
3. Resultados y discusión	18
3.1. Representaciones en torno a la definición, el inicio y fin de la adolescencia.....	19
3.2. La exploración como base del ser adolescente en el Cusco: representación social del buen camino y del mal camino.....	24
3.3. Representaciones sociales de la adolescencia en torno a diversos dominios del desarrollo y a las ideas extendidas de la adolescencia....	30
3.3.1. El mundo adulto es importante.....	30
3.3.2. Los pares reestructuran las relaciones interpersonales en la adolescencia.....	33
3.3.3. Son incomprendidos.....	35
3.3.4. Son impulsivos y cambian rápidamente de emociones.....	37
3.3.5. Conformidad y preocupación por la apariencia.....	42
4. Conclusiones	45
5. Referencias	50
6. Apéndices	63
6.1. Apéndice A: Consentimiento informado.....	63
6.2. Apéndice B: Ficha sociodemográfica.....	65
6.3. Apéndice C: Guía de entrevista.....	66

Introducción

La adolescencia es el estadio del desarrollo que se comprende como una etapa marcada por una serie de cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales, que suceden en un periodo de tiempo relativamente corto (Papalia, Duskin y Martorell, 2012; Craig y Baucum, 2009). Igualmente, la adolescencia es un periodo en el que al individuo se le permite explorar y ensayar diversos roles antes de asumir sus responsabilidades en el mundo de los adultos (Erikson, 1996). Por lo que, se plantea que las y los adolescentes tienen que resolver dos tareas durante esta etapa: lograr la autonomía de sus padres y construir una identidad personal (Santrock, 2014).

Si bien este periodo del desarrollo humano atraviesa por cambios importantes en la vida de las personas, está cargado de un notable número de estereotipos y prejuicios que han sido heredados, desde su fundación como campo, a partir de la teoría de Stanley Hall (1904), la cual fue elaborada a partir del trabajo con población clínica, y que considera que las y los adolescentes, al tratar de enfrentar las nuevas exigencias de la adultez, se encontraban en un tiempo de tormenta y estrés. Pues la adolescencia, para Hall, es:

Un segundo nacimiento, una crisis, una transformación súbita y profunda provocada por la pubertad, una renovación total y dramática de la personalidad. Es un tiempo de agitación y de tormentas, de continuos cambios de humor, del despertar de la sexualidad, de repugnancia hacia la escuela y la familia (...) la adolescencia está determinada biológicamente (...). (Lutte, 1996, p. 18)

Así, la psicología adolescente se funda en una serie de ideas, conceptos y teorías que no la representan del todo. Pues esta idea de Hall se basa en la argumentación de un determinismo biológico, en el que las y los adolescentes son víctimas de los cambios biológicos; lo que hace que la vivencia de esta etapa sea dolorosa y estresante (Muus, 1996).

Desde otro punto de vista, Margaret Mead (1950), desde una aproximación antropológica, mediante un estudio etnográfico respecto a la adolescencia en Samoa, encontró que esta no era un periodo de estrés mental o emocional como se pensaba, y que, si bien atravesaba por cambios físicos, estos no estaban cargados de síntomas, conflictos o estrés producto de los cambios en el cuerpo. Por lo que no había base para justificar que las y los adolescentes idealicen la realidad, estén en rebelión contra las

figuras de autoridad, y se encuentren en un periodo de dificultades y hostilidades inevitables. Desde este aporte, se considera que la adolescencia se construye culturalmente de manera diferenciada, adoptando características específicas de la colectividad, y con una serie de variabilidades históricas, transculturales e intrasociales (en función de la clase social, del grupo étnico de pertenencia, etc.) (Mendoza, 2008; Santrock, 2014). De esta manera, Mead apunta a una aproximación socio-histórico-cultural de la adolescencia; puesto que, por ejemplo, tomando en cuenta la cultura y sociedad donde se desenvuelve la o el adolescente, es importante decir que en las ciudades que se pudieran llamar desarrolladas, la adolescencia es más alargada; y en naciones menos desarrolladas, la adolescencia tiende a durar menos tiempo (Craig y Baucum, 2009). En este sentido, la vivencia de la adolescencia no está determinada meramente por los cambios biológicos, sino que la misma tiene variabilidad cultural.

Por esta razón, Perinat (2003) sugiere que la psicología adolescente no puede ser entendida sin un análisis socio-histórico; ya que es la sociedad la que prescribe, tolera o prohíbe actividades a sus adolescentes, quienes finalmente terminan asumiendo determinadas conductas. Sin embargo, es importante aclarar que, según este autor, lo social no determina el ser adolescente, sino que más bien existe una relación dialéctica entre lo que la persona escoge ser y lo que la sociedad le impone o propone.

En la actualidad, en el contexto peruano, las ideas extendidas sobre la adolescencia que circulan en el sentido común, llevan a argumentar que estas mantienen una visión relativamente coherente con la teoría de Hall (Pease, Cubas y Ysla, 2012; Pease y Ysla, 2015). Así, de acuerdo a las autoras, tales ideas consideran que el inicio y fin de la adolescencia está marcado biológicamente; que los cambios solo ocurren durante los primeros años de la pubertad; que los adolescentes necesariamente ya piensan en abstracto; que los adolescentes prescinden de la figura adulta; que la adolescencia es la etapa de los complejos; que los adolescentes están en constante conflicto con la figura paterna.

Tales ideas extendidas, en parte, provienen de una mirada conceptual errónea sobre la que se ha construido el significado de adolescencia. Comúnmente, se cree que adolescencia proviene de *adolescere*, que procede del latín *dolescere*, que significa “doler”; el cual no tiene ninguna vinculación a adolescente, ya que el término adolescencia tiene su base etimológica sobre el verbo latino *adolescere*, que significa “crecer” (Moreno de Alba, 1996; Cáceres, 2002). Por lo que, bajo esta argumentación, el término adolescencia no está relacionado a una etapa dolorosa y de sufrimiento, sino

más bien a crecer, desarrollarse, ir en aumento, madurar, acrecentarse (Maldonado, 2002; García, 2003; Perinat, 2003).

En esta misma línea, los medios de comunicación emiten un discurso estigmatizante e idealizado de la adolescencia que corresponde a una convivencia familiar difícil, escasa comunicación entre padres e hijos, constante crisis familiares, desconfianza y preocupación (Casco, 2003). Además, según Dorfman y Schiraldi (2001), los medios de comunicación presentan la imagen de las y los adolescentes vinculada a violencia y problemas legales, tales como drogas y criminalidad, lo cual legitima un trato negativo hacia estos por creer que se encuentran en una etapa problemática. En el Perú, en los medios de comunicación impresos, más del 30% de menciones sobre las y los adolescentes se refieren a ellos y ellas como infractores de la ley (UNICEF, 2017).

Asimismo, los manuales de crianza para padres y/o de autoayuda -elaborados por educadores, psicólogos e instructores-, mantienen una visión estereotipada y deficitaria de la adolescencia, lo cual se hace evidente tan solo en la revisión de sus títulos: *Socorro! tengo un hijo adolescente: guía de supervivencia para padres desesperados* (Bayard y Bayard, 1998) -que ha sido editado 25 veces-, *Un extraño en casa. Tiembla... llegó la adolescencia* (Ramos-Paúl y Torres, 2014), *Es que soy adolescente y nadie me comprende* (Guembe y Goñi, 2015), *Respirad: Mindfulness para padres con hijos adolescentes* (Snel y Palomas, 2017).

De esta forma, estas ideas extendidas terminan configurando representaciones sobre *quién es adolescente* y *qué es ser adolescente*, las cuales, si bien se ajustaron a momentos históricos específicos, en la actualidad son muy distantes de la realidad –o en ocasiones inexistentes- y ya no representan a las y los adolescentes (Perinat, 2003).

1.1. Las representaciones sociales

El estudio de las representaciones sociales ha sido dirigido por Serge Moscovici, desde su tesis doctoral, en la cual buscaba determinar cómo es que el Psicoanálisis - percibido como ciencia- se insertaba en el sentido común de la sociedad francesa de ese tiempo, tomando en consideración la representación social que se hacía sobre esta disciplina, y de qué manera se modificaban las ideas, creencias, la cultura y el sentido común; organizando el lenguaje y conocimiento de manera simbólica (Moscovici y Marková, 1998). De esta manera, las representaciones sociales, tienen como objetivo identificar qué es lo que se piensa respecto a un fenómeno, ya sea por influencia de la

ciencia o no; pues la representación funciona como un marco de interpretación de los fenómenos sociales, convirtiéndose en uno de los factores constitutivos de la realidad y de las relaciones sociales (Moscovici, 1961).

La Teoría de las Representaciones Sociales tiene su origen en la propuesta de Emilé Durkheim, quien teorizó sobre las representaciones colectivas y representaciones individuales, considerando que los conocimientos constituidos colectivamente son estáticos y rígidos sin tomar en cuenta la construcción de un sentido común dinámico y transformado por los conocimientos de la sociedad, el cual se da a través de la interrelación e intercambio (Moscovici, 1961; Farr, 1983; Knapp, Suárez y Mesa, 2003). Adicionalmente, este autor admitía la existencia de representaciones individuales; sin embargo, estas carecían de importancia para el desarrollo de la sociedad, en tanto son inestables y poco integradoras, y porque la sociedad es preexistente al individuo y tiene categorías e instituciones establecidas (Navarro, 2012). Durkheim, separó lo individual de lo social, lo cual limitó observar que la organización psíquica individual se constituye a partir de la experiencia social e histórica de las personas, las que, a través de su subjetividad, asocian sus conocimientos a nuevos estilos de vida y organización social (González Rey, 2008).

De esta manera, las representaciones sociales permiten reconocer que el conocimiento es social en su origen, donde el grupo, a través de su sistema de representaciones, elaborado en el discurso y la comunicación, es la base desde la cual el sujeto comprende y se relaciona con el mundo (Wagner, Hayes y Flores, 2011). Las representaciones sociales, son así, una forma de cognición social con la que las personas buscan generar explicaciones y dar razones sobre lo que pasa en el entorno. Según Wagner et al. (2011), se trata de un constructo que tiene un rol explicativo en las teorías que se refieren a comportamientos sociales, ya sean de tipo individual o colectivo que están vinculados. De este modo, las representaciones sociales, al representar el papel de teorías, tienen por misión: describir, clasificar y explicar el comportamiento social y lo que está en torno al mismo (Moscovici y Hewstone, 1986).

Este constructo ha sido desarrollado a través de tres aproximaciones, según las cuales, las representaciones sociales pueden ser estudiadas de manera procesual, estructural y sociológica (Lobato-Junior, 2011). El estudio *procesual*, hace énfasis en el desarrollo, conformación y complejidad de las representaciones; el abordaje *estructural*, se basa en los contenidos y elementos que conforman la representación; y el

acercamiento *sociológico*, está centrado en la producción y comunicación de las representaciones sociales.

El enfoque procesual, estudiado por Denise Jodelet e In Duveen (1989), nos muestra que las representaciones sociales deben de ser examinadas desde los procesos históricos, culturales, sociales, siendo que existe una elaboración psicológica y social del objeto que se representa. Según Araya (2002), esta visión conforma el aspecto constitutivo del pensamiento, dado que prioriza los modos de construcción de la representación social; los cuales, de acuerdo a Banchs (2000), son un conjunto de elementos constituidos y estructurados. Adicionalmente, Jodelet, en medio de una entrevista, se refiere al “análisis dimensional”, el cual permite considerar a la representación como un conjunto de informaciones que provienen de la interacción con los medios, la información científica, la información escolar, los discursos técnicos, etc. (Esparza, 2003).

El enfoque estructural, tiene como objetivo identificar la estructura o núcleo de la representación, generando explicaciones sobre las funciones de esa estructura. Por lo que para Abric (1994, p. 19, en Banchs, 2000) “el análisis de una representación, la comprensión de su funcionamiento, necesita, en consecuencia, obligatoriamente un doble abordaje: el de su contenido y su estructura”. Igualmente, el mismo autor, considera que la representación social es un cuerpo de información, creencias, opiniones y actitudes hacia un objeto, el cual se estructura bajo un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan significado a la representación (Abric, 2001a).

El enfoque sociológico, según Willen Doise (1982), buscar articular lo sociológico y psicológico en la elaboración de las representaciones sociales, ya que estas desempeñan un papel importante en las dinámicas sociales. Pues, desde este enfoque, el objetivo principal es estudiar la relación entre los sistemas cognitivos, emocionales o motivacionales individuales y los sistemas sociales y relacionales en los que están integrados (Doise, 1933, en Spini y Doise, 2006). Por lo que este enfoque está centrado en las condiciones de producción y de circulación de las representaciones sociales (Di Lorio, s. f.; Banchs, 2000).

Sin embargo, a pesar de que los enfoques procesual y estructural pueden parecer distintos, Moscovici (1982) reflexiona sobre ambas aproximaciones y cierra paso al estudio dicotómico de procesos y contenidos por separado, proponiendo que los contenidos están determinados por la cultura y las interacciones sociales. Por lo que no se puede entender cuál es el sentido de una representación social, ni su significado, sin

prestar atención a las influencias a las que se ha sometido y los medios a través de los que se ha construido. Para evitar la dicotomía entre procesos y contenidos, es preciso determinar que el contenido, puede enfocarse sobre lo permanente o sobre lo diverso; y el proceso, puede vincularse a los aspectos sociocognitivos de construcción de la información o a la funcionalidad de las representaciones sociales en las prácticas sociales (Spink, 1993); entendiéndose así, el contenido en relación directa con su estructura y el contexto en el que se construye.

En este sentido, Jodelet (1991) sostiene que la representación social es una forma de conocimiento socialmente elaborada, lo cual hace que sea compartida, dado que tiene un objetivo práctico que facilita la construcción de la noción de realidad para un grupo humano. Por ello, no es un simple reflejo de la realidad, sino más bien es una organización significativa, que funciona como una guía para la acción, dado que orienta y anticipa las acciones, las relaciones sociales y las expectativas (Abric 2001b). Así, la representación social es una forma de conocimiento social a través de imágenes que poseen significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, categorías que facilitan la clasificación de individuos y fenómenos, y teorías que posibilitan establecer causas sobre determinados eventos (Jodelet, 1986). En esta misma línea, Moscovici (2011) menciona que las representaciones sociales, producidas y reproducidas socialmente, constan de una red específica de conceptos, imágenes y creencias compartidas que pertenecen a grupos humanos particulares.

De acuerdo con esto, si bien diversos autores han teorizado de varias maneras los contenidos que componen las representaciones sociales, a modo de consenso, vale la pena considerar que cada representación social tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Moscovici, 1961; Mora, 2002). La *actitud*, es la orientación global, como resultado de las creencias e imágenes, en relación al objeto de la representación social, tomando en cuenta la vinculación afectiva con el objeto social. La *información*, se relaciona con los conocimientos organizados (opiniones, creencias, categorías, conceptos, etc.) que posee un grupo con respecto a un objeto social. El *campo de representación*, nos remite a la idea de imagen, al contenido concreto y limitado donde existe una unidad jerarquizada de elementos centrales y complementarios.

Ante este modelo, toda representación social tiene una organización interna particular alrededor de un *núcleo central*, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación, el cual da orden y permite entender la realidad

(Abric, 2001b; Abric y Moliner, 2015; Flament, 2001). Así, tiene dos funciones, una *generadora*, mediante la cual crea y transforma la significación de los otros elementos que conforman de la representación; y, otra *organizadora*, dado que determina la estructura de los lazos que unen, entre ellos, los elementos asociados a la representación (Pérez, 2003). Por estas razones, el núcleo central es el elemento más resistente al cambio; por lo que, una modificación en este involucra una transformación en el significado en toda la representación social; sin embargo, es sensible a las características del sistema inmediato (Knapp et al., 2003). En esta línea, la evidencia de la centralidad del núcleo se da gracias a su *valor simbólico*, porque el contenido central no puede ser cuestionado sin afectar el significado de la representación social; su *valor asociativo*, porque el elemento central está directamente vinculado con el significado de la representación y los elementos que la constituyen y se desprenden de ella; y su *valor expresivo*, porque se manifiesta mediante la frecuencia en que aparece un término dentro del discurso (Abric 2001a; Valencia y Elejabarrieta, 2007).

Por otro lado, los *elementos periféricos* son los contenidos que se desprenden del núcleo central y se organizan alrededor de él, constituyendo lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, visible y concreto (Abric, 2001b, Pérez, 2003). Además, cumplen tres funciones: la *concretizadora*, porque integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, concretizando la representación social para que sea comprensible y transmisible; la *adaptativa*, al ser flexibles permiten que el núcleo central se adapte a determinados contextos, integrando nueva información o modificándola; y *defensiva*, dado que protegen al núcleo central de una posible modificación (Araya, 2002).

En esta línea, Moscovici consideró dos procesos sobre los que se forman las representaciones sociales. Por un lado, la *objetivación*, comprendida como el proceso a través del cual lo abstracto, que viene a ser la suma de conocimientos, se expresa en una imagen o metáfora consistente que es identificada por los miembros del grupo con facilidad; es decir, tiene que ver con hacer real un esquema conceptual, definiendo así la estructura de la representación social (Moscovici, 1961; Mora, 2002). Por lo que los elementos que emergen constituyen la arquitectura de la representación: su núcleo central y elementos periféricos. De otro lado, el *anclaje* es el proceso mediante el cual la representación social se vincula con el marco de referencia de la sociedad y funciona como un instrumento para interpretar la realidad y actuar sobre ella; incluyendo este nuevo conocimiento en el pensamiento social (Mora, 2002; Di Lorio, s. f.). En este

sentido, vale la pena recalcar que los elementos periféricos surgen de este proceso - anclaje- porque permiten la consolidación del núcleo central y los elementos periféricos (Abric, 2001a). Así, se posibilita el enraizamiento social de la representación y su objeto, lo que se traduce en la integración cognitiva del objeto representado en el sistema de pensamiento preexistente, proporcionando marcos ideológicos constituidos (Jodelet, 1986).

Estos procesos facilitan el acto de representar, en tanto posibilitan el hecho de concretizar las ideas o concepciones que se tengan sobre algo en específico, consolidando y transformando las formas de pensamiento social, tomando en cuenta que cada individuo y/o grupo social dota de significado a lo que representa. Además, conviene no perder de vista que el anclaje “designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad” (Moscovici, 1961, p. 121).

Así, la Teoría de las Representaciones Sociales, estudia cómo los grupos se apropian de los conocimientos e informaciones que circulan en la sociedad, es decir, sobre cómo se construye el conocimiento común a través del permanente dialogar de la vida cotidiana (Moscovici y Marková, 1998; Banchs, 2000).

Las representaciones sociales se han investigado en diversos tópicos y contextos. Se han realizado investigaciones sobre las representaciones sociales de las funciones que ejercen los profesionales de la salud (Guimelli, 2001; Torres, Guzmán y Beltrán, 2004), las representaciones sociales sobre el VIH/SIDA (Morin, 2001; Flores y Del Alba, 2006; Araujo y Menicucci, 2008), las representaciones sociales del embarazo adolescente (Climent, 2009; Gómez et al, 2012; Jordán, 2013), las representaciones sociales sobre la discriminación y el racismo (Pérez, Moscovici, Chulvi, 2002; Pancorbo, Espinosa, Cueto, 2011).

Así, en la siguiente sección, se abordará el constructo en cuestión sobre la adolescencia en la región y en el Perú.

1.2. Estudio de las representaciones sociales de la adolescencia

En relación a la representación social que tienen las y los adolescentes sobre la adolescencia, López (2007) investigó sobre las representaciones sociales de la adolescencia que ostentaban adolescentes, madres y padres de familia, docentes, y personal de salud en el cantón de Siquirres, Costa Rica. Para el tema que nos ocupa, en relación a las y los adolescentes escolarizados, se identificó en adolescentes medios (15

años a más) que la adolescencia es representada como una etapa de transición y de preocupación por el futuro y los estudios. También es concebida como divertida, ya que permite a los individuos experimentar por diversas actividades al lado de los pares, lo cual produce emociones gratificantes. Finalmente, asocian la adolescencia a la representación de libertinaje y diversión, la cual tiene que ver con promiscuidad, alcoholismo, drogas, infracción de la ley, etc.

Igualmente, Casco (2003) y Casco y Oliva (2004), en España, investigaron sobre las ideas y representaciones positivas, negativas y aspectos por mejorar que los adultos mayores, padres, profesores de secundaria y adolescentes –de 14 a 17 años- tienen sobre la adolescencia; encontrando representaciones distintas en cada grupo. En relación a las y los adolescentes, se representan en su propia etapa de vida como generosos y prosociales, sociables, inteligentes, alegres y divertidos, activos y aventureros, bondadosos, deportistas; no obstante, también se caracterizan por una vinculación a las drogas y el alcohol, las conductas antisociales, ser egoístas, imprudentes y arriesgados, tener mala relación con los padres.

Por otro lado, existen investigaciones que abordan las representaciones sociales de la adolescencia de otros actores. Por ejemplo, Casco (2003), Casco y Oliva (2004) y Cano (2015), encontraron que las y los adolescentes, para los adultos mayores, son representados como sociables, dinámicos, responsables-estudiosos, optimistas-vitalistas, con buenas relaciones familiares; sin embargo, también han sido representados como drogadictos, vinculados al alcoholismo, malas relaciones familiares, promiscuos, desinterés por trabajar y/o estudiar, y realizar conductas antisociales. En segundo lugar, los padres representan a las y los adolescentes como personas alegres y espontáneas, sinceras, con iniciativa, deportistas, con mayor libertad y solidarias; empero, también son vistos como egoístas y materialistas, con falta de motivación, desorientados, arriesgados, antisociales, irrespetuosos con los adultos, vinculados al alcohol y drogas. En tercer lugar, respecto a los docentes, estos representan a las y los adolescentes como solidarios y tolerantes, libres, con iniciativa, espontáneos y alegres, idealistas y críticos, sociables, sinceros, preocupados por el medio ambiente, deportistas; pero en comparación con estos aspectos, también son representados como desmotivados, irresponsables, irrespetuosos con los adultos, egoístas y materialistas, irreflexivos e inmaduros, mal uso de las tecnologías, y vinculados al alcohol, drogas y conductas antisociales.

Adicionalmente, se reportan investigaciones que estudian las representaciones sociales de la adolescencia en profesionales de la salud en Argentina (Tobeña, 2005), en medios de comunicación en Bogotá y Buenos Aires (Bueno, 2006; Zanotto, 2012), en padres de familia en Colombia (Castro Lugo y Chacón, 2015).

En contraste, en el Perú, no se ha evidenciado ninguna investigación que aborde las representaciones sociales de la adolescencia de adolescentes. Sin embargo, se han encontrado escasos estudios sobre las representaciones sociales de diversos temas relativos a las y los adolescentes peruanos. Por un lado, Puente (2016) exploró sobre las representaciones sociales de la virginidad en un grupo de adolescentes de 14 a 17 años; Añaños, Añaños, Arroyo y Añaños (2010), trabajaron sobre las representaciones sociales de un grupo de niños y adolescentes de la calle, y su relación con drogas y alcohol; Fernández (2004), investigó sobre las representaciones sociales de la masculinidad en adolescentes de quinto de secundaria.

Tenemos pues que, la investigación sobre la adolescencia en el Perú ha explorado por otros ámbitos, que, si bien conciernen al adolescente, no permiten explicar qué es lo que se piensa de esta etapa -desde su propia visión-. Además, que la investigación existente sobre este tópico se ha realizado en la capital del país, sin extenderse a otras regiones, donde la variabilidad cultural es un componente importante en el desarrollo personal y social.

1.3. La adolescencia y la adolescencia en Cusco

La imagen estereotipada que, hemos dicho, existe sobre la adolescencia (Pease, et al., 2012; Pease y Ysla, 2015), promueve un discurso que tiende a ser devaluante que termina afectando la imagen que las y los adolescentes construyen de sí mismos y, por tanto, sus propios procesos de desarrollo. Las y los adolescentes beben de esa imagen a través de los discursos en la familia, la escuela y los medios de comunicación y aprenden a entenderse a partir de dichas imágenes.

Pero, además, las representaciones sociales sobre la infancia y la adolescencia en cada sociedad, condicionan el cómo se construyen los “problemas sociales” de estos estadios y la solución que se le brinde a estos (Casas, 2010), lo cual tiene un impacto en las políticas públicas (educativas, sexuales, de inclusión, de salud mental, de participación, etc.) con las que se sirve a este grupo. La sociedad, de acuerdo a las representaciones que tiene de las y los adolescentes, marca sus actitudes y sus comportamientos hacia ellos, lo cual se refleja en las políticas y leyes que los

conciernen; así, si se cree que son débiles, inestables, incapaces de participar de forma responsable en la vida social y política, se tomarán medidas para protegerlos, para desvincularlos de la participación en la vida adulta, provocando de este modo una inmadurez social y unos comportamientos infantiles que se interpretarán como prueba de la validez de las representaciones (Lutte, 1996; Casco y Oliva, 2004). Así pues, al formularse dichas políticas y servicios sociales, sobre la base de imágenes equívocas sobre la población que se pretende atender, no satisfacen las necesidades y demandas que vivencian en realidad (López, 2016), sino que más bien siguen excluyendo a los principales actores y actrices, sin recoger su voz.

En esa línea, Dina Kraukopf (citada en Barreda, 2006; 2008), considera que las políticas dirigidas hacia la adolescencia y la juventud, deberían de basarse en una representación sobre las juventudes exenta de estereotipos y discriminación, creándose un marco normativo que respalde la ciudadanía de las y los adolescentes a partir de la incorporación de sus voces. Ante esto, Sandro Macassi (2002, p. 17) comenta que “la participación juvenil tiene que responder a los distintos retos que la sociedad y el momento histórico demandan, de otro modo sólo perpetuaríamos la tendencia a aislar a los jóvenes y darles un trato especial de acuerdo al erróneo concepto de moratoria social”; como si la exploración en la adolescencia no estaría vinculada a lo público y lo político.

Otro aspecto importante por el cual es pertinente investigar sobre esta temática, se debe a que la escasa investigación que se ha realizado sobre la adolescencia se ha hecho para contextos muy diferentes del nuestro, particularmente con población denominada, desde la psicología cultural, como WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic). De este modo, las teorías sobre desarrollo adolescente tienden a haberse generado para realidades muy diferentes a la peruana sin representar a sociedades que se encuentran en vías de desarrollo, con otros regímenes políticos y diferencias culturales (Heine, 2016). En el Perú, la escasa investigación en torno a la adolescencia ha estado centrada en adolescentes tardíos (universitarios básicamente) y de la capital (como los trabajos de Cassaretto, 2011; Cassaretto y Martínez, 2012; Chau y Saravia, 2014; Herrera, Matos, Martínez y Lens, 2015; Becerra, 2016) o enfocada en adolescentes que viven en contextos extremos; tales como el estudio longitudinal de Niños del Milenio (Cueto, Escobal, Felipe, Pazos, Penny, Rojas y Sánchez, 2018). Además, que la investigación en torno a las representaciones sociales de la adolescencia se ha enfocado en conocer qué piensan otros actores sociales sobre

esta etapa del desarrollo, y no en indagar cómo ven las y los propios protagonistas la etapa que vivencian.

Adicionalmente, este estudio se orienta a generar nueva literatura sobre la psicología del adolescente, apuntando a generar evidencias respecto a poblaciones que han sido excluidas tradicionalmente de la investigación científica desde la psicología; tomando en cuenta que, según el censo del 2017, en el Perú habitan cerca de 4 millones de adolescentes de 12 a 19 años, de los cuales 77% vive en áreas urbanas y el 23% restante vive en zonas rurales (INEI, 2018). Por lo que, se busca identificar cómo se representa al adolescente de otra realidad cultural, desde los propios adolescentes, con una aproximación que contemple el espacio socio-cultural en el que se desarrollan. Este aporte permitirá pensar en nuevos modelos educativos y de interacción dentro del aula; además, de alimentar políticas públicas para esta población, no solo vinculadas a la educación, sino también al desarrollo, salud, inclusión, entre otras áreas; dado que es difícil promover y ejecutar políticas dirigidas hacia una población, sin entender cómo es que esta se concibe, cuál es su dinámica y cómo se transforma en el tiempo.

En este sentido, vale la pena destacar que se trabajará con las representaciones sociales que las y los adolescentes hacen sobre su propia etapa de desarrollo; porque, según la teoría, las representaciones sociales representan un elemento fundamental en la conformación de la identidad social, orientando las acciones del grupo, la actuación intragrupal e intergrupala, entre otros elementos que definen al propio grupo (Wagner et al., 2011; Casco, 2003). Además, que “para estudiar las elaboraciones de los sujetos, dentro y fuera de la escuela, habría que ocuparse también del sentido común del que participan. Los alumnos dan sentido a la información proveniente del mundo en que viven” (Castorina, 2007, p. 118).

Finalmente, conviene destacar que la presente investigación se centra en adolescentes de la ciudad del Cusco, población que no ha tendido a ser estudiada desde la psicología de la adolescencia. Se trabaja con esta región, puesto que según el Índice de Desarrollo Humano (IDH) para el año 2012, el departamento de Cusco es la segunda región de la sierra – después de Junín- que reporta un mejor IDH, ubicándose en el puesto 11 de los 24 departamentos del Perú (Ministerio de Educación, 2018). Además, según la Evaluación Censal de Estudiantes del 2017 (ESCALE, 2017), del 346 007 de estudiantes matriculados en la Educación Básica Regular, 125 327 pertenecen al nivel secundario; de los que el 85% asisten a entidades públicas y el 15% a entidades privadas. Igualmente, el 80% de estudiantes vive en zona urbana, mientras que el 20%

habita en zona rural. En este punto, vale la pena señalar la importancia de realizar estudios que no se centren únicamente en contextos limeños, sino que más bien se extienda el trabajo a otras realidades. Por esta razón, el presente, busca explorar las representaciones sociales de la adolescencia desde la diversidad, contemplando el escenario socio-histórico-cultural.

A partir de todo lo discutido, el objetivo general del presente estudio es explorar las representaciones sociales de la adolescencia que tienen adolescentes de una escuela pública en Cusco. Además, como objetivos específicos, por un lado, se busca identificar cuáles son las representaciones sociales de la adolescencia que emergen desde las ideas más extendidas en el sentido común sobre esta etapa; por otro lado, se pretende indicar hasta qué punto las y los participantes se identifican con las representaciones sociales que emanan sobre la adolescencia.

Método

La presente investigación es abordada desde la psicología cultural, en la que la unidad de análisis fundamental es la vivencia humana del fenómeno a investigar; en otras palabras, la construcción de sentido y significado que realizan las y los participantes respecto al objeto de estudio y a su relación con él (Esteban, 2010). Por esto, la metodología de investigación se enmarca en el abordaje cualitativo porque analiza e interpreta los hechos a partir del discurso, de la lógica de su interioridad, ya que el lenguaje es visto como instrumento y objeto de conocimiento a la vez (Hinojo, 2006). Así, el trabajo se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos que busca interpretar lo que va captando activamente. La “realidad”, en ese sentido, se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias experiencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; 2014). Al mismo tiempo, este es el abordaje más común para investigar las representaciones sociales en contextos latinoamericanos (Araya, 2002).

El diseño que se sigue es de análisis temático, dado que el objetivo es identificar y describir las ideas centrales (generalmente referidas como temas o categorías) (Pistrang y Barker, 2012). Además, el análisis temático pretende descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición (López,

2002). La aproximación empleada es fenomenológica, en tanto se busca identificar las características esenciales o núcleos de sentido mediante la experiencia de un grupo de participantes, identificando cómo perciben y le dan sentido al mundo, a través del análisis de significados profundos (Creswell, 2014).

2.1. Participantes

El grupo de participantes estuvo conformado por 10 adolescentes (5 varones y 5 mujeres) de 4° de secundaria de una escuela pública, cuya enseñanza de la secundaria se da en el turno tarde. La escuela se encuentra en la capital distrital del Cusco, a 10 minutos del centro histórico. En relación al espacio escolar en el que se desenvuelven las y los participantes, se identifica construcción mayoritariamente en concreto; pero también en adobe. Hay áreas amplias para que las y los estudiantes realicen actividades de esparcimiento; sin embargo, las áreas verdes son escasas. La institución educativa solo posee un servicio higiénico para las y los 1212 estudiantes; espacio que generalmente no está del todo aseado. Además, la escuela se encuentra monitoreada por cámaras de seguridad en varios puntos.

Tabla 1.

Características sociodemográficas de las y los participantes¹

Participante	Edad	Trabaja	NSE
Allison	14	Sí	Medio bajo
Sharon	14	No	Medio bajo
Darío	15	No	Medio alto
Sebastián	15	Sí	Medio bajo
Jorge	15	Sí	Medio alto
Mariela	15	No	Medio alto
Beto	16	Sí	Medio alto
Miguel	16	No	Medio alto
Jazmín	16	No	Medio bajo
Yessenia	16	No	Medio alto

¹ El nombre real de las y los participantes ha sido anonimizado, por lo que se han utilizado otros nombres como seudónimos. Esto con el fin de salvaguardar su identidad y garantizar la confidencialidad.

Las edades de las y los participantes oscilan entre los 14 y 16 años, de ellos 4 (3 varones y una mujer) reportan trabajar -de manera remunerada- en ventas, soldadura y distribución. El resto de participantes, si bien no indican tener la responsabilidad de trabajar, apoyan a sus padres en las labores domésticas (cuidado de hermanos menores, cocina, limpieza, etc.) o en sus puestos de trabajo (venta de alimentos); dedicando parte de su tiempo a estas actividades. Solo uno de los participantes no reportó realizar algún tipo de trabajo remunerado o tareas en el hogar. Todos reportan tener el español como su lengua materna.

En relación al nivel socio económico auto-percibido, las y los participantes reportan pertenecer al nivel medio-bajo y medio-alto. En relación a sus familias, sus progenitores desarrollan actividades comerciales de índole independiente, tales como carpintería, soldadura, cocina, venta ambulatoria. Solo se reporta el caso de un padre de familia que es ingeniero de sistemas. La generación de padres, en su mayoría, ha nacido en la ciudad del Cusco o en provincias aledañas como Paruro, Anta, Paucartambo, Urubamba, Sicuani, Quillabamba, entre otras.

Para la selección de participantes, se utilizó el muestreo intencional por conveniencia, es decir, se trabajó con los casos disponibles (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), de acuerdo a los contactos que el coordinador de secundaria brindó al investigador. Los criterios de inclusión considerados fueron que las y los participantes estén en 4° de secundaria, ya que, al ubicarse en la adolescencia intermedia, hay una serie de cambios cognitivos que se estabilizan en ese rango de edad (Pease e Ysla, 2014), los cuales, finalmente, facilitan la identificación y el reporte de las representaciones sociales. Además, para garantizar la diversidad de casos, se solicitó que las y los participantes sean de alto rendimiento, bajo rendimiento, que trabajen y que no trabajen. Finalmente, en relación a la cantidad de participantes, se utilizó la saturación de categorías (Creswell, 2013) para considerar si la muestra necesitaba ser ampliada o no. Para esto, se realizó un corte, ya que durante el proceso de recolección de data no se obtenía nueva información.

En cuanto a los aspectos éticos, se obtuvo el permiso del director y coordinador de secundaria de la institución, recalando la importancia del espíritu libre y voluntario de la participación de las y los adolescentes. Se elaboró un consentimiento informado que fue firmado por los padres de familia. En este documento estuvieron presentes los objetivos del estudio, qué involucra su participación, la confidencialidad de los

resultados garantizando el anonimato y especificando el uso solo para los fines que la investigación requiere.

2.2. Técnicas de recojo de información

Se elaboró una ficha sociodemográfica que permitió identificar características de las y los participantes. Tales como el sexo, la orientación sexual, la edad, años que estudia en la institución educativa, ocupación de los progenitores, lengua materna, si trabajan o no, entre otros aspectos.

Además, se utilizó una guía de entrevista semi-estructurada que indagó por ejes de indagación sobre la representación social de la adolescencia: definición de la adolescencia e inicio y fin de la misma; estructura de la representación social –desde el modelo de Abric (2001b)-; evaluación de las representaciones sociales sobre la ideas y/o visiones más extendidas de la adolescencia; representaciones sociales de los cambios asociados a los dominios del desarrollo humano (biológicos, emocionales, cognitivos y sociales) y la representación social de la vivencia de los mismos. La guía de entrevista fue construida por el investigador, para esto se hizo una revisión bibliográfica de la psicología adolescente y de las ideas extendidas que problematizan esta etapa del desarrollo.

Para la validación de los instrumentos, se empleó la calificación de 3 expertos en investigación cualitativa, adolescencia y representaciones sociales. Además, se utilizó la primera entrevista a modo de pilotaje, lo que permitió reestructurar la guía de entrevista y adecuar el lenguaje para una mejor comprensión. De igual manera, el investigador fue capacitado y entrenado en las técnicas de recolección por expertos.

2.3. Procedimiento

Se realizó el primer contacto con la institución en julio del 2018. Una vez que se contó con el visto bueno de las autoridades de la institución educativa, el coordinador de secundaria, quien fue el nexo entre las y los participantes y el investigador, determinó qué estudiantes participarían del estudio a partir de los criterios de inclusión. Así, se entregaron los consentimientos informados para contar con la autorización de los padres de las y los participantes.

Luego de esto, se coordinaron las entrevistas. El coordinador de secundaria destinó que las entrevistas se iban a realizar en las horas lectivas de Tutoría y Educación

Física. Por ello, las mismas se ejecutaron los días martes, jueves y viernes de los meses de julio y agosto.

Después, se realizó la transcripción literal de las 10 entrevistas, con el cuidado ético correspondiente, velando por la confidencialidad de las y los participantes y el sentido de sus intervenciones.

Para certificar la validez del procedimiento, se utilizó el criterio de *pasar un tiempo prolongado en el campo*, el cual facilitó que se recoja la información de forma más precisa, ya que hubo una familiarización con los eventos, procesos y dinámicas propias del lugar de estudio (Creswell, 2013).

Asimismo, con la finalidad de cumplir con los objetivos de la investigación, durante el procedimiento para establecer la estructura de la representación social, se empleó el acercamiento plurimetodológico propuesto por Abric (2001c). Así, se utilizó la técnica de frases para completar, dado que facilita el acceso, mucho más rápido que en una entrevista, a los contenidos que constituyen el universo del objeto estudiado. Igualmente, se incluyó la técnica de los tris jerarquizados sucesivos, dado que permitieron establecer la evidencia de los elementos centrales. Esta técnica consistió en brindar 39 cartillas con frases adaptadas de las ideas más extendidas en el sentido común y la psicología. Las mismas incluían frases como: “están en una etapa con mucho estrés”, “están en una etapa de crecimiento y madurez”, “se dejan llevar por sus hormonas”, “piensan más allá de las posibilidades”, “son impulsivos”, “son rebeldes”, “se preguntan quiénes son”, etc. Estas fueron elaboradas a partir de la proposición teórica de la psicología de la adolescencia, básicamente de las teorías del desarrollo humano, y de los mitos en torno a esta etapa; facilitando así 21 frases con connotación negativa, 13 frases neutras y 5 positivas.

Se les pidió a las y los participantes que seleccionen las frases más representativas de la adolescencia. Una vez determinado el número de frases seleccionadas por el participante, se le pidió que, de ese número, seleccione la mitad de cartillas con las frases más representativas de la adolescencia; en consecuencia, se le pidió seleccionar la mitad de fichas con las frases más representativas del grupo de fichas previamente seleccionado. Así, se siguió esta secuencia hasta que la o el participante seleccionó la ficha con la frase más representativa de entre dos fichas; determinándose así el núcleo central y los elementos periféricos que constituyen la representación social.

2.4. Análisis de la información

Se codificó la información proveída en las entrevistas a través del programa Atlas Ti 7.1.

Para el establecimiento de categorías, hubo una primera codificación siguiendo la guía de entrevista, de acuerdo a los ejes de indagación establecidos previamente. Luego de esto, se identificaron los temas recurrentes que atravesaron la mayoría de dominios; configurando, así, los ejes temáticos que se discuten en la sección de resultados y discusión.

En relación al análisis de la técnica de los tris jerarquizados sucesivos, Abric (1994, citado en Araya, 2002) indica que el ítem citado en primer lugar –es decir, el último ítem que es seleccionado por el participante- es el más importante para representar el fenómeno estudiado. Así, para identificar cuál es la estructura de la representación social (núcleo central y elementos periféricos) en las y los participantes, se realizó una ponderación de puntajes de acuerdo al nivel en el que se descartaron las frases seleccionadas por la o el participante. Se trabajó con las frases que fueron seleccionadas hasta en los 3 niveles anteriores a la frase elegida como núcleo central; otorgándose los siguientes puntajes: 4 puntos para el núcleo central, 3 puntos para el nivel 3, 2 puntos para el nivel 2, 1 punto para el nivel 1. Después de eso, se hizo la sumatoria de puntajes por frase para establecer cuál es el contenido que ha sido seleccionado con mayor frecuencia; estableciéndose, así, el núcleo central y los elementos periféricos que lo acompañan.

Para garantizar la validez del análisis de resultados, se utilizó el criterio de rigor de *corroborar la evidencia a través de la triangulación de múltiples fuentes* (Creswell y Poth, 2018), en el que se revisaron las categorías y ejes temáticos obtenidos, además del análisis del mismo, con el investigador, expertos y literatura científica sobre el tema.

Resultados y discusión

La presente sección se dividirá de acuerdo a tres ejes temáticos que han sido identificados a través del análisis temático. Por un lado, se identificó la definición de la adolescencia, junto al inicio y el fin de la misma de forma cronológica y cultural. Por otro lado, la exploración fue identificada como la base del ser adolescente en el Cusco, hallándose dos representaciones: “el adolescente del buen camino” y “el adolescente del

mal camino”. Finalmente, aparecieron representaciones sociales vinculadas a los dominios del desarrollo humano y mitos –o ideas extendidas-, tales como: que las y los adolescentes valoran el mundo adulto, los pares reconfiguran las relaciones interpersonales en la adolescencia, las y los adolescentes son incomprensidos, son impulsivos y cambian rápidamente de emociones, y están disconformes con su cuerpo.

3.1. Representaciones en torno a la definición, el inicio y el fin de la adolescencia

El presente acápite aborda las representaciones sociales vinculadas a la definición de la adolescencia. Las mismas que se hacen evidentes en el siguiente gráfico, que busca esclarecer cómo es que se representa la adolescencia en comparación con las representaciones de la niñez y de la adultez.

Gráfico 1.

Representaciones en torno a la definición de la etapa adolescente, y de las etapas que la anteceden y preceden.



La adolescencia se define a través de tres representaciones. En primer lugar, existe una “representación positiva” mediante la cual la adolescencia es vista como una etapa de crecimiento y madurez, en la que uno va adoptando decisiones, nuevas responsabilidades e independencia. En segundo lugar, la “representación negativa” concibe la adolescencia como una etapa de rebeldía y desobediencia; pues, por lo difícil que es, hay conflictos con los padres y se participa de conductas de riesgo (alcohol, drogas, pandillaje, drogas). En tercer lugar, existe una “representación neutral”, centrada en la idea de que es una etapa de cambios multinivel (cognitivos, emocionales,

biológicos, sociales), los cuales son propios y esperables de tal estadio del desarrollo humano.

La adolescencia, a mi pensar, es que nosotros pasamos de ser niños a ser jóvenes. Es, o sea, a madurar, a madurar un poco más. Y o sea con el tiempo ya vamos creciendo, tenemos cambios en el cuerpo. (Miguel, 16 años)

La chica o el chico es rebelde, pero en realidad no es eso. O sea, nosotros debemos controlarnos eso ¿no? Pero a ver, a lo que yo viví, yo sí me puse rebelde con mis papás. (Jazmín, 16 años)

La adolescencia es un cambio que nosotros estamos llegando a tener, de acuerdo a tiempos ¿no? Eso. (Allison, 14 años)

Además, dentro de la investigación, fue pertinente definir la adolescencia en comparación con las etapas del desarrollo humano que la antecede y precede, la niñez y la adultez. En este sentido, las representaciones sociales que giran en torno a la niñez están relacionadas al juego, las pocas responsabilidades que asume el niño, la obediencia a la figura paterna y, la presencia constante de esta, etc. Mientras que la representación social de la adultez podría resumirse en la responsabilidad y madurez.

En relación al inicio y fin de la adolescencia, las y los participantes manejan una categorización cronológica que va de la mano con la propuesta de la psicología, en la que la adolescencia inicia alrededor de los 13 años y finaliza alrededor de los 20 años (Papalia et al., 2012). Sin embargo, como lo sugieren algunos estudios transculturales (Gibbons, Helweg-Larsen, y Gerrard, 1995; Lucio, Barcelata, Durán, Villafranca, 2004; Rojas, Guerrero y Vagas, 2017), la vivencia de la adolescencia depende del contexto social, histórico y cultural de cada colectivo. Así, las y los participantes consideran que el inicio de la adolescencia no solo tiene que ver con la edad, sino que también responde a factores culturales, ya sea porque uno empieza a asumir responsabilidades (como inicio de la universidad o un trabajo) o porque la dinámica social se modifica (cambio de roles, asistir a fiestas, consumir alcohol, juntarse más con los pares).

Creo que inicia cuando dejas de ser niño, porque la vida misma te dice que ya no eres niño y que ya eres adolescente. Por ejemplo, ya no puedes subir a juegos infantiles, ya no te pueden estar llevando al colegio, ya te conocen mejor, ya te conoces mejor, ya sabes más de la vida (...) Cuando, a ver, en una fiesta. Yo antes cuando iba a fiestas, me invitaban. A los niños siempre dan regalitos ¿no? Y ahí es la etapa dura. Cuando estaba ahí, ya no me dieron regalitos. Y dan

merienda a los mayores, tampoco me dieron merienda. Ni lo uno, ni lo otro. Ahí supe que ya pasé esa edad. Ya no puedo salir a coger dulces en Halloween.

(Sebastián, 15 años)

En esta línea, la representación social de la vivencia del inicio de la propia adolescencia está vinculada a cambios multinivel; es decir, cambios físicos, emocionales y actitudinales; a la toma de decisiones y madurez, en tanto adquieren más responsabilidades; y a que está moldeada por la cultura, ya sea por comparación social en tanto no se consideran niños, al inicio de la secundaria, o al interés por salir con los amigos.

Respecto al fin de la adolescencia, coincidentemente para las y los participantes, este ocurre cuando uno empieza a madurar, lo cual es sinónimo de asumir responsabilidades. Esto tiene que ver, como dice Mendoza (2008), con que la adolescencia termina cuando el sujeto es considerado socialmente como adulto -y puede funcionar como adulto- en cada colectividad; por lo que no se podría determinar específicamente cuando acaba la adolescencia, fuera de considerar el criterio cronológico claro está. De esta forma, para las y los participantes, uno deja de ser adolescente cuando es independiente, tiene un proyecto de vida, ha decidido qué hacer con su futuro y toma consciencia de que hay cosas que no están bien (como consumir alcohol o no preocuparse por los estudios).

Terminaría cuando la persona empieza a madurar, empieza a tomar decisiones.

Sobre todo, eso... (P: Y ¿qué sería madurar?) Bueno, sería cuando ya sabes lo que quieres. Ya tienes tu proyecto de vida, algo así. (Allison, 14 años)

En este sentido, para las y los participantes de este estudio, la vivencia de la adolescencia no depende únicamente de factores biológicos, sino que también está determinada por factores sociales, económicos, históricos y culturales. Por lo que, la representación social de la vivencia de la adolescencia que poseen las y los participantes no coincide con la visión de Hall (1904) sobre la universalidad de la adolescencia, en la que, al estar determinada biológicamente, todas y todos atraviesan los mismos cambios; configurándose, así como una etapa de “estrés y tormenta”.

Adicionalmente, estos resultados son coherentes con la teoría ecológica del desarrollo, propuesta por Bronfenbrenner (1979), quién sugirió que el desarrollo humano se sitúa en un sistema ecológico, lo cual no coloca a la persona aislada de su

medio, sino más bien todo lo contrario, se deja influenciar por lo que pasa en su entorno. Así, específicamente, las y los adolescentes consideran que la vivencia de la adolescencia depende, en gran parte, de la crianza y presencia de los cuidadores en la vida de sus hijos e hijas; seguido de la economía en el hogar; de la cultura; y de la respuesta de uno mismo a los estímulos del ambiente.

(P: Algunas personas piensan que todos los adolescentes pasan por los mismos cambios durante su adolescencia ¿qué opinas?). *No. Algunos no más. Algunos no viven adolescencia. Así a nuestra edad, no sé, pero no viven adolescencia. Parecen niños, no van a las fiestas, son tranquilos, respetuosos. Por ejemplo, en las familias así, las familias ricas, que digamos, son respetuosos, no salen de su casa, están ahí estudiando, estudiando. Puede ser por el dinero. Todo tienen bien ocupado su tiempo, pero, para nosotros, siempre hay un tiempo que malgastar en malas cosas, eh.* (Jorge, 15 años)

La visión de Jorge permite vislumbrar que para él algunas personas no pasan por la adolescencia, puesto que no realizan las conductas que usualmente están asociadas a esta etapa, haciendo énfasis, incluso, en que las adolescencias –y las conductas asociadas a las mismas- son diferentes de acuerdo al nivel socioeconómico. Otro participante explicita que, si bien las y los adolescentes atraviesan por los mismos cambios físicos, no sucede lo mismo con los cambios psicológicos y emocionales. Por lo que, si bien los cambios biológicos son transversales a todos los y las adolescentes, en tanto todos los vivencian; lo psicológico y lo afectivo, así como lo social y cultural, es diferenciador, en tanto depende de la propia vivencia y de la respuesta a los estímulos del ambiente. Así se aprecia que, para las y los participantes, el desarrollo humano responde a los factores contextuales, los que causan impacto en su vida:

Cambios físicos, sí. Cambios emocionales, no. En los emocionales, mmm toda persona tiene su forma de cambiar ¿no? Para mí que cada persona es única, tiene su manera de pensar. Tal vez le gusta una cosa y toma, digamos, la música le gusta y toma sus riendas, pero cambia su forma de emocionarse, así.
(Sebastián, 15 años)

Por otro lado, aparece la representación social de que la adolescencia, para las y los participantes, es estresante por diferentes razones. Entre ellas consideran que la falta de comprensión entre padres e hijos, el no poder realizar las cosas que se proponen

(actividades de ocio, básicamente), o el no poder mostrar sus emociones abiertamente son elementos que les generan estrés. Esta representación social, nos remite a la visión de la adolescencia como “tormenta y estrés” de la que hablaba Stanley Hall, en la que consideró que las y los adolescentes, al atravesar por cambios biológicos, están en constante rebeldía y conflicto con sus padres, son emocionalmente volátiles y depresivos, y están vinculados a conductas de riesgo y delictivas (Arnett, 1999); además que esta convulsión emocional y conductual se estabiliza y encuentra equilibrio recién en la adultez (Arnett, 2006).

Así, esta representación social coincide con la propuesta de Hall solo en las áreas, que, para él, están asociadas al estrés adolescente: padres, emociones y comportamiento. Esto, porque si bien las y los adolescentes reportan sentirse incomprendidos por sus madres y padres, indican tener una buena relación de soporte; en relación a sus emociones, si bien tienen dificultad para autorregularse, reportan sentirse bien; y en relación al comportamiento, lo que les genera frustración es no poder realizar lo que está dentro de sus intereses:

Bueno, intensa no mucho. Estrés, sí puede ser un poco, porque se sienten así... a veces, ellos mismos se sienten presionados por sí solos, no por otras personas; porque digamos tienen que pensar o estudiar y mayormente están así por el estudio, se complican y a veces se amanecen y no se lo aprenden y se sienten presionados. Otros se sienten así, cuando no les dan permiso 'ups qué van a decir mis amigos', no voy a poder salir y se escapan. (Shamira, 14 años)

Resultados similares se encontraron en el estudio de López (2007) sobre las representaciones sociales de la adolescencia con adolescentes costarricenses, en el cual la adolescencia, al ser una etapa de transición hacia la adultez, hace que las y los adolescentes tengan una alta preocupación por los estudios y su futuro; lo que indica que pensar en la transición de la escuela a la universidad les genera estrés. En este sentido, si bien la adolescencia es una etapa que puede implicar dinámicas de estrés y dificultad para las personas, cuenta, a su vez, con importantes espacios de soporte en la sociedad, siendo el mundo adulto uno de esos escenarios.

Finalmente, las y los entrevistados reconocen que la información que poseen de la adolescencia ha provenido, en primera instancia, de sus docentes, quienes son vistos como figura de autoridad formativa en la escuela. Ante esto, destacan que el principal actor en emitir tal información es el docente de Persona, Familia y Relaciones

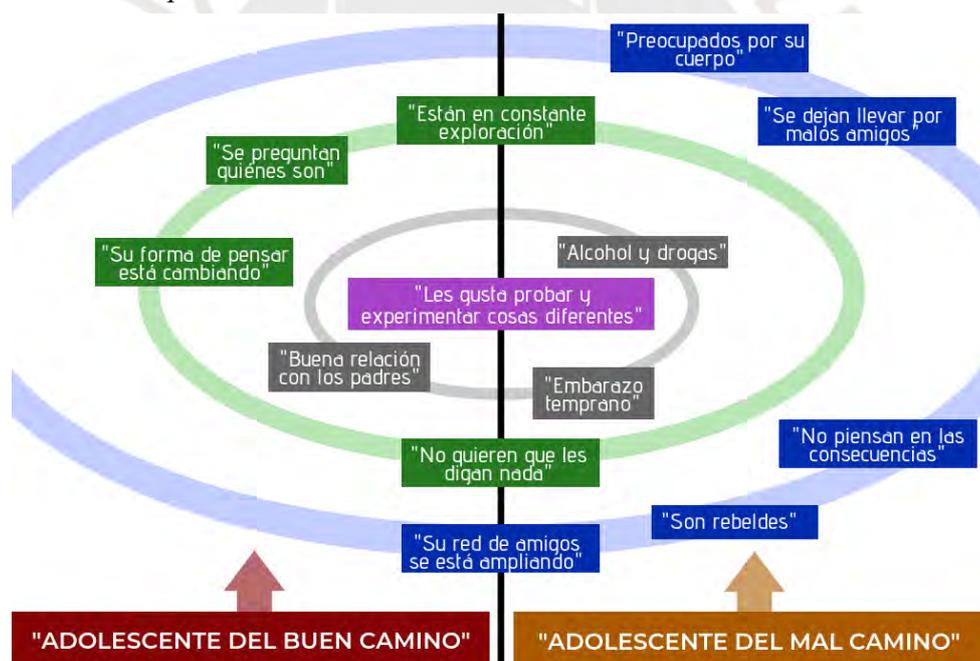
Humanas, quien básicamente brinda información sobre los cambios biológicos. Seguido de ello, también consideran que los libros y los medios de comunicación ejercen un rol informativo sobre cómo es la adolescencia. Igualmente, consideran que la experiencia propia del ser adolescente les ha proveído información de cómo son las y los adolescentes.

3.2. La exploración como base del ser adolescente en el Cusco: representación social del buen camino y del mal camino

En esta sección, se presentan las representaciones sociales asociadas a la exploración, como elemento transversal en la adolescencia. Este permite configurar las imágenes del adolescente del buen camino y del mal camino que están asociadas a determinadas conductas, las mismas que se pueden visualizar a continuación.

Gráfico 2.

Estructura de las representaciones sociales de la adolescencia



El gráfico 2 presenta la estructura de la representación social de la adolescencia, la cual se construye gracias a la técnica de los tris jerarquizados. En la base de esta representación, se encuentra la exploración como núcleo central, concepto que permitirá explicar cómo se entiende y vive la adolescencia. Esta representación de la adolescencia vinculada a la exploración, está reforzada de elementos periféricos que justifican la centralidad de este contenido (las cuales se reportan en diferentes niveles de acuerdo a su frecuencia de aparición en el discurso de los participantes; entendiéndose que los

elementos más cercanos, en su distribución, al núcleo central son los que aparecen con mayor frecuencia en el ejercicio realizado).

De un lado, la representación del “adolescente del mal camino” está relacionada al alcohol y drogas, embarazo temprano, dejarse llevar por malos amigos y el ser rebelde. De otro lado, la representación del “adolescente del buen camino”, refleja la idea de que mantiene una buena relación con sus padres, su forma de pensar está cambiando y se pregunta quién es. Finalmente, como elementos neutros que actúan sobre el núcleo central, se encuentra que las y los adolescentes no quieren que les digan nada y su red de amigos se está ampliando.

Por lo tanto, tales resultados debieran entenderse desde el concepto de exploración o moratoria, ya que la adolescencia es un periodo en el que al individuo se le permite explorar y ensayar diversos roles antes de asumir sus responsabilidades en el mundo de los adultos (Craig y Baucum, 2009). Según Erikson, esta exploración, que no es ni buena –positiva- ni mala –negativa- en términos de valoración o actividades, trae consigo que la o el adolescente se pregunte de “dónde viene”, “quién es” y “quién quiere ser”, integrando sus experiencias pasadas, presentes y expectativas futuras en el desarrollo de la identidad (Muuss, 1996).

Así, la exploración permite que la o el adolescente consolide su ser en el entorno en el que se desenvuelve: optando por un sistema de valores, obteniendo herramientas que faciliten una ocupación futura, perfomando un patrón de conducta sexual y adquiriendo autonomía de la familia (Muuss, 1996; Castillo, 2007).

Los humanos o las personas, como nosotros, son muy curiosos. La mayoría de las personas son muy curiosas. Les gusta ver cómo va a ser tal cosa, probar nuevas cosas. Yo le digo, respecto a mí ¿no? Me gusta probar, quiero conocer nuevos lugares, quiero experimentar lo que es. No sé por qué, pero yo he prometido no beber cerveza. Quiero probar lo que es el pisco sour. Dicen que es dulce, (expresión de sorpresa), ‘quiero probar’. Por eso yo lo haría. (Sebastián, 15 años)

Las y los participantes entienden la exploración como el experimentar en espacios negativos y positivos. Por un lado, la exploración negativa está ligada a conductas de riesgo (alcohol, drogas, promiscuidad), en la cual prima la irresponsabilidad y el querer ser adulto como a de lugar; y a cambios en el comportamiento, relacionados a la rebeldía y la actitud, en tanto disminuye la

comprensión entre padres e hijos debido a la búsqueda de autonomía adolescente. Esta exploración, desde cómo se entiende en esta representación social, trae riesgos como el embarazo adolescente, el abandono de los estudios, la amenaza al futuro.

En la misma época en la que vas, como eres niño, cuando ya vas a entrar a la adolescencia hay unas riendas que dicen para qué lugar vas a ir. Ahí es donde tú decides. Una rienda sería para ver marihuanas, droga, estudio y siguiendo la diversión. Eso sería en el tema de cambio. (Sebastián, 15 años)

(En relación a la exploración) *Bueno, si está bien, pero con mucho cuidado, con responsabilidad* (P: ¿De qué manera exploran los adolescentes?) *O sea, digamos quieren tomar. Quieren saber cómo es, por qué lo hacen, cómo se siente y todas esas cosas. En cambio, de la sexualidad, también quieren saber cómo se siente y todo, o sea en casi todo quieren saber ¿qué pasa? ¿Cómo se siente en el momento? Y todas esas cosas.* (Jazmín, 16 años)

Por otro lado, emerge la representación de una exploración positiva, en la que se indica que las y los adolescentes están en constante búsqueda de aquello que no conocen o que les gusta y llama su atención. Optan por la exploración en medios de comunicación, conversaciones con sus padres, viajes y visitas, lectura de libros, etc. Además, aparece una exploración ligada a una inminente preocupación por el futuro, ser responsables, profesionales y tomar las decisiones correctas.

Verifican, van a visitar a centros de... arqueológicos (...) *De su meta* (se refiere a su ocupación futura) *Buscando, leyendo nuevos libros, así. Encontrando nuevas cosas que nunca han visto.* (Beto, 16 años)

El adolescente entre un niño... o sea el niño está en esa etapa, todavía, de que prácticamente solo piensa en él. En jugar, en comer, en estudiar. En cambio, ya también, el adolescente piensa en qué voy a hacer más allá, qué voy a hacer más adelante, qué voy a estudiar. Todo eso piensan. (Miguel, 16 años)

Así, aparece que las y los adolescentes tienen dos representaciones sociales de cómo es una o un adolescente típico que se podría encontrar en cualquier parte del Cusco. Cuando se les preguntó, a partir de técnicas de visualización y de frases por completar, por cómo son las y los otros adolescentes, aparecieron dos figuras. Las cuales se discuten en el gráfico presentado a continuación: el “adolescente del mal camino” asociado a la diversión y el “adolescente del buen camino” vinculado a la

preocupación por el futuro. Esta relación entre las figuras y la representación social que la caracteriza, se origina por la frecuencia con que aparece el contenido -divertirse y preocuparse por el futuro- en la lógica argumentativa de las y los participantes.

Gráfico 3.

Representaciones sociales del “adolescente del buen camino” y del “adolescente del mal camino”



Así, la figura del “adolescente del mal camino”, quien se preocupa por divertirse, está alimentada de ideas relacionadas a la experimentación con alcohol y drogas, exploración sentimental y relaciones sexuales a temprana edad, tener una mala relación con los padres o la ausencia de estos, ser rebelde y dejar de lado los estudios.

Mmm la maleadera (...) Juntarse con los amigos, te van llevando a malos caminos. Empezar a tomar, así, como vemos aquí a varios chicos así. En noticias salen ‘niño borracho encontrado en basura’. (Beto, 16 años)

Se pone unos zapatos de moda, le gusta salir a las discotecas, las fiestas. Vive lo que hace ahorita, se preocupa en lo que está viviendo ahorita, no en lo que más adelante desemboca. Se descuida de sus estudios y se preocupa más en sus amigos. (Yessenia, 16 años)

Y la imagen la del “adolescente del buen camino”, quien se caracteriza por preocuparse por el futuro, se refuerza por las ideas de que asume responsabilidades, ejerce su autonomía con cuidado, realiza deporte, toma consciencia de que es bueno

estudiar y trabajar, posterga la exploración amorosa y sexual, y se preocupa por su familia. Bajo esta lógica, es pertinente indicar que ambas imágenes descritas, también aparecen en estudios realizados con adolescentes de diversos contextos en Lima (Pease, Urbano, Aranibar y Guerrero, manuscrito no publicado; Urbano, 2018).

(P: Qué es lo más importante para ella) *Sus familiares (...) Porque es lo primero que a ella le importa, que lo demás.* (P: ¿Qué es lo que más desea?) *Ser una profesional. Como yo me imaginé que ella es la primera hija, que dé el ejemplo a sus hermanos.* (Darío, 15 años)

(P: ¿Qué es lo más importante para ella?) *Bueno ser profesional* (P: ¿Por qué?) *Porque, ella va viendo a las personas como algunas sufren económicamente.* (P: Mhm, y ser profesional le va a ayudar a tener...) *Va a tener un pensamiento bien. Y cuando tienes trabajo, vas a tener un sueldo mínimo.* (Sharon, 14 años)

Ante esto, se observa que, si bien aparecen dos representaciones del ser adolescente en el imaginario, el total de participantes no se identifica con el “adolescente del mal camino”, evidenciándose los esfuerzos por diferenciarse de esa representación social. Así, cuando se les preguntó “en qué piensan los adolescentes”, el patrón de respuesta fue que estos piensan básicamente en divertirse; mientras que cuando se les preguntó por su propia vivencia; es decir “en qué piensas tú”, las respuestas se dirigían a pensar en los estudios y en el futuro.

(P: Yo creo que a mi edad, a los adolescentes les gusta pensar en...) *En tomar, fumar, chicas...* (P: ‘A mí me gusta pensar sobre...’) *A mí me gusta pensar sobre... sobre... sobre qué voy a hacer más allá en la vida.* (Miguel, 16 años)

De esta manera, las y los participantes se asumen como adolescentes preocupados por su futuro, quieren ser profesionales y ayudar a sus padres, postergan la exploración amorosa y sexual, exploración en el rubro ocupacional (como aprender a cocinar o practicar fútbol), exploran de manera diferente (a través de libros, deporte, visitar lugares nuevos con la familia, internet), y desean trabajar.

Esto guarda relación con una investigación realizada con adolescentes de Lima, en la cual destaca que la principal preocupación de las y los adolescentes es su futuro y su rendimiento escolar; lo cual mostraría que, en estos casos, la conducta de riesgo adolescente no es consecuencia de una orientación en el presente y de una falta de reflexión sobre su porvenir (Martinez y Morote, 2001). Igualmente, tendríamos que, el

acceder a educación predice, de alguna forma, el bienestar adolescente (Herrera, Martínez, Matos, Lens, 2015). Igualmente, Pease (1999) encontró que esta preocupación tiene que ver con “prepararse para el futuro”, en tanto se elabora un proyecto de vida ligado a una profesión; lo cual involucra estudiar una carrera para triunfar en la vida.

Además, la sobre elaboración del ser profesional podría explicarse a partir de lo encontrado por Urbano (2018) en adolescentes de una escuela pública. La autora indica que existen respuestas automatizadas del querer ser profesional, lo cual es causado por las expectativas del entorno, las cuales tienen como objetivo salir de la pobreza y tener una mejor posición socioeconómica; pero que, sin embargo, este proyecto de ser profesional no termina lográndose por falta de apoyos (familiares y económicos) y la presencia de barreras para el acceso a la educación. Esto va muy de la mano con lo encontrado desde Niños del Milenio, en el que el 91% de adolescentes de 15 años desea realizar estudios superiores y el 80% quiere acudir a la universidad (Cueto et al., 2018).

Ahora bien, la “diversión” no desaparece por completo dentro de esta representación. Varios adolescentes de esta investigación se encuentran explorando con alcohol y las relaciones de pareja, mostrando apertura para la experimentación de ambas cosas. Esto indica que si bien las y los participantes tienen una representación social de un otro –“adolescente del mal camino”-, esta pareciera más bien cumplir una función protectora, que dirige su conducta hacia lo que es correcto, decidiendo, en definitiva, explorar por las áreas que critican o que involucrarían un riesgo para ellas y ellos. Lo cual, finalmente, es reflejo de que ambas representaciones conviven entre la expectativa del ser adolescente y la vivencia misma de la adolescencia.

Además, en este punto, es crucial destacar la importancia de las representaciones sociales, puesto que, si bien estas se encuentran en el campo de lo simbólico, terminan vertiéndose en acciones. Pues, en tanto estas reflejan la realidad social, como una construcción socio-histórica, su comprensión no sólo forma parte del terreno del discurso y las ideas, sino también en la forma que se realizan determinadas prácticas (Oberti, 2015). Por lo que, la representación social del ser profesional, no solo en los adolescentes, sino en la sociedad peruana en general, está presente el discurso que ellas y ellos mismos emiten; lo cual, de una u otra manera, guía y modela su conducta, desde el cómo se piensa el ser adolescente, hasta el comportarse como adolescente. He ahí que “las representaciones sociales como categoría conceptual nos permiten abordar la relación entre lo individual y lo social en un proceso de autoconstrucción mutua”

(Oberti, 2015, p. 157), ya que integran la visión y vivencia de la persona, y las ideas y expectativa sociales.

Por otro lado, estos resultados se explicarían tomando en cuenta que, si bien las y los adolescentes tienen expectativas de dedicarse a sus estudios y pensar en su futuro, estas expectativas se truncan, cuando las y los adolescentes no cuentan con un espacio que los contenga física y emocionalmente (Papalia et al., 2012). Lo cual nos indica que las y los adolescentes, necesariamente, no se caracterizan por vincularse a conductas de riesgo, sino que estas se dan porque no existe un entorno socialmente responsable con ellas y ellos que los oriente y sostenga; ya que no tienen el apoyo de la familia y escuela para el logro de sus aspiraciones (Zegarra, 2013).

3.3. Representaciones sociales de la adolescencia en torno a diversos dominios del desarrollo y a las ideas extendidas de la adolescencia

En la presente sección, se discuten las representaciones sociales más potentes y sólidas que se han encontrado en los resultados de esta investigación. Las mismas son producto de los esfuerzos que se hicieron por indagar empíricamente qué tanto de las ideas más extendidas en el sentido común sobre la adolescencia y la propuesta psicológica sobre el desarrollo, están presentes en las representaciones sociales de las y los participantes.

3.3.1. El mundo adulto es importante

Como punto de partida, es necesario indicar que la construcción de la identidad no se puede entender sin la interacción y apoyo de otros significativos, como la familia y los pares; puesto que las y los adolescentes necesitan ser reconocidos como parte del grupo familiar o amical, y poder involucrarse con los mismos (Erikson, 1996). En este sentido, una de las ideas más extendidas de la adolescencia es que las y los adolescentes están en constante conflicto con sus padres, mostrándose una imagen conflictiva y problemática de ellas y ellos con la familia; por lo que la adolescencia sería significada de conflicto y padres desesperados, según este supuesto (Mendoza, 2008).

Efectivamente, en esta investigación, aparece tal contenido en la representación social de las relaciones familiares. Las y los participantes consideran que en la adolescencia existe una mala relación con los padres, básicamente, porque tienen formas diferentes de pensar y porque no hay comprensión. Además, esta problemática con los padres está guiada por las tensiones entre el egocentrismo cognitivo, como

búsqueda de autonomía en las decisiones y razonamiento, y las exigencias paternas, expresado en el excesivo control hacia los hijos (Feldman, 2014). Las y los participantes refieren que una de las cosas que más les molestan es que sus padres piensen que van a realizar cosas “malas” (consumo de alcohol, drogas, sexo) cuando en realidad no es así.

No quieren que les digan nada (a las y los adolescentes), si les dices algo se molestan, se van. Que quieren irse, faltan el respeto al papá, a la mamá. Ellos piensan, ya le digo, que para ellos, como ellos piensan, que ya estamos de vuelta, que saben todo. Y cuando no es así. (Jazmín, 16 años)

(P: Los adolescentes piensan que sus padres son:) *Una carga. Es que te controlan, no quieres que sean como una carga que te controlan. Como un wachiman, así. (Jorge, 15 años)*

Por otro lado, las y los participantes, también refieren que la relación entre padres e hijos en la adolescencia es distanciada, ya que estos no están presentes para brindar soporte y control a sus hijos. De acuerdo a los resultados, esta percepción de distanciamiento no es producto de una comparación niñez-adolescencia en relación al vínculo padre-hijo; sino que la figura del “padre/madre ausente” aparece en reiteradas veces en el discurso. Así, esta figura emerge como una respuesta ante la ausencia de padres/madres en la crianza de los hijos e hijas, ya que, si bien pueden brindar soporte económico, no atienden las necesidades psicológicas y de orientación de sus adolescentes, no ejercen disciplina frente a los hijos y; por lo tanto, su autoridad se ve cuestionada. En este sentido, la importancia de valorar el mundo adulto como positivo se hace presente, porque no solo es fuente de apoyo y guía para el futuro profesional, sino también para alejar a las y los hijos del mal camino. Además, que el padre o la madre son vistos como la imagen de ayuda para la o el adolescente en una situación problemática o de peligro:

(En relación a otro adolescente) *Es un maleadito, drogadito, trabaja para su droga (...) No tiene apoyo en su casa. No tiene a su papá, su mamá es una alcohólica, sus hermanos por su cuenta están. (Jorge, 15 años)*

Eh, bueno, las personas que tienen alrededor a sus papás, son las personas que saben las cosas que quieren hacer, que les hablan, les aconsejan. Pero hay otras adolescentes que no están con sus papás o cerca a sus papás, o viven lejos, y no tienen una buena comunicación y solo, creo, que se aferran más a salir, a sus amigos y al alcohol. (Mariela, 15 años)

Ante esta ausencia de la figura paterna/materna, aparece la representación de la adolescencia como una etapa problemática, y la causa principal se debe a que los padres y madres están ausentes en términos de control (para supervisar lo que realizan las y los hijos) y apoyo (de ser guía y soporte). Esto significa, según las y los participantes, que las y los adolescentes no tienen control parental, ni alguien que los guíe; lo cual hace que se vinculen con conductas de riesgo. No obstante, refieren que la responsabilidad frente a las consecuencias es de ambos actores: progenitores, por no guiar; y adolescentes, por no darse cuenta de lo que está bien y de lo que está mal. Por lo que, la adolescencia no es que tenga que ser esencialmente problemática, como si fuese una característica propia de la etapa; sino que más bien esta se problematiza, a los ojos de las y los adolescentes, cuando los padres y madres no orientan a sus hijos, y les dejan absoluta libertad. Así, vale la pena tomar en cuenta que es el entorno y las circunstancias que lo rodean, el que influye en la vivencia de la adolescencia.

*Para los adolescentes y para los padres (es problemática la adolescencia) (...)
Cuando digamos están embarazadas, es un problema para el padre. Y el padre tiene la culpa al no haberle, ponerle un carácter para que esté caminando por buen camino. Pero también, no es que el padre ponga un buen carácter para que el hijo esté caminando, el hijo también tiene que darse cuenta por dónde caminar y por dónde no. Y darse cuenta que él, a su corta edad, no puede ir a caminar así por así, porque cualquier cosa puede pasar. (Darío, 15 años)*

Esta idea se vincula directamente con los resultados encontrados en Niños del Milenio, puesto que dentro de los factores determinantes en el inicio de las relaciones sexuales sin protección y el consumo de alcohol y cigarrillos a los 15 años, están la presencia de los padres en el hogar y la calidad de la relación entre el joven y sus padres a los 12 años (Cueto, Saldarriaga y Muñoz, 2011; Favara y Sánchez, 2017). Además, que uno de los factores que más probabilidad de influencia tiene en el embarazo adolescente a los 19 años es la ausencia de uno de los padres a los 8 años de edad (Favara, Lavado y Sánchez, 2016).

En esta misma línea, las y los participantes, al describir su propia relación con sus padres y madres lo hacen de manera positiva: viéndolos como fuente de apoyo, guía en el mundo como ejemplo para la acción, y la valoración de sus consejos al momento de tomar decisiones presentes y futuras. Asimismo, indican que en algún momento

podrían obtener independencia económica de sus padres, pero que siempre demandarían sostenimiento emocional por parte de ellos.

Me llevo bien con mis padres. Me siento agradecido de haber tenido unos papás que me guían, me dan buenos consejos (...) Yo no pienso que yo voy a poder resolver porque no soy una persona así, que yo voy a hacer todo, que yo no necesito de ayuda; porque ese pensamiento de mí estaría mal, siempre debería tener apoyo de mis padres para resolver algún problema. (Darío, 15 años)
(P: Y tú qué piensas de tus papás...) *Que son súper geniales. Porque en los peores, bueno el otro año yo tuve problemas, pero ellos siempre me apoyaron. Eh, yo tenía amigos que me llevan mal caminos, donde al final, a mí me echaron la culpa de todo. Pero mis papás siempre estuvieron ahí. Siempre me apoyaron. (Yessenia, 16 años)*

3.3.2. Los pares reestructuran las relaciones interpersonales en la adolescencia

Al indagar por las representaciones sociales de las relaciones interpersonales en la adolescencia, aparece que la relación entre padres e hijos en la adolescencia se reestructura; en primer lugar, por la búsqueda de autonomía y; en segundo lugar, por la interacción con los pares. Sin embargo, los padres no pasan a un segundo plano, sino que más bien cumplen funciones distintas: los padres son vistos como apoyo, mientras que los amigos como confidentes. Este resultado se entiende, según McKinney (1982), como que las y los adolescentes pasan más tiempo con sus compañeros y menos con la familia; empero, los valores fundamentales de la mayoría de ellas y ellos permanecen más cercanos a los de sus padres. Debido a que el rol adulto en la vida del adolescente ha cambiado, ahora este es sinónimo de guía, seguridad, y apoyo para contar con un espacio que contención para ejecutar y aprender la autonomía (Pease, et al., 2012). Esto guarda relación con lo que propone Rosenberg (1965), en tanto el consejo de los padres, comparado con el que emiten los pares, es más valorado cuando se trata de temas relacionados a valores y toma de decisiones futuras. Por lo que, la idea de que los padres y madres están en constante conflicto con los hijos e hijas no es más que una idea extendida, que no tiene asidero en la realidad.

Es que mis amigos son algo inseparables, algo como tu mamá y tu papá no pueden ser. A veces, a veces cuentas a ellos lo que a tu papá no le puedes contar, por ejemplo. De tu flaca les cuentas, pero a tu papá no (...) Yo pienso

que la amistad es algo, un apoyo más para tu vida. Algo donde tirar apoyo, donde contar tus tristezas. (Jorge, 15 años)

(P: Qué es lo que piensan los adolescentes sobre la amistad) *Que es un aprecio hacia otra persona, que tú le tienes confianza, le cuentas lo que te está pasando. Como a veces no les cuentas, tú misma estás sola.* (P: Y qué rol juegan los amigos en la vida de los adolescentes) *Bueno, ah... eh... esto que... como uno de tus hermanos. Hay otros que son adolescentes y no tienen hermanos, y es como si fuesen hermanos.* (Sharon, 14 años)

En consecuencia, la representación social de la amistad en la adolescencia que se encuentra en esta investigación, tiene que ver con desarrollar un nuevo tipo de confianza que se diferencia de la desarrollada con los padres. Esta confianza tiene sus bases en compartir temas que no se conversan con los padres, tales como el enamoramiento y malas notas académicas. Pues las y los adolescentes encuentran en la amistad una fuente de apoyo cuando no la encuentran en sus progenitores o se sienten incomprendidos por estos. Esto va de la mano con la propuesta de Steinberg y Sheffield (2001) en la que los amigos comienzan a valorar más la lealtad y la intimidad, volviéndose más confiados y auto-reveladores; por lo que, la mayoría de adolescentes son influidos por sus compañeros, porque los admiran y respetan sus ideas.

Asimismo, a través de los resultados obtenidos en esta investigación, las y los participantes refieren que, durante la adolescencia, las y los amigos facilitan la exploración; empero, esta debe tener límites, ya que podrían llevar a que la persona termine vinculándose con “el mal camino”. Ante esto, la representación social de la amistad que surge va muy de la mano con la idea del adolescente “del buen camino” y “del mal camino”, descrita anteriormente; ya que refieren que existen diversas amistades: las que te ayudan a lograr tus objetivos en la vida y aquellas que entorpecen tu futuro llevándote por el mal camino (drogas, alcohol, fiestas, sexo); siendo esta última imagen con la que no hay que relacionarse para salvaguardar las metas y planes. Así, los pares influyen en las y los adolescentes de forma positiva; sin embargo, las amistades que eligen normalmente son similares a ellas y ellos en conducta, actitudes, e identidades (Steinberg y Sheffield, 2001).

Es buena, porque hay amigos buenos, como también malos. Pero los buenos te llevan por un buen camino y también te van aconsejando. Y los malos, algunos

te aconsejan, pero algunos no les importa si te malogran la vida. (Sharon, 14 años)

3.3.3. Son incomprensidos

La representación social de que las y los adolescentes son incomprensidos, obliga situarnos en la teoría psicológica del egocentrismo cognitivo, ya que permite entender cómo es que se ven, cuál es su forma de pensar y de relacionarse con los otros. Generalmente el egocentrismo hace que las y los adolescentes sean muy críticos de las figuras de autoridad, sin disposición a aceptar la crítica y prestos a encontrar defectos en los demás; por lo que las fuentes de conflicto con los padres tienen que ver por la forma en que piensan las y los adolescentes (Feldman, 2014). Desde las y los participantes, estas discrepancias entre padres e hijos son confundidas con “rebeldía”; por lo que, la evidencia sugiere que esta “rebeldía” surge porque discuten y no hacen caso a sus padres; pero, además, porque consumen alcohol y se van a fiestas sin permiso.

Para sostener esta idea, el caso de Allison es ejemplificador, puesto que el estar desarrollando una forma autónoma de pensar le está generando conflictos dentro de la familia, dado que ella discrepa de las ideas que tengan sus progenitores. Para Allison, el ejercer un pensamiento autónomo es significado de “rebeldía”, ya que considera que el querer tener siempre la razón es negativo; además que se distancia del razonamiento paterno que siempre ha obedecido:

(...) Antes, con mis papás, casi les obedecía todo. O sea, para mí, ahora todo está bien. Todo lo que yo hago está bien. Y eso a mis papás les molesta, porque siempre quieren tener la razón (...) A veces no compartimos las mismas ideas con nuestros papás, con nuestros amigos, algo así y empezamos a, como te dije...nosotros siempre querer la razón (P: Bien y qué podrías contarme de ti, ¿cómo te describirías tú?) Yo, como te dije, soy casi rebelde (...) Este, quiero tener casi toda la razón. Que todo para mi está bien. (Allison, 14 años)

Desde otro ángulo, en el caso de las y los participantes de esta investigación, existe la tendencia a considerar que en la adolescencia el comportamiento está siendo constantemente observado por otros, tomando muy en cuenta lo que los demás digan de ellas o ellos; asumen que esta constante observación está ligada al control que ejerce el mundo adulto sobre el comportamiento de las y los adolescentes. Además, indican que

las y los adolescentes son egocéntricos y se “creen el centro de todo”, preocupándose solamente en ellos y por llamar la atención:

Ah sí, te miran la gente. Todo el tiempo te están observando qué haces, qué estás haciendo. Por todo lado te miran qué estás haciendo. (Beto, 16 años)

O sea, los adolescentes, más que todo, piensan, por ejemplo, cuando van a una fiesta y se pone a bailar y dice ‘yo quiero bailar’ y sé que me van a mirar todos. Más que todo es por eso. Se pone a bailar y quieren que lo miren solamente a él. (Miguel, 16 años)

Según Elkind y Bowen (1979), esto se explica desde el egocentrismo cognitivo. Por un lado, la audiencia imaginaria es la tendencia de las y los adolescentes a creer que otros están preocupados por su apariencia, pensamientos y comportamiento, como ellas y ellos mismos lo están, que sienten que están en medio de una audiencia que es crítica con ellas y ellos. Por otro lado, la fábula personal, es la creencia interna del adolescente de que él o ella son especiales, únicos, omnipotentes, invulnerables y, por lo tanto, pueden asumir riesgos; pero también, al concebirse como únicos, se consideran incomprendidos. En el caso de las y los participantes de este estudio también se hace evidente la fábula personal a través de dos representaciones que emergen: el sentirse único e incomprendido y la omnipotencia del poder hacerlo todo. Estas representaciones están alimentadas por las ideas de que los adultos no los comprenden, ya que piensan que sus padres no han tenido adolescencia; no quieren que les digan nada, dado que piensan que todo lo que hagan está bien y que tienen la razón; se asumen superiores a los demás, pues nada malo les va a pasar; no quieren que se preocupen por ellos/as; son exagerados y no quieren que los controlen:

En la mayoría de los casos, sí. Porque piensan que tienen toda la razón, ya no quieren que les digan nada. Para ellos todo está bien. (Allison, 14 años)

Es que se creen que lo son todo, que son reyes, dioses, que ya no necesitan de nadie, viven por su cuenta. (P: Y ¿por qué se creen así?) Es que son adolescentes pues. (Jorge, 15 años)

Porque ellos piensan que tienen que... están seguras, están protegidas, que no se dan cuenta de lo que un amigo puede poner. Digamos están en una fiesta, están tomando no es cierto, en tú delante no va a poner, pues, el chico algo ¿no? Entonces, sin darte cuenta te ponen algo y tú estás muy confiada de ti misma. (Yessenia, 16 años)

La aparición del egocentrismo cognitivo se da puesto que el pensamiento operacional formal permite al adolescente pensar en posibilidades, y sobre su propio pensamiento y el pensamiento de los demás (Inhelder y Piaget, 1955). Así, al utilizar las habilidades cognitivas recién adquiridas, y en su intento de ajustar el entorno a su ego, las y los adolescentes no distinguen entre sus propias construcciones teóricas y el punto de vista de la sociedad que esperan reformar (Galanaki, 2012).

Por otro lado, en relación a su propia evaluación sobre su desarrollo cognitivo, las y los participantes de esta investigación, han desarrollado cierta hiperconciencia y vigilancia de los otros hacia ellas y ellos mismos; lo cual hace que no solo se pregunten por cómo se ven, sino también por cómo les perciben los otros. Igualmente, indican sentirse observados y controlados por sus padres, lo cual hace que algunas veces se sientan incomprendidos por sus progenitores, sobre todo cuando quieren salir a fiestas o pasar tiempo con sus amigos; creen que no les va a pasar nada, por lo que prefieren no recibir llamados de atención; y se encuentran en búsqueda de autonomía, en tanto distancian su pensamiento del de sus padres y argumentan tener la razón:

(P: 'Quisiera decirle a mis papás que...') *Que me comprendan* (P: ¿De qué manera?) *Bueno, en algunas cosas soy, este. Bueno, como a todos los adolescentes les gusta salir ¿verdad? Bueno, en mi caso, algunas cosas no puedo hacer yo. (...) No me dan fácilmente permisos, porque me dicen que 'no puede que te pase algo'. Me tienen más protegida.* (Mariela, 15 años)

En suma, este egocentrismo cognitivo no tiene que ser visto desde una perspectiva negativa o de rebeldía, sino más bien como la búsqueda de autonomía en la adolescencia, además de la construcción del propio self. A medida que desarrollan cada vez más su propia identidad diferenciándose de sus padres, la idea de la fábula personal probablemente refleja un narcisismo adaptativo que apoya su ego y la construcción de la identidad; lo cual finalmente ejerce una función de ajuste entre quién cree el o la adolescente que es y cómo sienten que los demás las y los perciben (Santrock, 2014).

3.3.4. Son impulsivos y cambian rápidamente de emociones

En relación a la idea extendida de que las y los adolescentes son impulsivos, esta aparece como una representación social en las y los participantes. Esto se desprende porque son caracterizados por no pensar en las consecuencias de sus decisiones, reaccionar mal, y no saber controlarse:

Eh... impulsivo se refiere a... no te controlas; por ejemplo, pasó algo y le gritas, le quieres pegar, no controlas tus nervios (...) A veces no miden las consecuencias y aparecen embarazadas cuando tú quieras probar una relación o algo. (Yessenia, 16 años)

Esta representación de las y los adolescentes como impulsivos, en la que toman decisiones que no son acertadas, está ligada a la práctica de conductas de riesgo, ya que no piensan en las consecuencias de la diversión. Por lo que vale la pena entender estos resultados a la luz de la evidencia científica, porque, así como el cuerpo adolescente se va desarrollando, el cerebro adolescente también lo hace. El lóbulo frontal, la parte del cerebro que se encarga de la toma de decisiones y el razonamiento, inicia recién su desarrollo en la adolescencia temprana; esto ha hecho que exista la tendencia a que las y los adolescentes actúen impulsivamente (UNICEF, 2011); sin embargo, esto no significa que tengamos que ver la cognición adolescente desde el déficit, sino todo lo contrario, el pensamiento adolescente es visto como un potencial que emerge en la medida en que el cerebro está en constante evolución (Pease et al., 2012). Por lo que, una interpretación errónea del desarrollo tardío del lóbulo prefrontal puede llevar a hacer proposiciones que coloquen a las y los adolescentes en una posición de desventaja, ya que se les cataloga como incapaces; cuando, contrariamente a lo que se piensa, lo que emerge en la adolescencia a nivel cognitivo es la capacidad para razonar de una forma manera distinta, la cual requiere de un contexto que la favorezca (Pease e Ysla, 2014).

Ahora, si bien en la adolescencia, las y los adolescentes adquieren habilidades cognitivas para comprender y tratar de regular sus emociones, estas responden también a los sistemas cerebrales, conductuales y cognitivos que están en desarrollo y maduran en diferentes horarios y bajo el control de procesos biológicos comunes e independientes; por lo que la adolescencia se ha llegado a entender como un período crítico o sensible para una reorganización de los sistemas regulatorios (Steinberg, 2005). Bajo esta lógica, las y los adolescentes de esta investigación, consideran que en la adolescencia hay dificultades para manejo de las emociones, indicando que no entienden sus propias emociones, viven sus emociones con intensidad, sus emociones son ambivalentes porque no están conformes con sí mismos o porque no se entienden a sí mismos:

Sí, a veces está feliz, a veces está que quiere... a veces está feliz, triste. (P: Y ¿por qué cambian rápidamente de estado de ánimo?) Porque ellos mismos no se entienden, están en una etapa de cambio. (Darío, 15 años)

(P: Algunas personas creen que los adolescentes no manejan sus emociones...)
Sí, algunas personas están bien. En un momento están bien, después de eso se ponen tristes, se descontrolan. Les empieza a... o sea... se desfoga (...) No sé... es que algo pasa entre ellos. No están conformes con ellos. Algo así. (Allison, 14 años)

Adicionalmente, emerge la representación social de que las y los adolescentes son “bipolares”², induciendo que cambian rápidamente de ánimo producto de los cambios que están atravesando, sin entender por qué lo hacen:

Ellos no están felices. Siempre cambian de... son bipolares. (...) Les gusta cambiar de reacción en un momento. Les dices algo y (expresión de grito/rechazo) y yo ‘ah, disculpa’. (Sebastián, 16 años)

Sí, en la forma de bipolar. Yo lo entiendo así. Que ellos, a ratos están bien, a ratos están mal. Tienen un cambio de actitud. (Yessenia, 16 años)

Se encuentra que las y los participantes creen que en la adolescencia hay dificultades con la regulación de emociones, ya que por un lado no comprenden por qué se sienten así, pero otro, actúan impulsivamente. Esta falta de regulación, desde los resultados, se relaciona con dejarse llevar por las emociones cuando uno está molesto, cuando quiere ir a una fiesta y no obtiene permiso, o cuando le gusta alguien. Sin embargo, esto no quiere decir que las dificultades en el manejo de las emociones en la adolescencia sean sólo producto de los cambios hormonales y la madurez cerebral, sino que otros factores, como el sexo, la edad, el temperamento y la vivencia de la pubertad, pueden moderar o incluso cancelar las influencias hormonales (Buchanan, Becker y Eccles, 1992). Por lo que el manejo de emociones en la adolescencia tiene que entenderse no solo desde el desarrollo biológico y cognitivo, sino también contextual.

² En la presente investigación, se utiliza el término “bipolar” entre comillas, porque es un término que aparece dentro del discurso de las y los participantes. Es importante distinguir que en este estudio, no se hace uso del presente término de manera despectiva o en relación al trastorno afectivo.

En este caso, es ejemplificadora la respuesta de Sebastián en relación al manejo de sus emociones, quien indica que por ser hombre no puede expresar abiertamente cómo se siente. Esto responde a la representación social del hombre “macho” con la cual él ha sido socializado, y que viene siguiendo. La vivencia de las emociones de este participante no solo responde a sus cambios biológicos, sino que también es producto de la cultura y del cuestionamiento que hace de la misma. Así pues, se podría decir que lo socialmente establecido, la representación social, influencia en la regulación y condiciona la vivencia de las emociones en la adolescencia. Por lo que, la elaboración que realiza Sebastián en torno a la vivencia de las emociones en adolescentes hombres, guarda coherencia con la propuesta de Moscovici y Hewstone (1986), cuando indican que las representaciones sociales describen, clasifican y explican el comportamiento social

(P: para los adolescentes es difícil pensar en...) *Sus sentimientos (...) Que bueno, como soy un hombre, un hombre no le gusta mostrar tantos sentimientos, que digamos ¿no? Dice, por ejemplo, se siente triste, se cierra sus sentimientos no quiere mostrarle a otras personas (...) Pero yo también soy cerrado con mis sentimientos. (P: ¿por qué pasa esto?) Eso viene de la prehistoria, todavía. De los neandertales, porque el hombre ya, supuestamente, el hombre es macho, el que tiene que tener comida. Y ahora con la actualidad, el hombre no puede mostrar sus sentimientos, tiene que ser macho. (Sebastián, 16 años).*

Además, surge la representación social de que las emociones que vivencian las y los adolescentes en general responden a contextos específicos, los cuales tienen que ver básicamente con tres temáticas: las y los adolescentes se sienten tristes cuando sus padres les llaman la atención por algo inadecuado que han hecho o cuando estos no les dan permiso; cuando están enamorados y no son correspondidos, o terminan una relación amorosa; y cuando se enteran de que serán padres (embarazo adolescente) y no saben cómo reaccionar. En contraste, también emerge la representación social de que las y los adolescentes, no están deprimidos, sino que más bien, sus emociones, al ser tan intensas y variables, hacen que estos no las regulen de forma adecuada. No obstante, esto no significa que no sean felices. De acuerdo a la información obtenida, las y los adolescentes reportan que en la adolescencia estos son felices, solo que a veces se preocupan por las expectativas que se tiene de ellas y ellos.

Finalmente, una de las ideas más extendidas sobre la adolescencia, es que estas y estos se “dejan llevar por sus hormonas”, lo cual hace que actúen de manera impulsiva y con problemas para autorregularse. En el caso de las y los participantes de este estudio, hay coincidencias entre la representación social que manejan y la idea extendida sobre las hormonas. Esto está vinculado a la falta de autorregulación y control en el comportamiento y las emociones; el gusto por la exploración y experimentación dentro de lo prohibido; y los esfuerzos por llamar la atención:

Se podría decir que la gran mayoría dice ‘tus hormonas están calientes’, ‘tonteras haces’. Que digamos, hacen las relaciones sexuales y te dicen ‘seguramente por las hormonas calientes has hecho eso’, algo así. (Mariela, 15 años).

Bueno, sí se dejan llevar por sus hormonas. Como están en un cambio físico, todo eso, se dejan llevar por todo eso lo que está pasando en su cambio físico. Ellos mismos tratan de llamar la atención, algo así. (Darío, 15 años)

Por lo que, la representación social de que las y los adolescentes se dejan llevar por sus hormonas está presente en el discurso, por más que este no se alinee a la evidencia. Si bien diversos estudios nos dicen que, fisiológicamente, el cambio hormonal incide en el desarrollo sexual y puede activar conductas (mal humor, depresión, irritabilidad, agresión, impulsividad) por sus efectos en el sistema nervioso, no todas las y los adolescentes tienen cambios drásticos en su conducta producto de las hormonas; sino que también intervienen otros factores (roles cambiantes, expectativas sociales y culturales, el hogar o la escuela, los medios de comunicación, estrés, hábitos alimenticios, etc.) (Craig y Baucum, 2009; Susman y Dorn, 2013). Por lo que, esto no quiere decir que las hormonas no influyeran en el comportamiento adolescente, sino más bien que no son el único factor.

Comparativamente, desde la perspectiva de la propia vivencia de las emociones, las y los participantes indican que, si bien muchas emociones que experimentan van de acuerdo a las situaciones que vivencian, no saben cómo manejarlas. Las emociones que experimentan responden a la preocupación por la familia, el rompimiento de una relación amorosa, el logro de objetivos, etc. Además, mencionan que cambian rápidamente de ánimo, definiéndose como “sentimentales”; sin embargo, no entienden por qué se da esta variabilidad en las emociones durante la adolescencia.

En este sentido, respecto a cómo se sienten las y los adolescentes, en su mayoría, reportan sentirse felices. Lo cual va de la mano con lo encontrado por Martínez (2004) con adolescentes de 16 a 18 años en Lima, en tanto reportaban estar satisfechos con su vida.

La mayor parte del tiempo nosotros, en mi familia, estamos felices, tranquilos, porque no tenemos ningún problema. Vivimos en armonía, tranquilos con mis sobrinos. (Darío, 15 años)

Sin embargo, hay adolescentes que reportan sentirse “regular” o “más o menos”. Esto se explica a partir de dos casos. Por un lado, Miguel reporta sentirse “regular” y “solo” porque no vive con sus padres y tampoco recibe soporte emocional de parte de ellos. Por otro lado, Beto reporta sentirse “más o menos” y “criticado” porque relaciona esta forma de sentirse con el trato que recibe en su trabajo. La vivencia de este tipo de emociones se puede entender a la luz de los resultados de un estudio seguido por Niños del Milenio (Rojas y Cussianovich, 2013), en el que se encontró que el bienestar, para niños y adolescentes de 4 regiones del Perú, estaba relacionado a tener redes de soporte, espacios seguros para desenvolverse (como el trabajo) y acceso a educación y salud. Por lo que, que el hecho de que estos dos adolescentes carezcan de soporte emocional y de un espacio de trabajo seguro explica el porqué de su sentir:

(P: ‘Me siento...’) *Mmm regular. Hay días buenos y días malos. A veces, en cualquier lugar siempre hay críticas, a veces te hacen sentir mal y, a veces, en algunos eventos te tratan bien. Así. Hasta en los trabajos es así. (Beto, 16 años)*

(P: ‘Me siento...’) *Emocionalmente yo... Más o menos. O sea, me siento solo a veces... (P: Y tú qué piensas de ellos (en relación a sus padres)) Pienso que no están ahí cuando más los necesito. (Miguel, 16 años)*

3.3.5. Conformidad y preocupación por la apariencia

En la adolescencia, los cambios físicos modifican la percepción del propio cuerpo, lo cual hace que las y los adolescentes empiecen a pensar sobre su cuerpo y su apariencia, creando así una nueva imagen corporal que dista de la niñez. Este proceso de redescubrimiento, está acompañado de placer y dolor, ya que la contemplación de uno mismo está acompañada de sentimientos alternos de fascinación, deleite, sorpresa, vergüenza, inseguridad y horror respecto a los cambios corporales; lo cual hace que la comparación con otros sea una conducta reincidente (Craig y Baucum, 2009). En

relación al cuerpo, las y los participantes reportaron dos representaciones: de disconformidad y preocupación con el cuerpo y con su apariencia; y de aceptación como parte del proceso de vida.

En relación a la disconformidad con el cuerpo, esta se encuentra guiada por los cánones culturales de belleza más extendidos, en los que la delgadez y un cuerpo atlético son sinónimos de belleza y aprobación. Desde esta representación, las mujeres en particular son vulnerables a profundas ansiedades sobre la imagen corporal, las cuales se alimentan de estereotipos culturales y mediáticos de la belleza femenina; lo cual, a futuro, ubica a esta población como propensa a sufrir trastornos alimenticios (UNICEF, 2011).

(P: Y ¿cómo se sienten los adolescentes con estos cambios?) R: *Que son diferentes, se sienten diferentes, no les gusta su forma de ser. Dicen ¡no! O sea, son diferentes 'sabes que no puedo comer, porque soy gorda, me veo así o así porque me tengo que ver bonita para ir o si voy a salir', así.* (Jazmín, 16 años)

Inclusive, como lo menciona Sebastián, estas exigencias culturales de belleza corporal tienen mayor impacto en la vida de las mujeres que en la de los hombres:

Hay una anorexia y el otro cómo se llama... Bulimia. Esa bulimia se les da a las chicas más mayormente, sin ser machista. Y eso para mí, no es solo para una, sino para varias. (Sebastián, 15 años)

Esta influencia cultural sobre el cuerpo también se hace presente en la evaluación sobre la percepción del propio cuerpo de las participantes. Las adolescentes reportan que su cuerpo es sagrado, el cual tiene que ser cuidado y valorado. Esta idea va de la mano con la información que provee una de las participantes, indicando que su profesora de religión ha influido en la visión que tiene sobre su cuerpo. Igualmente, otra adolescente refiere que su cuerpo no le gusta porque no le agrada cómo los hombres la observan; lo cual da cuenta de que la insatisfacción con la figura corporal no es intrínseca, o sea, no es por disgusto propio; sino que responde a la dinámica cultural (en la que los hombres tienen carta abierta para “observar” a las mujeres) en la que se desenvuelve esta adolescente:

O sea, bueno, es que no me gusta que... como te digo... (Silencio) O sea, eh... mayormente cambian en el cuerpo, a otros les crecen los vellos púbicos, a otros las caderas, así como se van formando los cuerpos y mayormente no me gusta,

porque cuando te pones una ropa así, los chicos te miran. Aunque es normal, pero no me gusta. (P: Entonces, ¿no te gusta porque los chicos te miran o porque tú no te sientes cómoda con tu cuerpo) *Ah bueno, porque los chicos me miran.* (Sharon, 14 años)

Ambas visiones sobre el cuerpo de estas adolescentes dan muestra de que la cultura machista y patriarcal, que objetiviza a las mujeres, transgrede como estas consolidan su autoimagen e identidad (Ruiz Bravo, 1997; Álvarez, 2016); influyendo en que estas no se sientan cómodas con su apariencia, no por decisión propia, sino más bien por el acoso que sufren de otros agentes de la sociedad. Por otro lado, la idea de que el cuerpo es “sagrado” podría explicarse desde las representaciones sociales de la virginidad que investigó Puente (2016), encontrando que existen juicios de valor sobre la virginidad vinculados a la naturaleza del ser mujer y a su cuerpo, ciñendo esta característica solo a las mujeres; como símbolo de respeto y pureza hacia ellas mismas, hacia el propio cuerpo y hacia la pareja. De esta idea resulta, que las mujeres que ya han tenido alguna relación sexual son consideradas como provocativas, exaltadas, y coquetas.

En esta misma línea, la preocupación por el cuerpo surge por los comentarios que la sociedad hace sobre la percepción del mismo. Las y los participantes reconocen la influencia que otros ejercen sobre cómo ellas y ellos perciben su cuerpo; por lo que, la propia percepción de la imagen corporal está guiada por las expectativas de actores cercanos a las y los adolescentes. Esto sugiere pensar en que la percepción corporal está guiada por el egocentrismo cognitivo, puesto que como las y los adolescentes no logran diferenciar entre lo que otros piensan y sus propias preocupaciones mentales, asumen que otras personas están tan obsesionadas con su apariencia como ellas y ellos mismos (Elkind, 1967).

Por otro lado, la aceptación de la transformación corporal también es vista como un cambio propio de la adolescencia, con la que el ser humano va alcanzando madurez biológica. Esta visión de los cambios corporales, al ser positiva, dota a las y los adolescentes de distintas características que ellas y ellos resaltan. Pues estos cambios les dan más fuerza para trabajar, se ven más maduros y ven que están creciendo, e identifican que emerge un potencial físico para distintas actividades. Lo cual, como se indicó previamente, hace que sientan asombro y sorpresa por su apariencia corporal que se va modificando:

Que están estresados, no. No se sienten estresados, simplemente, como le dije, dejan que pasen no más sus cambios (...) piensan 'estoy creciendo', 'estoy madurando', 'tengo cambios en mi cuerpo' y a veces se asombra o a veces se pone a pensar por qué me está pasando esto. (Miguel, 16 años)

En relación a la propia vivencia de los cambios corporales, las y los participantes refieren que son propios de la adolescencia, por lo que indican que están satisfechos con su apariencia corporal; ya que sienten que están madurando y cambiando. Empero, esta maduración biológica está acompañada de sensación de rareza y de asombro, ya que el adolescente tiene que responderse qué hace en ese nuevo cuerpo y ajustarse al mismo:

No, me siento normal con los cambios físicos que tengo. Tranquilo. Porque es algo normal como estoy creciendo. Estoy en la etapa de crecimiento. Es algo normal que todo eso ocurra. (Darío, 15 años)

Conclusiones

El objetivo general de la presente investigación fue el de explorar las representaciones sociales de la adolescencia que tienen las y los adolescentes de una escuela pública en la ciudad de Cusco. Además, de identificar cuáles son las representaciones sociales de la adolescencia que emergen desde las ideas más extendidas en el sentido común sobre esta etapa; y, por otro lado, indicar el grado de identificación con las representaciones sociales de la adolescencia por parte de las y los participantes.

Como punto de partida, es importante mencionar que las y los participantes reconocen que la información que poseen de la adolescencia ha sido construida gracias a la formación que les brindan sus docentes y los libros que utilizan; además, de los mensajes que emiten los medios de comunicación. Por lo que, una primera aproximación, nos lleva a pensar que sus representaciones sociales han sido construidas desde estas fuentes de información.

En relación a las representaciones sociales asociadas a la definición de la adolescencia tenemos que, la adolescencia es vista de manera positiva, negativa y neutral. En primer lugar, la representación positiva concibe la adolescencia como una etapa de crecimiento en la que se van adquiriendo nuevas habilidades y responsabilidades. En segundo lugar, la representación negativa indica que es una etapa

de rebeldía, de exploración negativa y conflicto con los padres. En tercer lugar, la representación neutral muestra la adolescencia como una etapa de cambios multinivel.

Por otro lado, el núcleo central de la representación social de la adolescencia es que están en constante exploración y/o experimentación; lo cual coincide con la teoría más extendida, de que la tarea central de la adolescencia es la conformación de una identidad a partir de la exploración. A partir de esto, surgió la representación social del “adolescente del buen camino”, quien explora por lo académico, se preocupa por sus estudios y su futuro, y posterga la exploración en otros ámbitos (enamoramamiento, sexo, alcohol, fiestas). Por el contrario, la representación del “adolescente del mal camino” es quien coloca en riesgo su futuro por descuidar sus estudios; esto producto de consumir alcohol y drogas, participar de fiestas y pandillas, tener sexo, etc.

A propósito de la propia vivencia sobre el ser adolescente, las y los participantes refieren identificarse solo con la imagen del “adolescente del buen camino”, porque tienen como meta ser profesionales para tener un mejor futuro y apoyar a sus padres. Sin embargo, a pesar de estas expectativas futuras, algunos participantes reportan explorado por conductas vinculadas a la representación del “adolescente del mal camino”. Esto lleva a reflexionar, en primera instancia, que ambas representaciones conviven en la experiencia del ser adolescente. En segunda instancia, conlleva pensar sobre la importancia de los factores protectores (padres, escuela, amigos), a través de apoyos y barreras, para la consecución de las metas. En tercera instancia, dirige la discusión a pensar en la sobre valoración asistir a la universidad, evaluando qué mensajes reciben las y los adolescentes en la escuela y la sociedad sobre su futuro. En cuarta instancia, conviene repasar la importancia de las representaciones sociales en el desarrollo de las personas, en tanto estas, al ser un contenido simbólico en la mente humana, terminan traducándose en formas de pensar y prácticas sociales, colocando en el plano de lo social “el ser adolescente”; y, por lo tanto, normalizando socialmente expectativas como “el querer ser profesional” o “el realizar determinadas conductas” desde el sentido común.

Ante esto, apareció la importancia de figura de los padres y madres en la adolescencia, ya sea como factores protectores ante el “mal camino” o fuente de guía. Desde esto, la vinculación de la adolescencia con una exploración negativa, que conduce a conductas de riesgo, se explica a partir de la representación social del “padre/madre ausente”. Esto porque las y los participantes argumentan que los progenitores, al ser ejemplo de guía y orientación para la toma de decisiones, al no estar

presentes, ni brindar soporte emocional a sus hijos/as, facilitan que estos se vinculen a conductas riesgosas y/o a amigos que los lleven por el “mal camino”. Ello, invita a pensar para futuros estudios el rol que cumplen los progenitores en la adolescencia, desmitificando las funciones que cumplen para sus hijos/as; además, de investigar qué otros factores protectores están vinculados.

Adicionalmente, aparece la representación de que los pares reconfiguran las relaciones interpersonales en la adolescencia. Así, la figura de los padres y madres es de apoyo y guía, mientras que la de los pares tiene que ver con conversar temas que involucran mayor confianza: como el enamoramiento. Igualmente, los pares ejercen una fuerte influencia en la exploración durante la adolescencia.

Por otro lado, surgió la representación social de que las y los adolescentes son incomprendidos, puesto que se desarrolla una forma de pensamiento autónoma que se distancia de las figuras de autoridad. Desde las y los participantes, esta forma de pensamiento hace que se asuman como “rebeldes”, porque discrepan en demasía con sus progenitores, lo cual causa tensiones en la dinámica familiar.

Por otra parte, apareció la representación social de que las y los adolescentes son impulsivos y cambian rápidamente de emociones. Esta representación se alimenta de la idea de que las y los adolescentes no piensan en las consecuencias de sus actos y que no poseen habilidades para regular sus emociones; por lo que, generalmente actúan de manera impulsiva y contraproducente. Parte de estos resultados se explican a partir de la maduración del lóbulo prefrontal; por lo que no hay que abordarlos desde el déficit, sino más bien, desde la potencialidad. Adicional a esto, las y los participantes refieren que la impulsividad y la falta de regulación es producto de las “hormonas”, lo cual ubica a las y los adolescentes en una posición pasiva (en respuesta a sus cambios biológicos).

Posteriormente, emerge la representación social vinculada a la percepción corporal. Esta tiene que ver con que las y los adolescentes se encuentran disconformes con su cuerpo; sin embargo, esta negativa a cómo se ven, responde a los cánones de belleza impuestos por la sociedad. Por otro lado, en relación a la propia percepción corporal, indicaron percibir los cambios corporales como parte del proceso de vida, lo cual termina causándoles extrañeza y asombro.

Así, al realizar un balance entre las representaciones sociales de las y los adolescentes y la información que emiten otros actores (algunas teorías psicológicas los medios de comunicación y la literatura sobre crianza) sobre la adolescencia, se encuentra que hay acercamientos como distanciamientos. Por un lado, las

representaciones sociales de las y los adolescentes coinciden con las teorías de la psicología, tales como las del egocentrismo cognitivo, la exploración o moratoria, la maduración del lóbulo pre frontal, etc. En relación a los medios de comunicación, hay coincidencias, pero también discrepancias, en la vinculación “adolescente del mal camino” con conductas delictivas y de riesgo; además, en relación a la imagen corporal, la percepción de esta se encuentra vinculada a los cánones de belleza que imponen los medios. Respecto a los manuales de crianza, hay distancias entre cómo se representan la relación entre progenitores e hijas e hijos, y cómo las y los propios adolescentes representan la dinámica e interacción con sus padres y madres.

Así, a lo largo de la investigación se ha observado la influencia que ejerce la cultura en la construcción de la representación social de la adolescencia, y cómo esta, impacta en la vivencia de la misma. Por lo que, a partir de este estudio surge la necesidad de relativizar el estudio de diversos fenómenos a la luz de enfoques transculturales, colocando en observación teorías que han sido normalizadas en el tiempo, que, si bien responden a contextos específicos, necesariamente no se ajustan a otras realidades sociales, económicas, culturales e históricas.

Por otro lado, esta investigación invita a pensar –y por lo tanto a indagar- cómo son las y los adolescentes en el Perú. Desde las representaciones sociales se tiene un conocimiento de esta población desde el sentido común, el cual integra realidades y mitos. No obstante, ahora corresponde conocer cómo son estas y estos desde su propia vivencia; entendiéndose por esta, elementos vinculados a su construcción identitaria, su vivencia del género y la sexualidad, sus relaciones interpersonales, los elementos que componen su bienestar, la manera en la que aprenden, su salud mental, etc. Esto con la necesidad de generar políticas que, lejos de que las y los sigan estereotipando, limitando su participación, respondan a sus necesidades y sirvan mejor a esta población.

Por lo que el aporte de este estudio es que no hay una sola adolescencia, sino más bien adolescentes y adolescencias diversas en su vivencia y cultura. Por lo que la atención educativa, judicial, de salud, u otra que demande el ser humano, tiene que estar ajustada a la realidad de millones de adolescentes que son diferentes en sus “adolescencias” y culturas, pero iguales en el acceso a derechos humanos y bienestar.

Finalmente, el tiempo dedicado al recojo de información del presente estudio ha sido limitado. Por lo que, para futuras investigaciones, se recomienda complementar la información recogida con otras técnicas y herramientas (como observaciones de aula) para conocer mejor cuáles son los contenidos, sobre la adolescencia, a los que están

expuestos las y los adolescentes; además de la dinámica que siguen en el espacio educativo. Igualmente, vale la pena pensar en cómo estudios cuantitativos pueden alimentarse de investigaciones cualitativas -que proveen de información basada en el contexto, la vivencia y la cultura-, para la formulación de instrumentos que permitan trabajar con muestras representativas y que sean culturalmente pertinentes. Asimismo, hacia el futuro, convendría explorar cuáles son las representaciones sociales de docentes sobre la adolescencia, puesto que estos fueron reconocidos, por las y los participantes, como la principal fuente de la cual obtienen conocimiento sobre la adolescencia; al mismo tiempo que las representaciones que tengan de la adolescencia, influiría en el trato que reciban sus estudiantes.



Referencias

- Abric, J. (2001a). A structural Approach to Social Representations. En Representations of the Social. En K. Deaux. (Ed.), *Representations Of The Social: Bridging Theoretical Traditions* (pp. 42-47). United States of America: Blackwell Publishers Ltd.
- Abric, J. (2001b). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric, *Prácticas Sociales y Representaciones*. México D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. (2001c). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. Abric, *Prácticas Sociales y Representaciones*. México D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. y Moliner, P. (2015). Central core theory. *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83-95). United Kingdom: Cambridge University Press
- Álvarez, N. (2016). La moral, los roles, los estereotipos femeninos y la violencia simbólica. *Revista de la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.15517/h.v6i1.24964>
- Añaños, F., Añaños, K., Arroyo, S., y Añaños, C. (2010). Realidades y representaciones sociales de las niñas y los niños de la calle de Perú. *Revista Española de Drogodependencias*, 35(2), 182–194.
- Araujo, E., y Menicucci, E. (2008). Grado de entendimiento sobre el VIH y el SIDA entre jóvenes de sexo masculino basado en la teoría de las Representaciones Sociales. *Enfermería Global*, 12, 1–15.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). <http://doi.org/10.1174/021347407782194425>
- Arnett, J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. 7(5), 317–326.
- Arnett, J. J. (2006). G. Stanley Hall's adolescence: Brilliance and nonsense. *History of Psychology*, 9(3), 186–197. <https://doi.org/10.1037/1093-4510.9.3.186>

- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Peer Reviewed Online Journal*, 915(3), 1021–5573. <http://doi.org/1021-557>
- Barreda, J. (2006). Notas adultas sobre el CONAJU y la Participación Joven. *Revista Gobernabilidad, Sociedad y Estado*. Lima: Instituto de Gobierno de la Universidad San Martín.
- Bayard, J. y Bayard, R. (1998). *Socorro! tengo un hijo adolescente: guía de supervivencia para padres desesperados*
- Becerra, S. (2016). Descripción de las conductas de salud en un grupo de estudiantes universitarios de Lima. *Revista de psicología*, 34(2), 239-260.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Buchanan, C. M., Becker, J. B., & Eccles, J. (1992). Are Adolescents the Victims of Raging Hormones : Evidence for Activational Effects of Hormones on Moods and Behavior at Adolescence? *Psychological Bulletin*, 111(1), 62–107.
- Bueno, A. M. (2006). Representaciones sociales de adolescentes bogotanos, acerca del cigarrillo a partir de los mensajes publicitarios de radio. *Revista Tendencia y Retos*, 11, 79–95.
- Cáceres, C. P. (2002). *Diccionario etimológico*.
- Cano, A. (2015). *Representaciones sociales en la población adulta acerca de los adolescentes en el municipio de Amalfi*.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 15-28
- Casco, F. (2003). *Ideas y representaciones sociales sobre la adolescencia* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España.

- Casco, F. y Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 171–185. Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/download/49/51>
- Cassaretto, M. (2011). Relaciones entre la personalidad y el afrontamiento en estudiantes preuniversitarios. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 202–225.
- Cassaretto, M., & Martínez, P. (2012). Razones para vivir en jóvenes adultos: validación del RFL-YA. *Revista de Psicología*, 30(1).
- Castillo, C. G. (2007). *El adolescente y sus retos: La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Castorina, J. (2007). La investigación de los conocimientos sociales: construcción conceptual y representaciones sociales. *Revista de Psicología*. Facultad de Psicología UNMSM, 115-125.
- Castro Lugo, M. D., y Chacón Lizarazo, O. M. (2015). Representaciones Sociales de Padres de Adolescentes sobre la Sexualidad en San José de Cúcuta, Colombia 2015. *Revista Mundo Fesc*, 9 (Junio), 22–34.
- Chau, C., & Saravia, J. C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269–284.
- Climent, G. (2009). Representaciones sociales sobre el embarazo y el aborto en la adolescencia: perspectiva de las adolescentes embarazadas. *Cuadernos de La Facultad de Humanidades Y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, 37, 221–242.
- Craig, G., y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México D.F.: Pearson Education.
- Creswell, J. (2013) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. California: SAGE Publications.

- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Third Edition. SAGE: Los Angeles.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*.
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V. y Sanchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Impresiones y Ediciones Arteta. Barranco, Lima.
- Cueto, S., Saldarriaga, V., y Muñoz, I. (2011). Conductas de riesgo entre adolescentes peruanos: un enfoque longitudinal. En *Salud, interculturalidad y comportamiento de riesgo*. Lima: GRADE, 119-158.
- Di Lorio, J. (s. f.). Aproximaciones al concepto de representación social. *Ficha de cátedra*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Doise, W. (1982). *Psicología social y relaciones entre grupos: Estudio experimental*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Dorfman, L., & Schiraldi, V. (2001). *Of balance: youth, race and crime in the news*.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in Adolescence. *Society for Research in Child Development*, 38(4), 195–214.
- Elkind, D., & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 15(1), 38–44.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.1.38>
- Erikson, E. (1996). Erik Erikson's theory of identity development. En R. Mussen, *Identity Theories*. New York
- ESCALE (2017). *Presentación del proceso censal 2017 - Cusco*. Escale. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=f6201bd1-51f5-4edd-bdd9-3829f311b0dc&groupId=10156

- Esparza, L. (2003). Entrevista a Denise Jodelet. *Estudios de Historia Y Sociedad*, 14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709306>
- Esteban, M. (2010). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. España: Aresta S. C.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: La investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-658. doi: 10.2307/3540263
- Favara, M. y Sánchez, A. (2017). Psychosocial Competencies and Risky Behaviours in Peru. *IZA Journal of Labor & Development*, 6(3): 1-40.
- Favara, M., Lavado, P. y Sánchez, A. (2016). Understanding teenage fertility, cohabitation, and marriage: the case of Peru. *Avances de Investigación* 22. Lima: GRADE.
- Feldman, R. (2014). *Psicología con aplicaciones de países de habla hispana*. México: Mc-GrawHill.
- Fernández, R. (2004). *Representaciones de la masculinidad en adolescentes de dos grupos de diferente estrato socio-económico de Lima Metropolitana* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Flament, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de las Representaciones Sociales. *Prácticas Sociales y Representaciones*. Mexico D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Flores, F., y De Alba, M. (2006). El SIDA y los jóvenes: un estudio de representaciones sociales. *Medigraphic*, 29(3), 51-59.
- Galanaki, E. (2012). The Imaginary Audience and the Personal Fable: A Test of Elkind's Theory of Adolescent Egocentrism. *SciRes*, 03(06), 457-466. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.36065>
- García, D. V. (2003). *Diccionario ilustrado latín: latino-español, español-latino*. Barcelona: Spes.

- Gibbons, F. X., Helweg-Larsen, M., & Gerrard, M. (1995). Prevalence estimates and adolescent risk behavior: Cross-cultural differences in social influence. *Journal of Applied Psychology, 80*(1), 107-121.
- Gómez, Á., Gutiérrez, M., Izzedin, R., Sánchez, L., Herrera, N., y Ballesteros, M. (2012). Representaciones sociales del embarazo y la maternidad en adolescentes primigestantes y multigestantes en Bogotá. *Revista de Salud Pública, 14*, 2(2), 189–199. <http://doi.org/10.1590/S0124-00642012000200001>
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas En Psicología, 4*(2), 225–243. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201>
- Guembe, P. y Goñi, C. (2015). *Es que soy adolescente y nadie me comprende*.
- Guimelli, C. (2001). La función de la enfermera. Prácticas y Representaciones Sociales. *En J. Abric, Prácticas Sociales y Representaciones*. México D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Hall, S. (1904). *Adolescence, Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Heine, S. J. (2016). *Cultural Psychology*. Londres: University of British Columbia
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: <http://doi.org/-> ISBN 978-92-75-32913-9
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de: [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia de la investigación 5ta Edición.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion.pdf)
- Herrera, D., Matos, L., Martínez, P., & Lens, W. (2015). Perspectiva de tiempo futuro y satisfacción con la vida en adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de Orientación Vocacional, 29*(55), 37–54.

- Hinojo, F. (2006). *Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1017/1/16157850.pdf>
- INEI (2018). *Resultados Definitivos*. Recuperado de: https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1/544/
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. <https://doi.org/13387/1985>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 470 - 494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1991). *Representación social*.
- Jodelet, D., & In Duveen, G. (1989). *Madness and social representations*.
- Jordán, V. (2013). *Representaciones sociales del embarazo en adolescentes embarazadas y no embarazadas procedentes de la subregión Sur del Valle del Cauca* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/43052/>
- Knapp, E., Suárez, M. del C., y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría Representación Social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 23–34.
- Krauskopf, D. (2008). Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. *Pensamiento Iberoamericano*, 165-182.
- Lobato-Junior, A. (2011). Reseña de “A construção do objeto de pesquisa em representações sociais” de Sá, Celso Pereira. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 461–464.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4(2002), 167–179. <http://doi.org/ISSN-e 1575-0345>

- López, K. (2007). *Representaciones sociales acerca de la adolescencia: un estudio con población adolescente, madres, padres, docentes y funcionarios y funcionarias de salud en el Canton de Siquirres* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica.
- López, L. N. (2016). *Políticas públicas y representaciones sociales: un análisis de la intervención del Estado municipal en el barrio Ludueña Norte y Moreno (2012-2015)*
- Lucio, E., Barcelata, B., Durán, C., & Villafranca, L. (2004). Sucesos de vida estresantes: un estudio transcultural de adolescentes venezolanos y mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 17(1), 123–138. Recuperado de: http://www.aidep.org/03_ridep/R17/R176.pdf
- Lutte, G. (1996). *Liberar la adolescencia. La Psicología de los jóvenes de hoy*. Recuperado de: <http://www.amistrada.net/S/S-libr/S-libr-Lutteliberaadolesc.pdf>
- Macassi, S. (2002). Participación juvenil en el contexto de recuperación democrática. *Última Década*, 16, 189–199. Recuperado de: [/scielo.php?script=sci_arttext&pid=&lang=pt](http://scielo.php?script=sci_arttext&pid=&lang=pt)
- Maldonado, C. (2002). *Diccionario didáctico latín: Latín-español, español-latín: el más adaptado a las necesidades del estudiante de latín*. Madrid: SM.
- Martinez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Martinez, P. y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología Pontificia Universidad Católica Del Perú*, 19(2), 211–236. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/2388>
- McKinney, J. (1982). *Psicología del desarrollo: la edad adolescente*. México: el manual moderno.
- Mead, M. (1950). *Coming of age in Samoa*.
- Mendoza, R. (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

- Ministerio de Educación (2018). *Perú: ¿Cómo vamos en Educación?*. Ministerio de Educación. Recuperado de: http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=ed325b66-96ad-414a-b4a3-6cc8f6c8d146&groupId=10156
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1 - 25. Obtenido de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Moreno de Alba, J. G. (1996). *Nuevas minucias del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, M. (2001). Entre representaciones y prácticas: el SIDA, la prevención y los jóvenes. En J. Abric, *Prácticas Sociales y Representaciones*. México D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Moscovici, S. (1961). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S. A.
- Moscovici, S. (1982). *The coming era of Representations*. DOI: 10.1007/978-94-009-7612-2_4
- Moscovici, S. (2011). Prólogo. En W. Wagner, N. Hayes, y F. Flores, *El discurso de lo cotidiano y el sentido común* (págs. IX - XVIII). Barcelona: Anthropos.
- Moscovici, S., y Hewstone, M. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Psicología Social II* (pp. 679 - 710). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S., y Marková, I. (1998). Presenting Social Representation: A conversation. *Culture & Psychology*, 4, 371-410.
- Muus, R. (1996). *Theories of Adolescence*. Sexta edición. Nueva York: McGraw Hill.
- Navarro, O. (2012). *Psicología Social: temas, teorías y compromiso social*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Oscar_Navarro12/publication/316249020_Psicologia_social_temas_teorias_y_compromiso_social/links/58f7885b0f7e9bfcf93bdd30/Psicologia-social-temas-teorias-y-compromiso-social.pdf

- Oberti, P. (2015). El estudio de las representaciones sociales como aporte para las intervenciones profesionales. *Revista Fronteras - Facultad de Ciencias Sociales* (8), pp. 157-165.
- Pancorbo, G., Espinosa, A., y Cueto, M. (2011). Representaciones estereotípicas y expresión del prejuicio en el Perú: la mirada desde la pobreza. *Revista de Psicología*, 29(2), 312–342.
- Papalia, D., Duskin, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. México D.F.: MacGraw-Hill.
- Pease, M. (1999). *Lo que somos y lo que queremos ser: Jóvenes Limeños Construyendo Identidad* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Pease, M., Cubas, A., y Ysla, L. (2012). *Mitos y Realidades sobre los adolescentes y su aprendizaje*. Ministerio de Educación del Perú.
- Pease, M., y Ysla, L. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. Pease.; F. Figallo, L. Ysla, *Cognición, Neurociencia y Aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 33 - 75). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pease, M., Urbano, E., Aranibar, C., y Guerrero, M. (manuscrito no publicado). *Ser adolescente en Lima: Construcción de identidad psicosocial en adolescentes de diversos contextos culturales de la ciudad de Lima*.
- Pérez, J. (2003). Las representaciones sociales. *Psicología social, cultura y educación*
- Pérez, J. A., Moscovici, S., y Chulvi, B. (2002). Natura y cultura como principio de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas. *Revista de Psicología Social*, 17(1), 51–67. <http://doi.org/10.1174/021347402753408668>
- Perinat, M. A. (2003). La adolescencia: perspectiva sociohistórica. En Perinat, M. A., & Corral, I. A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: Un enfoque psicosocial*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Puente, J. (2016). *Representaciones Sociales de la virginidad en un grupo de adolescentes de San Juan de Lurigancho* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7698/PUENTE_MANDUJANO_JESSICA_REPRESENTACIONES_SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ramos-Paul, R., y Torres, L. (2014). *Un extraño en casa. Tiembla... llegó la adolescencia*.
- Rojas, V. y Cussianovich, A. (2015). "Le va bien en la vida": *Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú*. Documento de Trabajo. Lima, Perú: GRADE, Niños del Milenio.
- Rojas, V., Guerrero, G., y Vargas, J. (2017). *El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú: educación, trabajo, maternidad/paternidad*. Lima: GRADE.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. Princeton University.
- Ruiz Bravo, P. (1997). *Una aproximación al concepto de género*. Lima: Cedoc.
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescence*.
- Snel, E. y Paloma, M. T. (2017). *Respirad: Mindfulness para padres con hijos adolescentes*.
- Spini, D., & Doise, W. (2006). Universal Rights and Duties as Normative Social Representations. *The Psychology of Rights and Duties: Empirical Contributions and Normative Commentaries*, 21–28. <https://doi.org/10.1037/10872-002>

- Spink, M. J. P. (1993). Qualitative Research on Social Representations: The Delightful World of Paradoxes. *Papers on Social Representations*.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Steinberg, L., & Sheffield, A. (2001). Adolescent development. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 83–10. <https://doi.org/10.1891/194589501787383444>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Susman, E. J., & Dorn, L. D. (2013). Puberty: Its role in development. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (pp. 289-320). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Tobeña, V. (2005). Representaciones sociales sobre el adolescente entre un grupo de profesionales dedicados a la salud: ¿una cuestión de abordaje disciplinar? *Revista Argentina de Sociología*, 3(5), 107–132. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=21821127&lang=es&site=eds-live>
- Torres, T., Guzmán, M. E., y Beltrán, C. (2004). Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud. *Revista Educación Y Desarrollo*, 2, 29–42.
- UNICEF (2017). *10.5 millones de motivos para seguir trabajando*. Recuperado de: https://www.unicef.org/peru/spanish/10.5_millones_de_motivos_para_seguir_trabajando_-_Web.pdf
- UNICEF. (2011). *La adolescencia Una época de oportunidades*.
- Urbano, E. (2018). *Lo que quiero ser: toma de decisiones respecto a la ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: <http://e-journal.uajy.ac.id/14649/1/JURNAL.pdf>

Valencia, J., y Elejabarrieta, F. (2007). Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En T. Rodríguez, y M. d. García, *Representaciones sociales*. Teoría e Investigación. (págs. 89 - 136).

Wagner, W., Hayes, N., y Flores, F. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. Barcelona: Anthropos.

Zanotto, A. (2012). Apuntes sobre una representación social de la adolescencia en los editoriales del diario La Nación. *Subjetividad Y Procesos Cognitivos*, 16(1), 245–264.

Zegarra, C. (2013). *Aspiraciones educativas y ocupacionales de jóvenes: un estudio mixto sobre el rol del nivel socioeconómico y la percepción de barreras* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5566/ROIG_TR ELANCIA_ERICA_ESTRES_CONSUMIDORES.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Apéndices

6.1. Apéndice A: Consentimiento informado

Estimado(a) padre/madre de familia,

Los saludan cordialmente Maria Angélica Pease Dreibelbis y César Aranibar Chacon, docente y estudiante, respectivamente, de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El motivo de esta carta es invitar a su menor hijo(a) _____ a participar voluntariamente de una investigación que tiene como objetivo conocer qué es lo que piensan las y los adolescentes de la adolescencia. La finalidad de este estudio es conocer a profundidad la vivencia de la adolescencia para así contribuir con el desarrollo de políticas educativas en nuestro país.

La institución, de la cual su menor hijo(a) forma parte, ha sido previamente comunicada sobre la investigación. Cabe mencionar que la participación de los estudiantes en el estudio es voluntaria. Dicho trabajo consiste en realizar una entrevista de 1 hora aproximadamente con el alumno(a). En esta ocasión, las entrevistas serán grabadas y transcritas con la finalidad de posibilitar el análisis de la información a los investigadores y una vez culminado el estudio, se procederá a eliminar las grabaciones. Del mismo modo, se mantendrá el anonimato de todos los participantes y de la Institución Educativa en cualquier presentación o publicación de resultados.

Con todo lo mencionado, solicitamos su permiso para que su hijo(a) participe del estudio. Si tuviese alguna duda sobre este trabajo puede realizar cualquier consulta que considere necesaria, comunicándose con los investigadores: Ph.D. Maria Angélica Pease (mapease@pucp.edu.pe) y Cesar Aranibar Chacon (cesar.aranibar@pucp.pe).

Sin más que decir, adjuntamos un consentimiento informado, donde se resumen los puntos clave de la presente carta y donde usted podrá comunicarnos si nos concede el permiso para que su hijo(a) participe del estudio. Agradecemos nos pueda hacer llegar la parte desglosable del mismo a través de la institución educativa.

Muchas gracias por su tiempo y atención,
Saludos,

Maria Angélica Pease
Docente asociada del departamento de Psicología
Pontificia Universidad Católica del Perú
626-2069
mapease@pucp.edu.pe

Consentimiento informado

Yo, _____ padre/madre o apoderado del menor _____ de _____ años de edad, acepto de manera voluntaria que mi hijo(a) participe en el estudio realizado por la docente María Angélica Pease y el alumno César Aranibar de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Acepto que:

- Como parte de dicho estudio, los investigadores realizarán una sesión de entrevista con mi menor hijo(a). Esta se llevarán a cabo durante el mes de julio y agosto y tendrá una duración de 1 hora aproximadamente
- Los investigadores se comprometen a no revelar la identidad de los participantes de la investigación en ningún momento.
- Luego de haber culminado el estudio, las grabaciones de las entrevistas serán eliminadas.
- La participación del menor será voluntaria. Asimismo, si por alguna razón el menor decide interrumpir su participación una vez iniciada la entrevista, se respetará su deseo de hacerlo.
- Para cualquier información adicional y/o dificultad, los padres o apoderados pueden contactarse directamente con las investigadoras: Ph.D. Maria Angélica Pease (mapease@pucp.edu.pe) y Cesar Aranibar (cesar.aranibar@pucp.pe)

Cusco, _____ de _____ de 2018

Nombre y firma del apoderado(a)

María Angélica Pease
Docente PUCP

Cesar Aranibar
DNI: 72809406

6.2. Apéndice B: Ficha sociodemográfica

Ficha sociodemográfica Adolescente				
1. Edad				
2. Sexo				
3. Orientación Sexual				
4. Lugar de Nacimiento				
5. Grado y tiempo en la escuela	Grado		Repitió el año alguna vez	Sí (<input type="checkbox"/>)
	Tiempo que estudia en la IE			No (<input type="checkbox"/>)
6. Tiempo de residencia en distrito en el que vive	Distrito		Tiempo	
7. Lugar de procedencia de:	Madre		Padre	
	Abuela Materna		Abuela paterna	
	Abuelo Paterno		Abuelo paterno	
8. N° de hermanos				
9. Posición ordinal entre hermanos				
10. Personas con las que vive	Mamá (<input type="checkbox"/>)	Papa (<input type="checkbox"/>)	Hermanos (<input type="checkbox"/>)	Abuelos (<input type="checkbox"/>)
	Otros: _____			
11. Ocupación y edad de familiares	Padre		Otro:	
	Madre		Otro:	
	Hermano		Otro:	
	Hermano		Otro:	
	Hermano		Otro:	
12. Nivel socio económico	Alto (<input type="checkbox"/>)	Medio Alto (<input type="checkbox"/>)	Medio Bajo (<input type="checkbox"/>)	Bajo (<input type="checkbox"/>)
13. Creencia religiosa	Católico (<input type="checkbox"/>)	Cristiano (<input type="checkbox"/>)	Protestante (<input type="checkbox"/>)	Otro: _____
14. Lengua Materna				
15. ¿Trabajas?	Si (<input type="checkbox"/>)	En qué: _____		
	No (<input type="checkbox"/>)	Qué días: _____ / Cuántas horas _____		
16. Qué haces en tus tiempos libres				

6.3. Apéndice C: Guía de entrevista

Hola,

Gracias por participar de la investigación que estoy haciendo. Básicamente va a tratar sobre qué piensas tú sobre la adolescencia. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas y que esto no tendrá consecuencias en tus clases, notas o cualquier otra cosa que imagines.

1	¿Para ti qué es la adolescencia?
2	Y de ¿dónde has escuchado eso o de dónde sacaste esas ideas?
3	¿Quién crees que ha influido en esa idea que tienes de la adolescencia? ¿de dónde crees que viene?
4	¿Tú te consideras niño, adolescente o adulto?
5	¿Cuándo inicia y termina la adolescencia? ¿a partir de qué inicia y termina?
6	¿Qué diferencia a un adolescente de un niño? ¿Y en una palabra?
7	¿En qué se diferencia un adolescente de un adulto? ¿Y en una palabra?
8	¿Tú cuándo te convertiste en adolescente?
9	Generalmente, ¿qué cosas se realizan para marcar el inicio de la adolescencia? ¿Conoces de alguna?
10	¿En tu familia/colegio se hizo algo especial para esta ocasión?
11	¿Cómo viene siendo tu adolescencia?
12	<p>ACTIVIDAD: Te voy a pedir que cierres los ojos un ratito, nada malo va a pasar, quiero que te imagines a un adolescente típico/común...</p> <p>Cuéntame un poco lo que te has imaginado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué es lo primero que se vino a la mente • ¿Quién es? ¿Cómo se llama? • ¿Cómo es este adolescente?, ¿Qué características tiene? • ¿A qué se dedica?, ¿Qué hace? • ¿Qué le gusta?, ¿Qué no le gusta? • ¿Qué quiere ser de adulto? • ¿Qué es lo más importante para este adolescente? • ¿Qué es lo que más desea? • ¿A qué le tiene miedo? • ¿Qué es lo que le preocupa?
13	Ahora, ¿Podrías contarme sobre ti?, ¿Cómo te describirías?
14 A	<p>ACTIVIDAD: Ahora quiero que me hables más de ti. Para ello, vamos a realizar el siguiente juego. Quiero que completes las frases que te diré con lo primero que se te ocurra. Por ejemplo, si yo digo mi plato favorito es el Pollo a la brasa, tú qué dirías... Si digo mi curso favorito es Historia del Perú, tú qué dirías...</p> <p>Bien ahora respondes tú después de cada frase que mencione ¿ya?</p> <ul style="list-style-type: none"> • - “Yo soy...” • - “Lo que más me caracteriza es...” • - “Lo que más me gusta es...” • - “Yo voy a ser...” • - “Yo quisiera ser...” • - “Cuando sea adulto, yo voy a ser...” • - “Mis metas en la vida son...” • - “Quisiera decirle al mundo que...”

14 B	<p>ACTIVIDAD: Siguiendo la actividad anterior, se presentan las siguientes frases para completar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • - "Yo creo que en la adolescencia ha cambiado..." • - Yo creo que a mi edad, las emociones de los adolescentes son... • - "Emocionalmente me siento..." • - Yo creo que a mi edad, la relación con los padres..." • - "La relación que tengo con mis padres es..." • - Yo creo que a mi edad, la relación con los amigos..." • - "La relación que tengo con mis amigos es..." • - Yo creo que a mi edad, a los adolescentes les gusta pensar en..." • - "A mí me gusta pensar sobre..." • - Yo creo que a mi edad, para los adolescentes es difícil pensar en..." • - "Es difícil para mí pensar sobre..." • - Yo creo que a mi edad, los adolescentes piensan que su cuerpo..." • "Los cambios que estoy experimentando en mi cuerpo me hacen sentir..." • - Yo creo que a mi edad, los adolescentes piensan sobre las relaciones de pareja..." • "Con respecto a las relaciones de pareja yo..." • - Yo creo que a mi edad, la sexualidad en los adolescentes..." • "Con respecto a la sexualidad yo..."
15	¿Cómo son los adolescentes de Perú? ¿Cómo los describirías?
16	-¿En qué son parecidos?, ¿Qué aspectos tienen en común? -¿Qué los distingue?, ¿En qué aspectos se diferencian?
17	¿Cómo son los adolescentes de Cusco? ¿Cómo los describirías?
18	¿Cómo son los adolescentes de tu barrio? ¿Cómo los describirías?
19	¿Cómo son los adolescentes de tu colegio? ¿Cómo los describirías?
20	¿En qué se parecen los adolescentes de tu barrio y tú colegio? ¿en qué se diferencian?
21	Si tuvieras que resumir la adolescencia en en tres palabras/características ¿cuáles serían? ¿y las que no caracterizarían a la adolescencia?
22	<p>ACTIVIDAD FRASES: "A continuación, vamos a jugar con estas cartillas que contienen algunas ideas sobre la adolescencia. Quiero pedirte que separes en un lado las ideas que creas que representan a la adolescencia y en otro lado aquellas ideas que no representen a la adolescencia. No hay una forma correcta de ordenarlas, sino más bien depende de cómo creas tú</p> <p>Si se te ocurre otra, que es importante, pero no está aquí, puedes escribirla en las hojas en blanco"</p>
23	<p>¿Por qué organizaste las ideas de esta manera? ¿Qué proceso has seguido para llegar a esta organización? ¿Por qué son más representativas y/o menos representativas determinadas ideas? (explicar) (Explorar el contenido en la elaboración de cada uno de los argumentos)</p>

24	<p>Luego de la exposición de ideas: “Ahora de las frases que has elegido como las más representativas de la adolescencia, de ese grupo, te voy a pedir que elijas a las más importantes y menos importantes (de acuerdo al número de frases que haya seleccionado como las más representativas en un inicio, se pedirá que se divida de manera equitativa las más importantes y las menos importantes)” y así sucesivamente.</p> <p>¿Por qué estas son las más importantes? ¿Por qué estas no?</p> <p>Este proceso se repetirá hasta llegar a la frase más importante que represente a la adolescencia, identificándose el núcleo central.</p>
25	Ahora quisiera que hagas la misma organización, pero pesando en ti . ¿Cuáles crees que te representan más y cuáles no te representan mucho?
26	¿Cuáles crees que son los principales cambios en el cuerpo de los adolescentes?
27	¿Qué cambios estás experimentando tú?
28	¿Cómo se ve un adolescente a sí mismo respecto a estos cambios? ¿y tú cómo te ves?
29	¿Cómo se siente un adolescente con estos cambios? ¿y tú?
	Algunas personas piensan que...
30	- están muy preocupados por su cuerpo ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
31	- no les gusta la apariencia que tienen o los cambios por los que atraviesa su cuerpo ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
32	- Los cambios biológicos que atraviesan les causan estrés y malestar ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
33	- Se dejan llevar por sus hormonas ¿qué piensas sobre esto? ¿es tu caso?
34	¿Qué caracteriza al pensamiento de los adolescentes? ¿y el tuyo?
35	¿Cómo piensan los adolescentes? ¿cómo pensaban antes? ¿y tú?
36	¿Qué les preocupa? ¿y a ti?
	Algunas personas piensan que...
37	-Elaboran nuevas formas de pensar sobre las cosas ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
38	- No controlan sus impulsivos ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
39	-Se creen el centro del mundo ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
40	- Creen que los demás están pendientes de lo que hacen ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
41	- Son idealistas y fantasiosos ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
42	- Piensan que nadie los comprende ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
43	- No quieren que los adultos les digan nada ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
44	- Creen que no va a pasarles nada ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
45	¿Cuál es es la imagen que una adolescente tiene sobre sí mismo? ¿y tú?
46	Emocionalmente ¿cuáles son los cambios que tiene un adolescente? ¿Cómo cambian las emociones? ¿Qué emociones tiene? ¿y tu?
	Algunas personas piensan que...
47	- Están preguntándose constantemente quiénes son ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
48	- Viven acomplejados ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
49	- No manejan sus emociones, pues estas cambian rápidamente ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
50	- Tienden a estar deprimidos ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?

51	- La adolescencia es una etapa en que los y las adolescentes exploran, les gusta probar y experimentar cosas diferentes. ¿Qué es eso? ¿Ocurre contigo? ¿En qué estás explorando?
52	¿Qué es lo que los adolescentes piensan de sus padres? ¿y tú?
53	¿Qué es lo que los padres piensan de los adolescentes? ¿y tus padres que piensan de ti?
54	¿Cómo son las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia? ¿y tu relación?
55	¿Qué es lo que piensan los adolescentes sobre la amistad? ¿y tú?
56	¿Qué rol juegan los amigos en la vida de los adolescentes? ¿y para ti?
57	¿Cómo son las relaciones de amistad en la adolescencia? ¿cómo es para ti?
58	¿Qué es lo que piensan los adolescentes sobre las salidas o relaciones de pareja? ¿y tú?
59	¿Qué es lo que piensan los adolescentes sobre la sexualidad? ¿y tú?
60	¿Qué es lo que piensan los adolescentes de sus maestros? ¿y tú?
61	¿Qué es lo que los maestros piensan sobre los adolescentes? ¿Qué piensan los maestros de tus compañeros de clase?
	Algunas personas piensan que...
62	- Ya no necesitan de los adultos (padres y madres) ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
63	- Tienen constantes peleas con sus padres ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
64	- Se encierran en sus cuartos para que no los molesten ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
65	- Son rebeldes ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
66	- Experimentan con cosas malas ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
67	- Se comparan constantemente con sus amigos ¿qué piensas sobre eso? ¿es tu caso?
68	Algunas personas creen que la adolescencia es una etapa intensa, difícil y con mucho estrés..¿qué opinas de esto? ¿a qué lo relacionarías? ¿tú te sientes así? ¿De quién/ dónde lo has escuchado?
69	Algunas personas piensan que todos los y las adolescentes pasan por los mismos cambios durante su adolescencia ¿Qué opinas de esto? ¿Crees que en todos los adolescentes del mundo o del Perú les pase lo mismo?
70	También, algunos creen que la adolescencia viene de "adolescer" ¿escuchaste esto? ¿sabes que significa? **Si no sabe qué significa, se le explica que "adolescer" tiene que ver con padecer, sufrir de algo, carecer y se ahonda en sus opiniones sobre ello.