

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Psicología



Ser alguien en la vida: La construcción de los proyectos de vida de los y las jóvenes del distrito de Nieva, Amazonas.

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta

Liz Marita Aguado Gerónimo

Asesora:

Mariana Patricia Salas Franco


Lima, 2024

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Mariana Patricia Salas Franco, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Ser alguien en la vida: La construcción de los proyectos de vida de los y las adolescentes del distrito de Santa María de Nieva, Amazonas” de la autora Liz Marita Aguado Gerónimo, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 10%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 25/11/2024
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Pueblo Libre, 25 de noviembre de 2024

Apellidos y nombres de la asesora: Salas Franco Mariana Patricia	
DNI: 70032830	Firma
ORCID: 0000-0002-9008-5778	

Agradecimientos

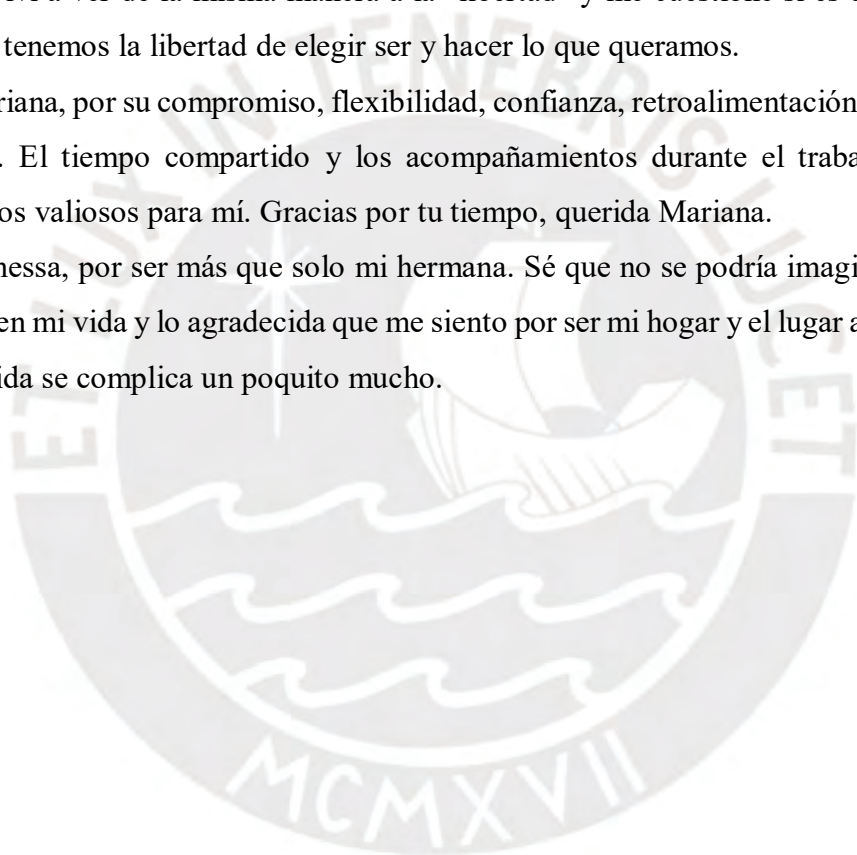
A las voces de los y las participantes, por permitirme conocer sus aspiraciones, metas y temores. Hablar con alguien que conocen muy poco sobre cuestiones que no siempre tienen la oportunidad o el espacio para expresar, es difícil; sin embargo, ustedes lo hicieron. Esta investigación fue con ustedes, por ustedes y para ustedes.

Al equipo de investigación de psicología comunitaria, por permitirme formar parte del proyecto como tesista. Cuando creemos entenderlo todo, resulta que ni vamos por la mitad, pero tener una aproximación desde una mirada intercultural y decolonial ya es muy valioso.

A Gabriela, por enseñarme el enfoque basado en las capacidades. Desde aquella clase nunca más volví a ver de la misma manera a la “libertad” y me cuestioné si es que realmente todos y todas tenemos la libertad de elegir ser y hacer lo que queremos.

A Mariana, por su compromiso, flexibilidad, confianza, retroalimentación y cada fuente recomendada. El tiempo compartido y los acompañamientos durante el trabajo de campo fueron espacios valiosos para mí. Gracias por tu tiempo, querida Mariana.

A Vanessa, por ser más que solo mi hermana. Sé que no se podría imaginar lo mucho que significa en mi vida y lo agradecida que me siento por ser mi hogar y el lugar al cual recurro cada que la vida se complica un poquito mucho.



Resumen

El presente estudio tiene por objetivo analizar cómo construyen sus proyectos de vida los y las jóvenes del distrito de Nieva en Amazonas. Así como, conocer los distintos factores, tanto internos como externos, que influyen en dicha construcción. Para ello, se realizó un estudio cualitativo, dentro del cual se empleó un análisis temático. De esta manera, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a estudiantes entre 14 y 17 años, quienes formaron parte del proyecto “Construyendo significados sobre el embarazo adolescente en dos regiones: Una mirada participativa desde las voces de las y los adolescentes de Sancos (Ayacucho) y de Nieva (Amazonas)”. Entre los hallazgos de la investigación, se pudo evidenciar cómo los y las participantes inician su construcción mediante aspiraciones que quieren alcanzar en su futuro. Pero también en función a lo que no quieren que suceda en el mismo, siendo el embarazo y las historias de necesidad previa, situaciones a las que no se quiere llegar. Asimismo, respecto a cómo lograr sus metas futuras, este es un proceso de planeación y planificación que algunos estudiantes recién están iniciando, mientras que otros evidencian planes más estructurados. Además, entre los factores más resaltantes que influyen en dicha construcción, se encontró una posible identidad cultural poco fortalecida y comentarios alusivos al embarazo como destino asegurado para las chicas.

Palabras claves: jóvenes, aspiraciones, awajún, interculturalidad.

Abstract

The objective of this study is to analyze how young people in the district of Nieva in Amazonas construct their life projects. It also aims to learn about the different factors, both internal and external, that influence this construction. For this purpose, a qualitative study was carried out, using a thematic analysis. Thus, nine semi-structured interviews were conducted with students between 14 and 17 years of age, who were part of the project “Constructing meanings about teenage pregnancy in two regions: A participatory view from the voices of adolescents from Sancos (Ayacucho) and Nieva (Amazonas)”. Among the findings of the research, it became evident how the participants begin their construction through aspirations they want to achieve in their future. But also, in terms of what they do not want to happen in the future, being pregnancy and previous histories of need, situations they do not want to reach. Likewise, regarding how to achieve their future goals, this is a process of planning and planning that some students are just beginning, while others evidence more structured plans. In addition, among the most salient factors influencing this construction, a possible weak cultural identity and comments alluding to pregnancy as an assured destiny for the girls were found.

Key words: Youth, aspirations, awajún, interculturality.

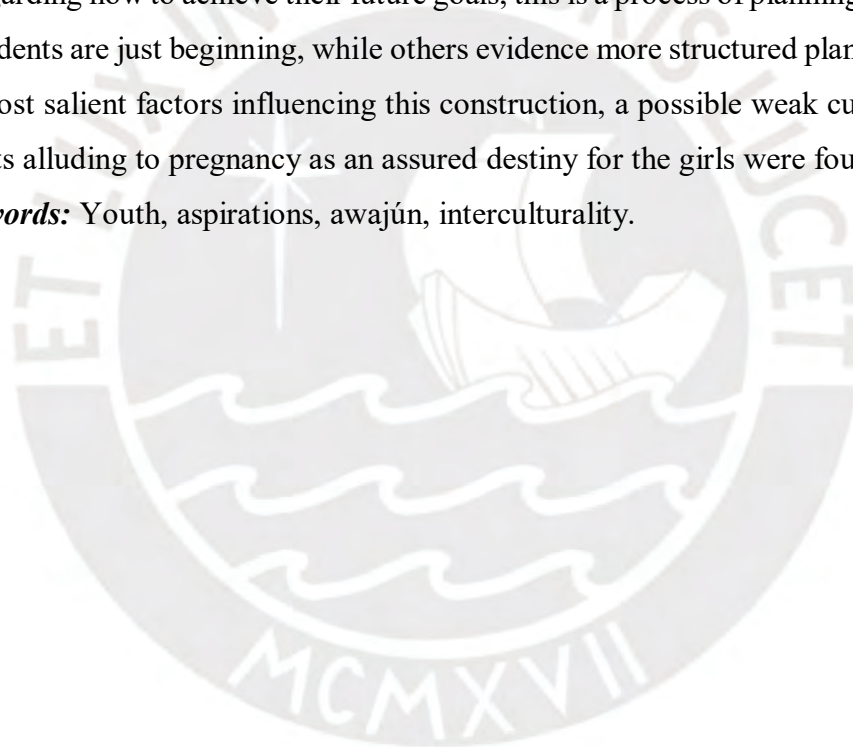


Tabla de contenidos

Introducción	1
Método	14
Participantes	14
Técnicas de recolección	16
Procedimiento	16
Análisis de la información	19
Resultados y Discusión	20
Conclusiones	49
Referencias	53
Apéndices	67
Apéndice 1: Protocolo de Asentimiento Informado	67
Apéndice 2: Protocolo de Consentimiento informado	69
Apéndice 3: Guía de entrevista semiestructurada	71
Apéndice 4: Protocolo de Contención	73

Introducción

La adolescencia, entendida como una etapa fundamental del desarrollo de la persona, debe de ser abordada considerando el contexto sociocultural que la enmarca (Pease et al., 2021; Valsiner, 2000). De esta manera, tanto su duración, las características que presenta, las vivencias y las representaciones que giran en torno a ella, son construidas según la sociedad y cultura en la cual las y los adolescentes viven (Pease et al., 2021; Santrock, 2014). Es así que, los aspectos que la caracterizan pueden variar dependiendo del contexto y las particularidades propias del mismo (Pease et al., 2021). Además, es necesario mencionar que la adolescencia, como una etapa transitoria, trae consigo múltiples cambios a nivel sexual y biológico, pero también a nivel socioemocional y cognitivo (Pease et al., 2020; Santrock, 2014).

A medida que la persona atraviesa esta etapa, no solo se enfrenta a cambios físicos, sino que también empieza a cuestionarse y querer dar respuesta a interrogantes que tienen que ver con su identidad y con su futuro (Alejos & Sandoval, 2011; Erikson, 1982). Así, dar respuestas a preguntas como ¿quién soy? y sobre todo ¿qué quiero lograr en el futuro? se ve influido por cómo se desarrollan sus capacidades a nivel socioemocional y cognitivo, las cuales, acompañadas del apoyo adulto y del acceso a oportunidades, permiten transitar esta etapa de manera adecuada (Erikson, 1982; Santrock, 2019).

La Adolescencia y el Desarrollo de Capacidades a Nivel Socioemocional y Cognitivo

En cuanto al desarrollo de capacidades a nivel socioemocional, se resalta principalmente el desarrollo de la autoestima, la autoeficacia, el bienestar subjetivo y la identidad (Díaz, 2006; Parra et al., 2004; Steinberg, 2017). Respecto a la autoestima, esta hace referencia al nivel de valoración que cada persona tiene sobre sí misma y puede verse afectada por las experiencias y la retroalimentación negativa (Bustamante et al., 2022; Díaz, 2006). Además, la adolescencia se configura como una de las etapas más críticas para el desarrollo de la misma (Díaz & Fuentes, 2018). De esto se sigue que, una adecuada formación de la autoestima genere mayor ajuste psicológico, satisfacción con la vida, funcione como un factor protector ante conductas de riesgo, y mejore el sentido de autosuficiencia (Bustamante et al., 2022; Díaz & Fuentes, 2018; Parra et al., 2004). Asimismo, una adecuada autoestima también contribuye a que la persona muestre una mejor adaptación a eventos estresantes, puesto que se consideran capaces de desplegar sus recursos ante los mismos (Parra et al., 2004; Schoeps, 2019). Esto último permite una mejor adaptación tanto a los cambios que se dan en esta etapa, como a las distintas situaciones adversas por las cuales puede atravesar (Schoeps et al., 2019).

Con respecto a la autoeficacia, esta es entendida como la creencia que tiene la persona en relación a cuán capaz es de realizar las acciones pertinentes, perseverar y alcanzar aquello que se ha propuesto (Bandura, 1986; Cid et al., 2010). De esta manera, en la adolescencia, sentirse capaz contribuye a percibir el futuro de manera más positiva y sentir motivación para enfrentar desafíos e invertir esfuerzo para lograr lo que se tiene planeado (Hernández et al., 2021). Así, para alcanzar el objetivo deseado, el adolescente es capaz de evaluar sus destrezas, emplear estrategias y manejar situaciones no tan agradables, pues al tener la confianza en sus capacidades puede buscar cambiar o mejorar aspectos o situaciones que le generan insatisfacción o malestar (Noh-Moo, et al., 2021).

En relación al bienestar subjetivo, este es entendido como el nivel de satisfacción que tiene una persona en los múltiples aspectos de la vida, lo cual puede impactar, de manera significativa, en las elecciones, preocupaciones, deseos y percepciones del adolescente (Rodríguez et al., 2016; Streuli, 2010). Así, durante esta etapa, el bienestar se rige en función a mantener buenas relaciones con los padres (Rojas & Cussianovich, 2013). Esto incluye contar con su apoyo en aspectos morales y emocionales, y que puedan orientar al adolescente en la toma de decisiones (Rodríguez et al., 2016; Rojas & Cussianovich, 2013). Igualmente, la relación con los pares, el apoyo que se perciba de estos, el desempeño educativo y contar con un plan a futuro, que incluya estudios postsecundarios, son factores que también aportan a su bienestar (Bustamante et al., 2022; Rojas & Cussianovich, 2013).

Con respecto a la identidad, esta es una de las grandes tareas de esta etapa, puesto que él o la adolescente busca desarrollar una identidad coherente y realista con sus creencias, valores y características (Erikson, 1982). Asimismo, la formación de la identidad es vista como un proceso en el cual el adolescente integra las características que lo definen en una noción interior de sentido de ser, es decir, el sentido de mismidad (Coté, 2009; Erikson, 1982). También es necesario resaltar que la construcción de la identidad se da dentro de procesos de socialización y un entorno sociocultural, el cual trae consigo condiciones sociales, económicas y culturales (Díaz, 2006; Erikson, 1992). Estas condiciones impactan en la construcción identitaria del adolescente – en su ser, pensar y actuar – y también en las expectativas que tiene de sí mismo en el futuro (Díaz, 2006; Erikson, 1992; Giménez, 1997).

En cuanto al desarrollo de capacidades a nivel cognitivo, en la adolescencia emergen habilidades como el pensamiento abstracto, la toma de decisiones y la planificación y consecución de metas, las cuales requieren de un contexto que favorezcan su desarrollo. Respecto a la primera de estas habilidades, el adolescente va adquiriendo la capacidad de no limitar su pensamiento, exclusivamente, a experiencias reales, sino también a pensar sobre

acontecimientos posibles, es decir, sobre escenarios que pudieran darse (Delval, 2002; Piaget, 1972; Steinberg, 2017). Para poder razonar de esta manera emplean un pensamiento hipotético deductivo, el cual le permite crear situaciones hipotéticas, operar sobre ellas y de esta manera, visualizar futuras consecuencias y pensar en alternativas viables (Delval, 2014; Pease et al., 2015; Piaget, 1972; Steinberg, 2017).

En relación con la toma de decisiones, poder decidir sobre opciones y que esto se dé de manera acertada, es uno de los procesos que inicia en esta etapa y depende, en gran medida, de cuan demandantes o no sean las situaciones del entorno (Kuhn, 2006; Sabbagh, 2007). De esta manera, el contexto, las demandas y las alternativas que se presenten juegan un rol importante en la toma de decisiones (Sternberg & Sternberg, 2012). Asimismo, según Galotti (2002), durante la adolescencia existen ciertas decisiones con mayor trascendencia que otras, estas obedecen a cuestiones como, por ejemplo, elegir a qué dedicarse, decisión que necesita ser analizada de forma diferente. El análisis incluye fases como establecer metas, buscar información, trazar un plan y evaluar la decisión tomada (Galotti, 2002).

Respecto a la planificación y consecución de metas, lo cual requiere elaborar una ruta que vincula los objetivos con las acciones que se necesitan para alcanzarlos, son habilidades que aumentan en la adolescencia y que contribuyen a alcanzar metas futuras (Boyer et al., 2018; Ward & Morris, 2005). La planificación incluye, primero, tener una representación del problema o situación, y luego seleccionar los objetivos y elegir las estrategias (Scholnick & Friedman, 1993). Algunos pasos posteriores podrían incluir la ejecución de las estrategias y el seguimiento que se le haga a las mismas (Scholnick & Friedman, 1993).

A partir de lo anterior, se puede evidenciar cómo la adolescencia y el desarrollo de habilidades que se den a lo largo de esta etapa, tanto a nivel socioemocional como cognitivo, contribuye a responder preguntas que van en relación a lo que pasará en el futuro y planificar acciones que permitan alcanzar aquello que se desea obtener (Alejos & Sandoval, 2011; Nava, 2022). De esta manera, el o la adolescente empieza a construir su proyecto de vida en función a cómo se va desarrollando sus capacidades cognitivas y emocionales. Pero también busca que dicho proyecto sea coherente con la identidad que está formando o quiere formar (Nava, 2022; Pease et al., 2021).

La Formación del Proyecto de Vida

El proyecto de vida es entendido como un proceso que permite, de manera intencional, estructurar, planificar y organizar los objetivos y metas que la persona desea alcanzar a nivel personal, familiar, profesional y social (Alejos & Sandoval, 2011; García, 2019). Además,

dicho proceso permite divisar el propósito de una vida futura deseada y los pasos a seguir para alcanzar aquello que se considera valioso porque provee de bienestar y satisfacción (Nava, 2022; Seginer, 2009).

El proyecto de vida posee tres características fundamentales. En primer lugar, se posiciona la pluralidad, la cual hace referencia a que cada persona, al vivir en circunstancias individuales y sociales diferentes, también construye un proyecto de vida diferente (D'Ángelo, 2003; Nava, 2022; Suárez, 2018). De esta manera, la persona, al tener una forma de pensar única y una forma de entender la realidad, no solo construye un proyecto distinto al de otras personas, sino que también puede construir múltiples proyectos a medida que avance en las etapas del desarrollo y que las circunstancias en las cuales vive cambien (Nava, 2022; Suárez, 2018). Además, es importante mencionar que la pluralidad también se sustenta en la existencia de diferentes proyectos de vida en función a la cultura. Así, estos varían en función al país, pero también en función a si la persona vive en una zona urbana, rural o en una comunidad indígena (Nava, 2022; Santana et al., 2015).

En segundo lugar, el proyecto de vida es dinámico, es decir, una vez construido, no permanece estático, por el contrario, puede replantearse dado los cambios personales (Suárez, 2018). Esto último incluye el tránsito por nuevas etapas de desarrollo, en las cuales la persona va adquiriendo nuevas formas de entender el mundo y, por ende, nuevos objetivos (Nava, 2022). En tercer lugar, el proyecto de vida es una acción reflexiva, ello tiene que ver no solo con una reflexión sobre el futuro, sino también con una reflexión sobre el presente (Nava, 2022; Vargas, 2005). En esta línea, construir un proyecto de vida implica también pensar y reflexionar sobre el significado que se le otorga a la vida actual, las particularidades que se valoran dentro de ella y el sentido de existencia (D'Ángelo, 2003; Nava, 2022).

Otro aspecto a tomar en cuenta es que, ante la idea del proyecto de vida, la persona empieza a reflexionar no solo sobre las cosas que quiere en su vida futura, sino también sobre las cosas que no quiere en ella (D'Ángelo, 2000; Herrera et al., 2014). Construir un proyecto de vida y reflexionar sobre este resulta esencial porque acercan a la persona hacia lo que quiere en su futuro y también la aleja de aquello que no quiere (D'Ángelo, 2000; Suárez, 2018). Asimismo, para plantear y construir este proyecto es indispensable tener en cuenta las cualidades, posibilidades, características y circunstancias personales, sociales y culturales de cada persona (Betancourth et al., 2018; Nava, 2022).

Bajo esta línea, para entender la formación de un proyecto de vida es necesario conocer los componentes tanto internos como externos que influyen en su formación, los cuales se encuentran enmarcados dentro de un contexto social, cultural e histórico. En cuanto a los

componentes internos, estos hacen referencia a las experiencias, cualidades o medios personales de la persona, los cuales permiten orientar, construir y alcanzar el proyecto de vida (D' Ángelo, 2003; Suárez, 2018). Estos pueden ser: recursos personales, valores, talentos, habilidades, mecanismos psicológicos y motivaciones (D' Ángelo, 2003; Suárez, 2018). Respecto a los componentes externos, también llamados variables externas contextuales, hacen referencia a las particularidades que presenta el entorno en el cual vive la persona y que representan una fortaleza o debilidad para lograr objetivos trazados (D' Ángelo, 2003; García, 2019; Suárez, 2018). Así, lo anterior abarca las oportunidades disponibles, los modelos, las amenazas, las necesidades, las exigencias y el soporte social (D' Ángelo, 2003; Romero, 2009; Suárez, 2018).

Tomando en cuenta lo mencionado sobre el proyecto de vida, se puede señalar que es un proceso que permite, a corto, mediano y largo plazo, alcanzar objetivos planteados y que son considerados valiosos en sí mismos (Betancourth et al., 2018; Nava, 2022). De esto se sigue que, la importancia de su construcción radica en ayudar a moldear ideales, sueños y aspiraciones en un plan más concreto (Casullo, 1995). Esto puede estimular y motivar a la persona a dirigir sus esfuerzos hacia el cumplimiento de metas alcanzables que le confieran sentido a su existencia (Casullo, 1995; Nava, 2022). Igualmente, este proceso permite analizar aspectos tanto internos como externos que pueden ayudar o limitar a que se concrete el proyecto de vida y en función a ello poder tomar decisiones responsables orientadas hacia un futuro valioso (Suárez, 2018).

La Construcción del Proyecto de Vida en la Adolescencia

La idea de pensar en un futuro, pero sobre todo reflexionar, construir planes y emprender decisiones respecto al mismo, por lo general se inicia en la adolescencia (Nava, 2022; Rodríguez, 2003). Durante esta etapa no solo surge el deseo de un bienestar futuro o de una mejor vida, sino también dudas e incertidumbre respecto a qué es lo que realmente se quiere alcanzar en ese futuro y cuáles serán los mejores medios para lograrlo (Castañeda, 2011; Nava, 2022). Todo esto involucra un proceso de reflexión y análisis que varía de acuerdo a las características personales referentes al ámbito emocional y cognitivo, y a las características del contexto donde esté inserto el adolescente (Díaz, 2006). Adicionalmente, es necesario reconocer que, para el adolescente, en un primer momento, pensar sobre el futuro es algo espontáneo e incluso imaginativo, ya luego se va configurando como un ejercicio más meditado que ordena las ideas, los objetivos y los medios a emplear (Nava, 2022). De esta manera, se inicia con aspiraciones, las cuales son deseos asociados con la esperanza de tener y lograr cosas

en el futuro, y luego puede configurarse como metas ligadas a expectativas realistas de lo que se puede o no lograr según las particularidades personales y contextuales (Pease et al., 2021).

Además, construir un proyecto de vida durante la adolescencia está relacionado con la identidad, la autoestima y la autoeficacia (García, 2017; Magdalena et al., 2016; Nava, 2022). Por un lado, la valoración de los atributos, características, habilidades, fortalezas y debilidades individuales ayuda en la elección consciente de metas, de manera que estas sean coherentes con la identidad de cada adolescente (Arteaga et al., 2022; Díaz et al., 2020; García, 2017). Por otro lado, que él o la adolescente se sienta o perciba capaz de lograr aquello que se propone, es otro de los aspectos que permiten plantearse un proyecto de vida que potencialice su sentido de competencia y capacidad (Magdalena et al., 2016; Nava, 2022). De esta manera, es indispensable tomar en cuenta los componentes emocionales, como la valoración de sí mismo que él o la adolescente posee, y la valoración sobre su capacidad de encontrar estrategias que lo ayuden a concretar su plan futuro (Arteaga et al., 2022).

Igualmente, las capacidades cognitivas también están relacionadas con la construcción del proyecto de vida en la adolescencia (Carbonell et al., 2019; Nava, 2022; Silva et al., 2022). En esta línea, capacidades representativas como imaginar escenarios futuros y representar aquellas metas u objetivos, involucran procesos cognitivos como el pensamiento abstracto (Carbonell et al., 2022). Asimismo, para que él o la adolescente pueda planear metas a corto, mediano y largo plazo, este recurre a procesos de planeación y organización, en el cual ordena, según sus prioridades y recursos disponibles, los objetivos que pretende alcanzar (Nava, 2022). De igual modo, también intervienen procesos cognitivos como la toma de decisiones respecto a las acciones o estrategias que mejor se ajustan al logro de su proyecto (Silva et al., 2022; Vela & Cáceres, 2019). Para esto también es necesario que él o la adolescente sea consciente y evalúe las fortalezas y debilidades personales y contextuales de manera objetiva, para que el proyecto de vida construido sea viable (Carbonell et al., 2019).

En cuanto a factores externos, estos también juegan un papel importante. Así, aspectos como el apoyo familiar y amical resultan claves, ya que generan bienestar y motivación (Díaz et al., 2020; García, 2017; Ruiz, 2011). En este sentido, el clima familiar, el apoyo, la guía y el contar con amigos que brinden soporte emocional son aspectos relevantes considerados por los y las adolescentes durante el planteamiento de metas, pero, sobre todo, al momento de emprender decisiones relacionados al proyecto de vida (Díaz, 2020; García, 2017; Ruiz, 2011). En consecuencia, si el adolescente cuenta con el apoyo familiar, preguntas trascendentales como ¿qué haré con mi vida? serán mejor orientadas, guiadas y direccionadas hacia un proyecto de vida que le provea de bienestar y satisfacción (Carbonell, 2019).

Otra pregunta relevante en esta etapa, que se vincula con la planteada línea arriba, es ¿qué voy a estudiar? Esta interrogante se configura como uno de los primeros cuestionamientos sobre el cual se empieza a pensar en el futuro (Nava, 2022). Así, que él o la adolescente perciba que puede acceder a una carrera universitaria o técnica y que luego de esto haya oportunidades para insertarse laboralmente, son factores que influyen, desde el principio, en la construcción del proyecto de vida (Arteaga et al., 2022; Henao, 2020). De esta forma, al estar marcada la adolescencia por la finalización de estudios secundarios y, en algunos casos, el inicio de estudios universitarios, si el contexto en el cual vive el o la adolescente no le ofrece espacios de elección, oportunidades educativas y acceso a un empleo luego de culminar la universidad, la construcción del proyecto de vida puede ser conflictivo y, hasta incluso, frustrante (Díaz et al., 2020; Henao, 2020; Vela & Cáceres, 2019).

Construcción del Proyecto de Vida en Contextos Adversos

La construcción del proyecto de vida ante circunstancias desfavorables adquiere mayor complejidad, es decir, ante entornos que no cuentan con las condiciones necesarias para que él o la adolescente empiece a planear su futuro, dicha construcción se convierte en un proceso difícil. Sin embargo, éstas circunstancias también pueden favorecer la motivación por alcanzar un futuro deseado, el cual cuente con las características que, probablemente, no estén presentes en su entorno actual. En esta línea, existen estudios empíricos que presentan la influencia de entornos adversos en la construcción del proyecto de vida en la adolescencia.

A nivel latinoamericano, en primer lugar, se encuentra un estudio realizado en Colombia por García (2017). Dicho autor pudo notar que, en contextos de pobreza, las dinámicas económicas y sociales impactan en el proyecto de vida del adolescente, convirtiéndolo en un proceso aún más complejo dada la incertidumbre, las carencias y pocas oportunidades. Sin embargo, si bien este contexto vulnerable puede complejizar y hasta frustrar la construcción de un proyecto de vida, también puede generar recursos. Por ejemplo, dada la pobreza que experimentan las familias en este entorno, los adolescentes adquieren responsabilidades laborales y económicas de una vida adulta. Pero contrario a dificultar la formación del proyecto de vida, ellos y ellas generan un mayor compromiso con sus metas futuras y poseen mayor autoconfianza, empoderamiento y autonomía.

En segundo lugar, se posiciona el estudio realizado por Santos y Ortega (2016), quienes trabajaron con adolescentes de regiones geográficamente alejadas de la capital de Colombia, por ende, con poco acceso a oportunidades. Entre los resultados, se evidenció que el aspecto más resaltante dentro del proyecto de vida de los y las adolescentes estaba relacionado a los

deseos de superación, la búsqueda del bienestar y el acceso a una mejor calidad de vida tanto para ellos como para sus familias. En este sentido, para lograr aquellos objetivos futuros, se hizo evidente los planes de realizar estudios universitarios que les permita acceder al mundo laboral y ascender dentro de este. Además, las carreras de preferencia giraban en torno a las actividades económicas de su contexto. Asimismo, entre los factores que contribuían a construir sus proyectos de vida resaltó el apoyo de la familia.

A nivel nacional, se encuentran tres estudios realizados en diferentes regiones del país, el primero fue llevado a cabo por Álvarez (2019) en la región de Arequipa. Entre sus hallazgos se resalta la importancia del contexto, pero específicamente, la importancia de estructuras económicas como la pobreza familiar y contextual en la construcción del proyecto de vida. Así, si bien las carencias generadas por este contexto, muchas veces no permite que los y las adolescentes se proyecten un futuro más allá de finalizar la educación secundaria, también existen adolescentes que en función a las necesidades que experimentan adquieren un impulso y motivación para proyectarse un mejor futuro que implique superarse y cumplir sus metas. Esto último puede relacionarse con lo encontrado por García (2017), puesto que, no necesariamente ante contextos desfavorables construir un proyecto de vida se ve frustrado. Por el contrario, muchas veces este contexto hace que surjan recursos y una motivación para plantearse una vida futura de calidad y de bienestar.

El segundo estudio fue realizado como parte del proyecto “Ser adolescente en el Perú” de Pease y colaboradores, en alianza con El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Unicef [UNICEF] (2021). Esta investigación fue realizada en tres regiones del Perú, las cuales eran Lima, Cusco y San Martín. Entre los principales hallazgos se encontró que los y las adolescentes perciben a la universidad como el principal camino para salir de la pobreza, aunque también se encontraron respuestas diversas como terminar el colegio y trabajar, estudiar una carrera técnica o trabajar, ahorrar dinero y luego estudiar. Asimismo, se evidenció que no contaban con planes para alcanzar sus metas, solo tenían aspiraciones sobre su futuro. En cuanto a los apoyos para lograr sus metas futuras, los y las adolescentes hicieron énfasis en el soporte familiar, tanto motivacional como económico, y el apoyo de amigos y amigas. Respecto a los obstáculos, se resaltaron aspectos como la falta de recursos económicos y la desconfianza de la familia.

El tercer estudio fue llevado a cabo por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021) en el distrito de Nieva en Amazonas, específicamente en el mismo colegio en el cual se realizó la presente investigación. Entre los hallazgos se pudo notar que el proyecto de vida es abordado en el colegio en algunos cursos

como tutoría. Sin embargo, no se acompaña al estudiante a indagar alternativas, estrategias y oportunidades para lograr dicho proyecto. Asimismo, ante el estado de pobreza de muchas de las familias de los y las adolescentes, no todos tienen el apoyo económico para salir a estudiar a otros lugares. En este sentido, algunos optan por trabajar y obtener dinero para estudiar luego (UNESCO, 2021).

A partir de lo desarrollado y evidenciado en los estudios mencionados, se puede notar cómo la construcción del proyecto de vida involucra factores individuales o internos y factores contextuales o externos. Además, como se comentó anteriormente, la concepción de la adolescencia está fuertemente influenciada por las características socioculturales del contexto, las cuales, además, influyen en el bienestar y el desarrollo de las capacidades socioemocionales y cognitivas del adolescente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). En este sentido, es indispensable conocer las particularidades de la población adolescente en la Amazonía peruana.

Estado de la Adolescencia en la Amazonía Peruana

Por un lado, la Amazonía peruana es un contexto de gran diversidad cultural, ya que alberga a 44 pueblos indígenas u originarios pertenecientes a 13 familias lingüísticas (INEI, 2017). La población amazónica y las comunidades indígenas poseen creencias, manifestaciones, tradiciones, rituales, conocimientos y costumbres propias (Mayor & Bodmer, 2009). Además, mantienen una relación cercana con la naturaleza, la cual es entendida como un ente vivo y espiritual que le da contexto a su economía, su cultura y la manera de entender y vivir la vida, por ende, es valorada, protegida y cuidada (Mayor & Bodmer, 2009; Tubino, 2016; Viveiros, 2004). Asimismo, las cosmovisiones que poseen no se aproximan tanto al modelo occidental y las convenciones sociales de esta, por el contrario, perciben el mundo en términos comunitarios, de autosuficiencia, solidaridad, reciprocidad y con énfasis en la relación mágico-espiritual con el ambiente que los rodea (Mayor & Bodmer, 2009). Igualmente, procesos como unirse a una pareja, tener hijos y dedicarse a su cuidado son experiencias generalizadas en las mujeres. Así como también, acontecimientos como el matrimonio y el embarazo, son entendidos como la entrada a la adultez sin importar la etapa de desarrollo en la cual se encuentra la persona (Belaunde, 2018; Hernández, 2019).

Por otro lado, la Amazonía también es un contexto marcado por inequidades y problemáticas, las cuales colocan a los y las jóvenes en una situación de vulnerabilidad. En primer lugar, una de las principales problemáticas de corte estructural, hace referencia a la pobreza, la cual genera que la economía familiar sea inestable, ante ello muchos adolescentes

deben de trabajar para poder ayudar en la subsistencia familiar o mantenerse ellos mismos (UNESCO, 2022). Igualmente, al no contar con los recursos económicos necesarios, los padres no pueden apoyar a sus hijos e hijas para que estudien carreras técnicas o universitarias. Además, las pocas oportunidades y ofertas educativas y laborales en contextos de pobreza también generan que los y las adolescentes no continúen estudios post secundarios o no se proyecten a regresar a su distrito luego de culminados sus estudios fuera del lugar (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022).

En segundo lugar, otra de las problemáticas que aqueja a la población joven de esta región es la deserción escolar, y entre sus causas se resalta la falta de economía familiar, problemas sociales, el inicio del trabajo remunerado, la falta de una educación bilingüe y dificultades en la comunicación (Cajo et al., 2020; Espinosa & Ruíz, 2017; UNICEF, 2014). Esto último, hace referencia a la situación particular de los y las jóvenes Awajún y Wampis, quienes evidencian dificultades para expresarse en castellano, el cual es su segunda lengua. Ante estas dificultades surge una baja autoestima, poco interés por el estudio y, por ende, la deserción escolar (UNESCO, 2022). En este sentido, quienes logran culminar el colegio e iniciar estudios superiores son pocos y en su mayoría varones (Pérez & Espinoza, 2015).

En tercer lugar, se posiciona el embarazo adolescente, el cual es entendido desde el Estado y organismos como la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional como otra problemática que aqueja a los y las jóvenes de la Amazonia. Este puede deberse a la deficiente educación sexual, a creencias en torno al enamoramiento y al abuso o violación sexual (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional [USAID], 2013; UNESCO, 2021). Respecto a esto último, se evidencia la seducción y violación por parte de personas adultas que acuden a este contexto por razones laborales (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2019). Además, también se resalta el intercambio sexual que ofrecen estas personas a adolescentes que no tienen cubiertas sus necesidades básicas como comida y vestimenta (UNFPA, 2019). Esta situación también se posiciona como una de las causas de la deserción escolar, ya que la joven, desde la cosmovisión del lugar, se considera una adulta cuando está embarazada (Cajo et al., 2020; UNESCO, 2022). Sin embargo, también es importante resaltar que, desde las ciencias sociales, el embarazo adolescente no necesariamente es visto como un problema o situación negativa por las jóvenes de ciertos contextos, por el contrario, adquiere otros significados (Palacios, 2019; Stern, 2003).

Continuando con las problemáticas que se evidencian en este contexto, se identifica las uniones tempranas forzadas de las jóvenes con personas mayores, esto implica el inicio de una vida de pareja que limita las expectativas futuras y el desarrollo de metas puesto que, el rol de

la adolescente queda relegado a actividades domésticas (UNFPA, 2019; UNICEF, 2014). Otra de las problemáticas muy presente en la vida de los y las jóvenes de la Amazonía es la violencia familiar, la cual se manifiesta a través de castigos físicos y negligencia; esto mayormente se da en hogares disfuncionales (Petzayit et al., 2021; UNICEF, 2014). En esta misma línea, desde la perspectiva de los docentes que trabajan en escuelas en la Amazonía, existe abandono por parte de los padres, esto mayormente de padres indígenas que llevan a sus hijas e hijos a lugares que cuentan con colegios para que estudien y puedan acceder luego a una educación universitaria (Petzayit et al., 2021; UNESCO, 2021). Sin embargo, muchas veces los padres no los visitan o no los dejan con los medios necesarios para satisfacer sus necesidades básicas como alimentación, vestimenta y salud (UNESCO, 2021). Adicionalmente, también se presenta en la población joven como el consumo de drogas, principalmente de alcohol y marihuana, y la trata de personas (Cajo et al., 2020; Gobierno Regional de Amazonas, 2017).

Como se ha mencionado previamente, los y las jóvenes de la Amazonía presentan una significativa diversidad cultural y lingüística en cuanto a su población. Además, es necesario tomar en cuenta que para ellos y ellas el desarrollo de la adolescencia se da en un contexto en el cual están expuestos a problemáticas vinculadas a factores familiares, contextuales, sociales y culturales. Estas problemáticas influyen no solo en la construcción del proyecto de vida, sino también en el desarrollo de las capacidades socioemocionales y cognitivas que aportan a la construcción del mismo.

Mirada Intercultural de la Adolescencia

A partir de lo mencionado anteriormente, era necesario que el presente estudio emplee un enfoque intercultural, el cual implica entender la adolescencia y el proyecto de vida tomando como referencia los conceptos teóricos mencionados, pero desde una mirada crítica y no basándose en ellos exclusivamente. Esto último hace referencia a uno de los objetivos del enfoque intercultural que propone Catherine Walsh (2007), la colonialidad del conocimiento, el cual reconoce la globalización, la modernidad y los marcos teóricos dentro de esta, pero no se deja absorber por ella. Por el contrario, le confiere especial atención al reconocimiento, recuperación y revalorización de conocimientos y práctica de la comunidad.

Bajo esta línea, una mirada intercultural de la adolescencia implica contextualizarla dentro del entorno de diversidad cultural en el cual viven los y las adolescentes y las dinámicas o roles de género que podrían darse en ella. Para ello es indispensable reconocer y respetar las valoraciones culturales de cada uno de los y las adolescentes, así como sus cosmovisiones, su identidad cultural y el vínculo que mantienen con su comunidad y sus costumbres (Fondo de

Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2012). Esto con el objetivo de construir espacios de participación y de diálogo, en los cuales se dé un entendimiento y enriquecimiento de manera recíproca, de manera tal que no se genere una relación vertical con la población (Fuller, 2002; Tubino, 2019). Por el contrario, el enfoque intercultural busca generar interacciones horizontales, en las cuales el diálogo permita un intercambio cultural en el que se reconozca las influencias mutuas (Fuller, 2002).

Igualmente, para emplear este enfoque intercultural es indispensable tomar en cuenta los conocimientos, las habilidades y las actitudes con las cuales se aproxime el investigador, ya que estas influyen tanto en la interacción como en la comunicación con la población (Malik & Ballesteros, 2015; MINCU, 2015). Asimismo, el espacio de diálogo debe de permitir mirarse y mirar a los y las jóvenes con respeto, apertura y sin presuponer o alterar sus opiniones (Malik & Ballesteros, 2015). Así, se podrá identificar puntos de encuentro que permitan explorar y comprender, desde las voces de ellos y ellas, sus aspiraciones para su vida futura. Esto último, mediante la contemplación y reconocimiento de la diversidad de los y las participantes (Fuller, 2005).

A partir de todo lo expuesto, se evidencia cómo la construcción del proyecto de vida durante la adolescencia, en un contexto de diversidad cultural y de adversidad, se ve influido por distintos factores. Estos hacen referencia a las oportunidades educativas, económicas, laborales, y a las expectativas personales, el apoyo familiar percibido, la deserción escolar, el embarazo adolescente y la pobreza (Cajo et al., 2020; UNESCO, 2021; UNESCO, 2022). Además, también se debe de tener en cuenta que, dada la etapa de desarrollo, el proyecto de vida se configura en relación a procesos socioemocionales y cognitivos (Díaz, 2006; Pease et al., 2015; Schoeps et al., 2019). En esta línea, resulta indispensable entender cómo los y las adolescentes reflexionan acerca de sus planes futuros y cómo van construyendo su proyecto de vida considerando su etapa de desarrollo. Igualmente, es necesario conocer si son conscientes de los riesgos a los que están expuestos, y los recursos con los cuales cuentan para lograr sus metas (Betancourth & Cerón, 2017; Rodríguez, 2003).

En este sentido, se plantea como objetivo general de investigación analizar cómo construyen el proyecto de vida los y las adolescentes del distrito de Santa María de Nieva en Amazonas. Además, se plantean dos objetivos específicos para esta investigación, el primero consiste en identificar los factores internos que contribuyen y/u obstaculizan la construcción del proyecto de vida. Así pues, cabe resaltar que por factores internos se entiende las cualidades personales, motivaciones y los procesos socioemocionales y cognitivos. El segundo objetivo específico hace referencia a identificar los factores externos que contribuyen y/u obstaculizan

la construcción del proyecto de vida. De esta manera, debe entenderse por factores externos; el soporte familiar, las características del contexto, las oportunidades y problemáticas.

Asimismo, la presente investigación es de tipo cualitativa, ya que esta permite recoger información más detallada y profundizar en la misma. Además, parte de una epistemología socioconstruccionista, puesto que esta ayuda conocer cómo construyen el proyecto de vida los y las adolescentes. Adicionalmente, el diseño que se emplea es un diseño de análisis temático (Braun y Clarke, 2006).



Método

Participantes en Contexto

En el presente estudio, participaron 9 adolescentes, 4 hombres y 5 mujeres entre 14 y 17 años de edad, quienes son estudiantes de 3° A, B y C; 4° A, B y 5° A y B de una institución educativa secundaria ubicada en el distrito de Santa María de Nieva. Este último es un distrito de la provincia de Condorcanqui de la región Amazonas, el cual se caracteriza por ser uno de los contextos con mayor diversidad cultural en el Perú, ya que alberga a tres pueblos indígenas, Awajún, Quechuas y Wampis (Ministerio de cultura [MINCU], 2020). Específicamente, el distrito de Nieva concentra una población total de 18626 personas de las cuales 4075 se encuentran en el área urbana y 14551 en el área rural, además, alberga al 78.1% de la población que habla una lengua indígena originaria en la región Amazonas (Instituto Nacional de Estadísticas e Informática [INEI], 2017; MINCU, 2020). Entre sus principales actividades económicas se encuentra la agricultura, la pesca artesanal, la minería ilegal y la ganadería (Cajo et al., 2020). En cuanto a la población adolescente, evidencia 1668 jóvenes de 15 a 19 años de edad, de los cuales 806 son hombres y 862 son mujeres (INEI, 2017).

Respecto a la institución educativa a la que asisten los y las participantes, este hace referencia al colegio Juan Velasco Alvarado, el cual inició sus funciones educativas en octubre del año 1991 (Cajo et al., 2020). El colegio en mención es una institución pública de nivel secundario que cuenta con una jornada escolar completa (UNESCO, 2021). Debido a ello, dispone de servicios de alimentación, específicamente desayuno y almuerzo, los cuales son preparados gracias al programa Qali Warma (UNESCO, 2021). En cuanto a sus ambientes, la institución educativa cuenta con 12 aulas para el dictado de clases y otros ambientes donde funcionan el laboratorio, la biblioteca, sala de innovación, sala de profesores, taller de carpintería y manualidades, etc. (Cajo et al., 2020). Además, según el censo educativo del 2022, el colegio contaba con una población estudiantil de 367 alumnos y alumnas (MINEDU, 2023). Igualmente, dicha población es diversa, ya que muchos estudiantes son mestizos, migrantes hispanohablantes y otros provenientes de comunidades nativas Awajún y Wampis (Cajo et al., 2020; UNESCO, 2021).

Asimismo, es importante mencionar que la institución educativa Juan Velasco Alvarado forma parte del programa de Secundaria Rural - HORIZONTES, el cual es una iniciativa de la UNESCO. El objetivo del programa gira en torno a que los y las adolescentes terminen su educación básica con un proyecto de vida que les permita fortalecer su ciudadanía e inclusión en las comunidades, para ello trabajan en función a tres componentes (UNESCO, 2022). En

primer lugar, la calidad y pertinencia, lo cual abarca el desarrollo de habilidades socioemocionales e interculturales, así como la formación técnica con doble certificación. En segundo lugar, la retención de adolescentes, la cual consiste en la prevención frente a factores de riesgo que pueden generar la deserción escolar de los estudiantes; por ejemplo, el trabajo adolescente, la violencia y el embarazo adolescente. En tercer lugar, la gestión de conocimiento e incidencia, cuyo objetivo está orientado a influir en las decisiones políticas sobre la educación rural.

Ahora bien, los 9 adolescentes que participaron del estudio son parte del grupo de 175 adolescentes que participaron del proyecto “Construyendo significados sobre el embarazo adolescente en dos regiones: Una mirada participativa desde las voces de las y los adolescentes de Sancos (Ayacucho) y de Nieva (Amazonas)”. El proyecto de investigación mencionado estaba a cargo del Grupo de Investigación de Psicología Comunitaria (GIPC) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, el cual es dirigido por la docente Gabriela Távara. En este sentido, la presente investigación de tesis de pregrado se dio en el marco de este proyecto de investigación más amplio, en el cual una de las técnicas de recojo de información fueron las entrevistas individuales. Así pues, los y las 9 entrevistados, fueron elegidos con la ayuda de los y las tutoras de los salones en los que se realizaron los talleres participativos, quienes, desde su perspectiva, elegían a los y las estudiantes que podrían desenvolverse en las entrevistas.

Además, en relación a los cuidados éticos que se tomaron en cuenta para llevar a cabo el presente estudio, se trató en todo momento de velar por el bienestar de los y las participantes. Asimismo, se contó con un protocolo en el que se especificó las acciones pertinentes y la posterior derivación a los y las psicólogas encargadas del proyecto y/o servicios de ayuda psicológica presentes en el distrito de Nieva. Asimismo, también se consideró el enfoque intercultural, el cual permitió que se respeten las distintas opiniones de los y las adolescentes durante las entrevistas y talleres participativos. Igualmente, se contó con consentimientos informados para los participantes y para sus apoderados.

Bajo esta línea, antes de iniciar las entrevistas se especificó a los participantes el objetivo de la misma, el permiso para la grabación en audio, la confidencialidad de la información brindada y el carácter voluntario de su participación. Además, se les indicó que podían abstenerse de responder las preguntas que les genere incomodidad y que podían retirarse en cualquier fase de la investigación sin que ello genere algún perjuicio para ellos y ellas. Adicionalmente, al finalizar el proyecto dentro del cual se encuentra la presente tesis, se realizará una devolución de los principales hallazgos obtenidos en la investigación, el cual contará con espacios diferenciados para los y las adolescentes. Igualmente, esta devolución

será efectuada por los y las investigadoras del proyecto, así como también contará con la presencia de la investigadora del presente estudio.

Técnicas de Recolección de Información

Para la recolección de la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas. En primer lugar, para diseñar la guía de entrevista, se tomó en cuenta la guía previa diseñada por el Grupo de Investigación de Psicología Comunitaria que preside el proyecto antes mencionado. Esta guía fue elaborada por Gabriela Távara, Gabriela Gutiérrez, Mariana Salas, Christian Martínez y Brúmel Yépez, especialistas en temas relacionados a la psicología comunitaria, interculturalidad, género, salud sexual y reproductiva e investigación cualitativa. La guía previa contaba con dos áreas, la primera de ellas estaba compuesta por 11 preguntas que abordaban las concepciones sobre la sexualidad, el enamoramiento, las relaciones de parejas, las experiencias de la adolescencia y el embarazo adolescente, temas centrales del proyecto de investigación en el cual se encuentra inserto el presente estudio. La segunda área, proyecto de vida y embarazo, estaba relacionada con el objetivo de investigación que se planteaba el presente estudio, comprendía 8 preguntas. Sin embargo, solo 5 de ellas se centraban directamente en indagar sobre la construcción del proyecto de vida. Es así que, en vista de ello, la investigadora propuso crear una guía de entrevista nueva que considere las 5 preguntas mencionadas y agregar 16 preguntas más.

En segundo lugar, la nueva guía de entrevista con 21 preguntas fue revisada y validada mediante criterio de jueces por los y las especialistas a cargo del proyecto “Construyendo significados sobre el embarazo adolescente en dos regiones: Una mirada participativa desde las voces de las y los adolescentes de Sancos (Ayacucho) y de Nieva (Amazonas). Esta nueva guía abordaba distintos aspectos de la construcción del proyecto de vida como, la situación actual del o la adolescente, las situaciones a las cuales no se quiere llegar en un futuro, la idea de flexibilidad y cambio en la construcción del proyecto de vida, la existencia de planes acerca de cómo llegar a alcanzar las aspiraciones propuestas y la presencia de condiciones internas y externas que ayudan o dificultan construir y alcanzar el proyecto de vida. Además, luego de obtener la versión final de la guía, esta pasó por un proceso de pilotaje en el primer viaje de recojo de información, con el fin de realizar algún ajuste en la misma.

Procedimiento

En primer lugar, es preciso destacar que el posicionamiento epistemológico de la investigadora partió de una posición socioconstruccionista, el cual permitió estudiar cómo los

y las participantes construyen ciertas metas, planes o ideas en torno al proyecto de vida. Asimismo, es necesario recalcar que se buscó en todo momento establecer una relación horizontal con los y las participantes, buscando que se dé un intercambio de conocimientos de manera más cercana. Además, tanto antes, durante, como después del recojo de la información, se tuvo en cuenta una postura ética que salvaguardó, sobre todo, el bienestar e integridad de los y las adolescentes.

En segundo lugar, respecto al procedimiento, se realizaron tres encuentros con la población de estudio. El primero de ellos se realizó en noviembre de 2022, la investigadora del presente estudio viajó al distrito de Nieva para llevar a cabo un diagnóstico participativo a los y las adolescentes de dicho colegio. Sin embargo, este viaje formó parte de un viaje de campo del curso de Psicología y Violencia en el cual se encontraba matriculada la investigadora. Este viaje permitió conocer a los y las participantes y tener una aproximación más cercana del contexto y la cultura. El segundo viaje fue realizado en el mismo año por parte del grupo de investigación que ejecutaba el proyecto antes mencionado. En ese viaje no participó la investigadora de manera presencial ya que aún no formaba parte como tesista de dicho proyecto. No obstante, es importante mencionar que en aquel viaje los y las investigadoras del grupo presentaron el proyecto, recogieron las impresiones sobre las problemáticas relacionadas al objetivo del mismo, conocieron las expectativas y sugerencias, y entablaron vínculos con los y las futuras participantes. De esta manera, durante el viaje en mención se conversó con el director, los profesores tutores del colegio Juan Velasco Alvarado, así como con los y las estudiantes de los grados con los que se trabajó. También se tuvo una reunión con el equipo del programa Horizontes del distrito de Nieva.

Los viajes anteriormente mencionados fueron parte de un proceso de familiarización, el cual es un paso previo imprescindible en la investigación comunitaria. Es así que, durante el mismo, ambos agentes, tanto el que investiga como el que forma parte de la investigación, inician el conocimiento mutuo y el establecimiento de relaciones de confianza (Montero, 2006). Así pues, por parte de los y las investigadoras, permitió tener un reconocimiento del contexto en el cual vive y se desarrolla la población participante, así como de sus particularidades. En esta línea, el proceso de familiarización permitió a los investigadores ir comprendiendo e identificando las cosmovisiones, diferencias culturales, formas de comunicación, particularidades lingüísticas, etc. En cuanto a la población que participó del estudio, dicho proceso les habría permitido entender por qué y para qué personas ajenas a su contexto querían trabajar con ellos y ellas. De esta manera, se pudieron evitar situaciones de rechazo o desconfianza, lo cual pudo impactar en la realización del proyecto compartido.

Como se mencionó, para la recolección de la información se realizaron tres viajes, el tercero se realizó en el mes de agosto del 2023, en el cual se volvió a conversar con las autoridades de la IE. Además, antes de la entrevista se pidió un asentimiento oral a los y las adolescentes para que la información que provean sea recolectada y grabada. Asimismo, se les enviaron consentimientos informados escritos para sus padres, madres o tutores.

Respecto a las transcripciones, en un primer momento, se empleó el programa Pinpoint, el cual es una plataforma de inteligencia artificial que transcribe audios a partir del reconocimiento de voz. En un segundo momento, las transcripciones ya realizadas por el programa fueron verificadas por la investigadora del presente estudio, es decir, se revisó cada una de las entrevistas conjuntamente con los audios correspondientes para asegurar que no haya alteraciones en las transcripciones. Así, luego de tener las transcripciones con la revisión correspondiente se procedió a analizar la información obtenida.

De igual forma es importante mencionar que, se emplearon los criterios de rigor propuestos por Pistrang y Barker (2012), los cuales permitieron garantizar la calidad y credibilidad del estudio. Específicamente, se reconoció a la integridad como el criterio más ajustable al tipo de investigación propuesto, el cual se caracteriza por cumplir determinados principios: fundamentación, transparencia, coherencia y credibilidad. Por un lado, la fundamentación se obtuvo mediante la sustentación de las conclusiones finales, en base a la información recogida de las entrevistas. Por otro lado, la transparencia se garantizó en la medida en que la investigadora reconoció sus expectativas previas al inicio de las entrevistas, así como en la consideración de la información recogida en su totalidad, sin tomar en cuenta su posición con respecto al tema.

En cuanto a la coherencia, se obtuvo en el análisis de los resultados, donde se buscó que los temas identificados trabajen con lo propuesto en el marco teórico y los objetivos de investigación, pero también con la idea de flexibilidad y contextualización. Por último, la credibilidad se garantizará al momento de realizar la devolución de resultados a los y las participantes, ya que se podrá verificar si las conclusiones del estudio concuerdan con lo manifestado durante las entrevistas. En esta línea, es importante detallar que el proceso de devolución de resultados de esta investigación se realizará conjuntamente con la devolución de resultados del proyecto. En este sentido, en un primer momento, se hará una recopilación de los principales hallazgos y se expondrá a los y las participantes. En un segundo momento, dicho contenido será adaptado para realizar la devolución a los y las profesoras del colegio. De esta manera, se podrá realizar una devolución por actores involucrados, los cuales no solo formaron

parte del proceso investigación, sino que también son quienes pueden darle una mejor utilidad a la información y, hasta incluso, tomar líneas de acción en función a ellas.

Análisis de la Información

Para el proceso de análisis de la información, se empleó un análisis temático, el cual es un método utilizado dentro de la investigación cualitativa para poder identificar, analizar y reportar patrones a partir de datos obtenidos en la recolección de la información (Braun & Clarke, 2006). Entonces, de acuerdo con Braun y Clarke (2006) para realizar un análisis temático era necesario seguir una serie de pasos, los cuales se emplearon para realizar el presente análisis.

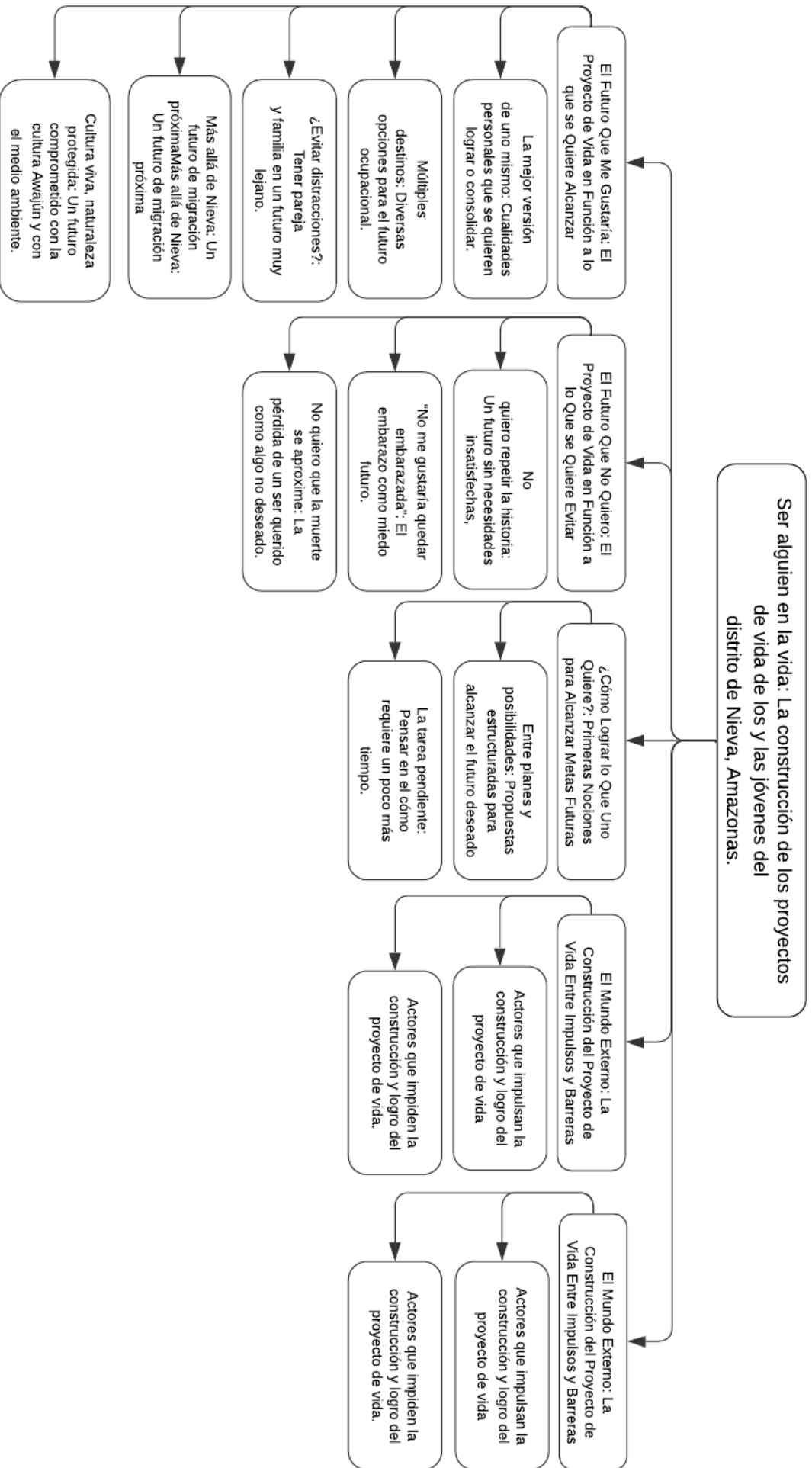
En primer lugar, se realizó una familiarización con los datos, la cual consistió en una revisión de las transcripciones, la anotación de ideas y la comprensión de la información. En segundo lugar, se generaron categorías o códigos iniciales, lo cual consistió en la identificación de los distintos patrones dentro de los textos, a fin de ser agrupados en códigos basados en sus significados. En tercer lugar, se llevó a cabo una búsqueda de temas, que consistió en analizar los códigos iniciales y dividirlos en categorías más amplias conocidas como temas. En cuarto lugar, la revisión de temas, lo cual consistió en analizar y comparar las categorías, con la finalidad de asegurar que estas contengan la información recolectada.

En quinto lugar, se realizó una definición y denominación de temas; El futuro que me gustaría: El proyecto de vida en función a lo que se quiere alcanzar, El futuro que no quiero: El proyecto de vida en función a lo que se quiere evitar, ¿Cómo lograr lo que uno quiere?: Primeras nociones para alcanzar metas futuras, El mundo interno: La construcción del proyecto de vida entre luces y sombra y El mundo externo: La construcción del proyecto de vida entre impulsos y barreras. Por último, se realizó la redacción de los resultados obtenidos, los cuales emplearon una narrativa sustentada y argumentada en función a la interpretación de la información recogida. Igualmente, es necesario mencionar que la realización de todos los pasos mencionados y explicados anteriormente fueron llevados a cabo por la investigadora de manera manual; sin embargo, también se contó con el apoyo de programas de Microsoft Office como Word y Excel.

Resultados y discusión

En esta sección, se detallan los principales hallazgos de la presente investigación, cuyo objetivo general fue analizar cómo construyen el proyecto de vida los y las adolescentes del distrito de Santa María de Nieva en Amazonas. Así, a lo largo del análisis se identificaron cinco temas, los tres primeros corresponden al objetivo general y los dos últimos a los objetivos específicos: 1) El futuro que me gustaría: El proyecto de vida en función a lo que se quiere alcanzar, donde el foco de atención son las aspiraciones futuras, las cuales funcionan como impulso para lograr un proyecto de vida más grande. 2) El futuro que no quiero: El proyecto de vida en función a lo que se quiere evitar, donde se presentan situaciones no deseadas que direccionan la construcción del proyecto de vida.

Luego se encuentra 3) ¿Cómo lograr lo que uno quiere?: Primeras nociones para alcanzar metas futuras, el cual aborda los planes, estrategias e ideas que se pretenden implementar para alcanzar las metas futuras. 4) El mundo interno: La construcción del proyecto de vida entre luces y sombra, cuyo énfasis se centra en señalar los factores internos de los y las adolescentes, los cuales ayudan o limitan dicha construcción. Finalmente, 5) El mundo externo: La construcción del proyecto de vida entre impulsos y barreras, el cual enfatiza en los factores externos relacionados con el entorno, cuyas particularidades ayudan u obstaculizan en el planteamiento y logro de los objetivos.



Fuente: Elaboración propia

El Futuro Que Me Gustaría: El Proyecto de Vida en Función a lo que se Quiere Alcanzar

En primera instancia, el presente tema da cuenta de cómo la construcción del proyecto de vida se empieza a desarrollar en función a lo que se anhela alcanzar. En este sentido, este tema resalta los distintos ámbitos en los cuales los y las adolescentes se han planteado aspiraciones futuras. Estos ámbitos se desarrollarán en cinco subtemas: (1) La mejor versión de uno mismo: Cualidades personales que se quieren lograr o consolidar, (2) Múltiples destinos: Diversas opciones para el futuro ocupacional, (3) ¿Evitar distracciones?: Tener pareja y familia en un futuro muy lejano, (4) Más allá de Nieva: Un futuro de migración próxima y (5) Cultura viva, naturaleza protegida: Un futuro comprometido con la cultura Awajún y con el medio ambiente.

La Mejor Versión de uno Mismo: Cualidades Personales que se Quieren Lograr o Consolidar

El primer subtema hace referencia a las características personales que los y las adolescentes desean alcanzar, las mismas que resultaron ser retadoras de plantear:

Y también tener esa confianza en mí misma para poder lograrlo y ya poco a poco le estoy logrando, porque antes estaba súper mal, decía no voy a poder eso o no confío en mí y se lo contaba a mis primas y mis primas me han estado ayudando a decir de que si yo me propongo algo y lo sigo, o sea, lo sigo haciendo, lo voy a lograr (Liliana, 4to A, 15 años).

El primer subtema hace referencia a las características personales que los y las adolescentes desean alcanzar, las mismas que resultaron ser retadoras de plantear. Por un lado, reflexionaron sobre la capacidad de confiar en uno mismo, algunos la describieron como una capacidad que desean adquirir, mientras que otros mencionaron poseerla, pero desean consolidarla en el futuro. Esto podría estar relacionado con el proceso reflexivo y complejo que involucra el autoconocimiento como parte del desarrollo emocional, para llegar a ello, es necesario pensar en las propias cualidades, habilidades, destrezas y áreas por mejorar (Navarro, 2009; Pease & De La Torre Bueno, 2022).

Otras características que desean adquirir guardan relación con la empatía, la disciplina, ser sociable, la solidaridad y la amabilidad:

En el futuro ser básicamente una persona empática siempre, una persona sumamente que le guste bastante apoyar, que se activa por así decirlo, que me guste alimentarme bien porque a veces como que no me gusta comer mucho, pero tengo que comer porque voy a estar mal, pues

voy a bajar mi hemoglobina y eso tampoco es bueno, sino que seguir, por así decirlo un régimen alimenticio bueno, también ser una buena persona. Básicamente en lo que compete a eso, una persona disciplinada también me gustaría ser (Patricia, 5to A, 17 años).

Asimismo, también se desea adquirir o profundizar en la espiritualidad, habilidades artísticas, ser responsable con la salud física y aprender a elegir buenas amistades, ya que las malas conducen al “mal camino”, entendiéndose este como la drogadicción y el embarazo. Rojas & Cussianovich (2013) encontraron que los adolescentes le dan importancia a tener buenos amigos que muestren su apoyo y brinden consejos para tomar decisiones que los o las conduzcan por el “buen camino”, siendo estas situaciones relacionadas a estudiar, asistir al colegio, sacar buenas notas y practicar deporte.

Múltiples destinos: Diversas opciones para el futuro ocupacional

Así como existen características personales que se quieren alcanzar en el futuro, también se pudo identificar aspiraciones a nivel de ocupación futura. En esta línea, este segundo subtema presenta las aspiraciones más resaltante y los matices que se evidencian en dicho nivel. Por un lado, estudiar una profesión es un aspecto valorado por la mayoría de participantes; sin embargo, no es la única opción:

Bueno, he escuchado, tengo algunos amigos que quieren profesionalizarse, ir a la universidad y mientras otros bueno, no saben qué hacer con su vida o no saben cómo llevar a cabo ese proyecto de vida, a veces no llegan a la institución, ¿no? No se preocupan en sus estudios, no prestan atención a la clase y todo eso, no muestran interés en la educación. Por el momento creo que no saben qué hacer, ya quizá el tiempo se dedicarán a otras cosas, no sé, a trabajar en algún puesto de ventas o algo (Alan, 5to B, 17 años).

De esta manera, se identificó, en los discursos, que se hacía referencia a otro grupo de estudiantes que poseían poco interés por la educación y que, según los y las participantes, terminarían desempeñando otras ocupaciones relacionadas a la venta o agricultura. De esto se puede mencionar que, llegar a ser profesional es muy valorado por todos los y las participantes; no obstante, en sus discursos salen a relucir otro tipo de futuro poco valorado con el cual ninguno se identifica. Esto permite pensar en si la valoración de ciertos futuros por sobre otros nacen de la propia reflexión de los y las adolescentes o parten de una valoración hegemónica.

Según Chiecher (2017), las metas futuras de las y los estudiantes son, en gran mayoría, influidas por las valoraciones sociales del contexto en el cual viven, orientando, en muchas

oportunidades, sus elecciones y preferencias. Esto refleja que no son exclusivamente personales, sino que hay incidencia sobre ellas por parte del entorno social y de un contexto de aprendizaje y valoración (Appadurai 2004; Chiecher, 2017). Así pues, llegar a tener una profesión es un objetivo valorado en la mayoría de sociedades hegemónicas, ya que tiene importancia social y económica, es decir, es sinónimo de “ser alguien en la vida” y, además, está asociado con salir de la pobreza (Ames, 2013; Bohon et al., 2006). Asimismo, en muchas ocasiones se aceptan estos valores sociales como aquello que debe de regir y aplicar para todos y todas, sin considerar, sobre todo, en contextos diversos culturalmente, que se puede perseguir y considerar valioso otras ocupaciones, otros futuros (Hernandez, 2014).

Estas creencias de acceder al espacio universitario como único camino para acceder a un buen futuro, ser alguien y tener conocimientos, parten de un discurso hegemónico transmitido socialmente, pero, sobre todo, desde un sistema educativo tradicional que transmite reglas, creencias y valores de una cultura dominante (Quintriqueo & Muñoz, 2019; Villacorta & Chinchayán, 2011). La misma que, al tratar de universalizar formas de vivir o conocer “modernas” o “avanzadas”, ha generado exclusión y desigualdad al punto de señalar a quienes quieren escapar de esta universalización como sociedades primitivas con carencias y atrasos (Lander, 2000). Entonces, es necesario trabajar en esta ideología hegemónica y eurocentrista que refuerza formas de ser, saber y conocer distanciadas del contexto cultural (Arias & Ortiz, 2019; Giroux & MacLaren, 2011; Villacorta & Chinchayán, 2011). Para ello, Castro-Gomez (2007) propone incorporar conocimientos ancestrales en el currículum educativo e incluir prácticas culturales para evitar el fortalecimiento de ideas como “no ser alguien” o “no tener conocimientos”, sobre todo en poblaciones indígenas.

Por otro lado, otra de las metas de ocupación futura hace referencia a la idea de tener un emprendimiento; sin embargo, aún no se tiene en claro la especificidad del mismo: “Y crear mi cadena de eso o también estudiar lo que es como se dice esto ingeniería de ingeniería industrial como para crear algún proyecto de emprendimiento y con eso sobresalir” (Valeria, 4to B, 16 años). Este enfoque del emprendimiento es promovido desde la currícula nacional mediante iniciativas como “crea y emprende” y talleres de carpintería, las mismas que funcionan como una estrategia de desarrollo en escuelas rurales y amazónicas (MINEDU, 2017). El objetivo que se persigue es promover la inserción laboral de los y las jóvenes, fomentar alternativas de productividad, superar barreras de exclusión y fomentar el desarrollo económico mediante ideas de negocio que tengan impacto para ellos y ellas y sus contextos (MINEDU, 2017).

Sin embargo, Dávila et al, (2021) menciona que, hay quienes adoptan una postura crítica de la promoción del emprendimiento como solución a problemáticas como la pobreza, el desempleo y el desarrollo económico. Dado que, puede promover la individualización del trabajo y reforzar la exclusión social al enfocarse a la persona como única transformadora de su futuro, mientras se siguen acentuando las desigualdades (Briales, 2017; Dávila, 2021). Es decir, al colocarse la solución de dichas problemáticas o la idea de éxito y triunfo solo en el emprendimiento y la voluntad de la persona, podría causar que se deje de lado una visión multicausal y estructural de los temas en cuestión. Así pues, aunque dichas iniciativas y espacios que fomentan el emprendimiento sean importantes y valorados, también es pertinente reflexionar en torno a cómo se entiende, qué objetivos persigue y cómo se está implementando, sin perder de vista lo necesario que es un currículo escolar adaptado a las características socioculturales y lingüísticas de los y las estudiantes (Seehase & Tenorio, 2005).

¿Evitar Distracciones?: Tener Pareja y Familia en un Futuro Muy Lejano

Así como se identificaron aspiraciones futuras a nivel personal y ocupacional, también se identificaron en el ámbito relacional. En este sentido, este subtema hace referencia a aspiraciones vinculadas a tener una pareja y familia:

De repente cuando termine esto de la secundaria llego a la universidad y de repente conozco a un chico y por estar con el chico se me olvidan los estudios o algo así, y también defraudar a mis padres, no me gustaría hacer eso. Por eso es que tengo la idea de que no tengo que tener enamorado (Liliana, 4to A, 15 años).

De esta manera, uno de los principales objetivos de los y las entrevistadas a corto plazo es mantenerse solos o solas, ya que según las experiencias que han tenido y lo que han escuchado, tener una pareja no contribuye a centrarse en sus estudios, por el contrario, es un distractor, pues requieren tiempo para dedicarlo a la pareja y pueden descuidar su rendimiento, lo cual lo relacionan con el hecho de defraudar a los padres.

No obstante, se identifican en los discursos de los y las participantes, la existencia de compañeros que sí contemplan la idea de tener una pareja al terminar la secundaria, lo cual suele suceder con frecuencia según lo que mencionan. Estos matices respecto a tener o no pareja, se da porque no todos los adolescentes le confieren el mismo significado, algunos lo relacionan más con el éxito y otros con el fracaso académico, lo cual depende de sus experiencias o situaciones (Alvarado & Gómez, 2012). Además, en el estudio realizado por Canche (2018), el cual recogió opiniones de jóvenes, el tener pareja era visto como un distractor

cuando las discusiones o la inversión de tiempo dificultaban la concentración en clases o la participación en actividades escolares. Sin embargo, le conferían un carácter positivo cuando obtenían apoyo, soporte y motivación de esta (Canche, 2018).

En adición, la gran mayoría de participantes tienen el objetivo de cumplir sus sueños antes de tener una familia, ya que esta es vista como un atraso si se tuviera en este momento o próximamente:

Y después una familia porque no sería bien que primero tenga una familia y que así este pueda estar, seguir estudiando para que, porque es también un atraso. Lo primero sería tener tu profesión, todo y luego, este, cuando ya tienes todas y en mente todo ya este ya listo, ahí sería donde tal vez podría (Miguel, 3ro A, 14 años).

Así pues, quieren ser profesionales, disfrutar su juventud, llevar a sus padres a conocer lugares y que ellos puedan verlos triunfar, todo esto contribuiría a su satisfacción y orgullo personal. De esta manera, los y las participantes identifican que luego de tener una casa y estar estables económicamente, recién sería el momento indicado para tener una familia. Adicionalmente, en el caso específico de querer tener hijos, algunos y algunas señalan su deseo de mantener una crianza respetuosa, lo cual involucra tratar bien a sus hijos y cubrir sus necesidades básicas como una buena vestimenta. Según Agudelo et al. (2021), los y las jóvenes le dan gran importancia al factor educativo y económico cuando piensan en tener una familia, es decir, terminar la educación profesional y tener estabilidad monetaria son puntos a considerar antes de tomar esta decisión. Además, otros factores como la madurez, los valores y el sentido de responsabilidad son considerados (Agudelo et al., 2021).

Más Allá de Nieva: Un Futuro de Migración Próxima

Otro ámbito identificado hace referencia a la residencia futura. De ello se sigue que, en este cuarto subtema se aborde, como parte de aspiraciones futuras, salir a otros lugares fuera de Nieva:

Pero mi mamá no quiere eso, mi mamá, o sea quiere que yo estudie otra carrera, mi mamá quiere que yo estudie acá nada más y yo le dije, no, mamá, yo tengo que salir a estudiar otra carrera porque yo no puedo quedarme acá nomás. Yo tengo que ser alguien más en la vida, alguien más en la familia, le dije así pues (Rita, 3ro B, 14 años).

De esta manera, la migración se configura como un suceso inminente en el futuro de los y las participantes. Por un lado, una de las principales razones para salir de Nieva es la búsqueda de oportunidades educativas en ciudades como Chiclayo, Lima o países como

Ecuador, esto incluso se da ante la negativa de algunos familiares, quienes no quieren que abandonen Nieva, porque consideran que pueden estudiar alguna carrera técnica allí.

Por otro lado, otra de las razones para migrar es para obtener oportunidades relacionadas a conocer diferentes lugares, aprender nuevas cosas y progresar en el futuro. Sin embargo, luego de alcanzar todo aquello que se proponen, se evidencian contradicciones en lo que respecta a regresar a Nieva. En esta línea, existen participantes que desean regresar luego de cumplir sus metas, ya que es el lugar en el que nacieron y estudiaron y les gustaría aportar mediante su trabajo. Contrario a esto, también se evidencia narrativas de otros participantes que solo pretenden regresar a Nieva de visita.

La migración como futuro inminente y como forma de movilidad social ha sido identificado en varios estudios realizados en jóvenes peruanos de zonas rurales en distintas regiones, incluido Amazonas, los mismos que señalan como una de las principales razones acceder a una educación superior que les permita “superarse” y llegar a “ser alguien” (UNESCO, 2021; Urrutia & Trivelli, 2018). Así pues, la decisión de desplazarse a otros lugares es incentivada por las pocas o nulas oportunidades educativas y laborales, esta última es evaluada incluso a la hora de optar por regresar a la ciudad de origen, aunque en algunos casos, pese a las pocas oportunidades, prima por sobre todo la motivación por aportar de alguna manera al lugar de procedencia (Gutiérrez, 2017; UNESCO, 2021; UNESCO, 2022; Urrutia & Trivelli, 2018).

Cultura Viva, Naturaleza Protegida: Un Futuro Comprometido Con La Cultura Awajún y Con El Medio Ambiente

Sumado a las aspiraciones en el ámbito personal, ocupacional, relacional y residencial, aparece, por último, el ámbito cultural y ambiental, el cual es abordado en este quinto subtema. Así pues, se evidencia la presencia de la cultura Awajún en las aspiraciones de los y las participantes:

En un proyecto con mi amiga quisiéramos elaborar un libro, con una de mis amigas que le gusta bastante escribir y a mí me gusta dibujar, nos gustaría entre las dos ilustrar un cuento, pero que sea una recopilación de todos los cuentos Awajún (Patricia, 5to A, 17 años).

Esto refleja la valoración de dicha cultura, específicamente sus historias, cuentos y mitos, los cuales en muchos casos son adquiridos a partir de la socialización con compañeros y compañeras awajún. Estas aspiraciones con gran significado cultural parten de la percepción de los y las participantes de las prácticas culturales que observan en la zona, la cual refleja una

relación cercana con la manera de entender y valorar la vida e identidad cultural (Quiroz, 1999; Mayor & Bodmer, 2009). Esta última, según los líderes del pueblo Awajún está desapareciendo poco a poco, por lo que implementar acciones para conservar las cosmovisiones, mitos, tradiciones y expresiones culturales es una tarea que están realizando los adultos, pues los jóvenes, desde su punto de vista, prefieren y anhelan las expresiones culturales que les brinda la ciudad (Organización Regional Fronteriza Awajún de Cajamarca [ORFAC] et al., 2015). Sin embargo, y de manera contrastante, se puede evidenciar en los hallazgos que la población joven también quiere tomar acción en la preservación de la identidad cultural.

Asimismo, en adición a las aspiraciones relacionadas a la cultura Awajún, también se identificaron metas relacionadas al cuidado del medio ambiente y de los animales:

También hemos visto muchos ríos y lagos contaminados, quisiera también hacer tipo una fundación de voluntario no sé, cosa que los voluntarios siempre se van a ir, nos vamos, nos podríamos ir allí a limpiar y ayudar al medio ambiente” (Valeria, 4to B, 16 años).

Específicamente, metas relacionadas a aportar en las problemáticas ambientales mediante la formación de voluntariado o mediante sus carreras profesionales. En esta línea, poder contribuir a una mayor conciencia ambiental e innovar en diseños sustentables y amigables con el ambiente es algo que se quiere para el futuro. Igualmente, también se evidenciaron aspiraciones vinculadas al cuidado de los animales. Así pues, una de las aspiraciones en este ámbito hacía referencia a construir refugios que permitan darle una mejor calidad de vida.

Como se mencionó anteriormente, dicha población se caracteriza por la relación cercana que mantienen con la naturaleza y todo lo que les rodea, el cual es considerado como un ser vivo y no visto únicamente como territorio (Belaunde, 2005; Mayor & Bodmer, 2009; Viveros de Castro, 2004). De esto se sigue que sea valorada, protegida y cuidada (Mayor & Bodmer, 2009). Esto también se relaciona con la concepción que se tiene desde la cultura Awajún al “buen vivir”, el cual se logra mediante una convivencia armoniosa con el entorno, los seres vivos y medio ambiente (Organización Regional Fronteriza Awajún de Cajamarca [ORFAC] et al., 2015). En este sentido, no es de extrañar que, viendo tantas alteraciones en el ambiente producto de la contaminación, salgan a relucir este tipo de aspiraciones enfocadas en la conservación, revalorización y protección de la naturaleza y los seres vivos.

Entonces, todo lo desarrollado en este tema da cuenta de cómo el proyecto de vida se empieza a construir primero en función a aspiraciones en diferentes ámbitos. Estas aspiraciones generalmente son situaciones o cosas que les agradaría tener o hacer más adelante, dado los

beneficios que podrían percibirse tanto para ellos y ellas como para su entorno. Así pues, se resalta la importancia de las aspiraciones, ya que estas orientan metas más elaboradas y estructuradas e impulsan hacia la acción, es decir, partir desde el deseo por alcanzar un futuro con todo lo que se quiere, si bien es un plan idealista y abstracto, funciona también como un motivador para pensar y dirigir todas las acciones hacia el logro de las mismas. (Guerrero et al; Seginer, 2009; Sepúlveda & Valdebenito, 2014). Igualmente, también es importante considerar que el proyecto de vida no solo empieza a construirse con las aspiraciones, sino también con posibles escenarios que se quisiera evitar.

El Futuro Que No Quiero: El Proyecto de Vida en Función a lo Que se Quiere Evitar

Si bien las aspiraciones son un eje primordial en la construcción del proyecto de vida, también se identificó que las situaciones a las cuales los y las jóvenes no quieren llegar, forman parte fundamental de dicha construcción. Por ello, en segunda instancia, el presente tema busca dar a conocer cómo el proyecto de vida también se empieza a desarrollar en función a no repetir o evitar atravesar circunstancias, ya sea de uno mismo o familiares, poco favorecedoras para el bienestar. Para poder abordar a mayor detalle este tema, se presentarán tres subtemas: (1) No quiero repetir la historia: Un futuro sin necesidades insatisfechas, (2) “No me gustaría quedar embarazada”: El embarazo como miedo futuro y (3) No quiero que la muerte se aproxime: La pérdida de un ser querido como algo no deseado.

No Quiero Repetir La Historia: Un Futuro sin Necesidades Insatisfechas

El primer subtema parte desde una mirada de la construcción del proyecto de vida en función a no querer repetir historias marcadas por una infancia y/o adolescencia con carencias.

O sea, como adolescente nosotros queremos tener muchas cosas, ropa o algo así, pues quisiera que mi hermana no esté diciendo yo quiero eso y no puedo y esté así deprimida. Quisiera que me lo pida con toda la confianza porque sé que yo puedo y voy a ayudarla (Liliana, 4to A, 16 años).

Así pues, se identificó que los y las participantes que tienen como aspiración apoyar a sus familias, no quieren que en un futuro sus hermanas pasen por las mismas situaciones que les tocó vivir a ellos y ellas. Dichas situaciones refieren a la insatisfacción de necesidades básicas o necesidades propias de la etapa de la adolescencia.

Adicionalmente, también se identificó que no repetir una historia de necesidad está muy presente en aquellos jóvenes que contemplan la idea de tener una familia, específicamente hijos:

Es que a veces, como decir, no tenía de todo como hay algunos que tienen así que jugaban, se iban a divertirse así con sus amigos, tenían algunos juguetes que yo no tenía cuando era más niño y pues puede ser que a esa edad, cuando ya tenga todo, ya tenga mi familia y dale lo que no pudieron darme a mí, darle a mis hijos o a mi hijo que sería y eso (Miguel, 3ro A, 14 años).

En este sentido, se evidencia el deseo de darle a sus futuros hijos todo aquello que ellos o ellas no recibieron cuando eran niños o niñas. Estas historias de necesidad por las cuales han atravesado estarían relacionadas con la pobreza como problemática presente en este contexto, la cual genera una economía familiar inestable que no permite satisfacer las necesidades (UNESCO, 2022). Esta situación genera que ellos y ellas aspiren a tener un futuro diferente para sus familias, el cual garantice la satisfacción de sus necesidades y lo que se entiende por “felicidad” (Santos & Ortega, 2016; Urrutia & Trivelli, 2018).

“No me Gustaría Quedar Embarazada”: El Embarazo Como Miedo Futuro

Así como las historias marcadas por carencias son situaciones a las que no se quiere llegar, el embarazo también es una situación no deseada que se pretende evitar. En este sentido, este segundo subtema gira en torno al embarazo y cómo este se configura como un miedo presente entre las jóvenes, cuya ocurrencia sería devastadora para cumplir sus aspiraciones:

Y me dice (refiriéndose a su padre) de que no quiere que me pase lo mismo porque dice de que si las mujeres quedan embarazada, van a fijarse en sus hijos y ya no van a pensar entonces en sus estudios” (Liliana, 4to A, 15 años).

De esto se sigue que, como se mencionó párrafos arriba, se desee postergar lo más lejano posible tener pareja o una familia, al menos hasta culminar una carrera profesional. Así pues, por un lado, el miedo al embarazo es un miedo compartido, es decir, una situación que los familiares o personas allegadas a ellas no quieren que atraviesen, ya que dadas sus propias experiencias no es una situación que les resulte beneficiosa. Además, algunas veces se expresa este miedo, por parte de los familiares, como una historia familiar que no debe de ser repetida porque es considerado un error en la vida:

Mis tías a pesar de todo de eso, siempre me dan consejos y me dicen que yo sí puedo. Me dicen que no debo de estar tan ilusionada con parejas, que solo tengo que preocuparme en estudiar porque eso es lo que a mi abuela le va a poner feliz, que no debo cometer el mismo error que ellas cometieron y que sea alguien más en la vida (Amparo, 5to B, 16 años).

Por otro lado, también es un miedo que ya está muy introyectado en las participantes, en algunos casos ellas mismas muestran su deseo de no terminar como terminaron algunas tías, con hijos. En esta línea, algunas de ellas mencionan que es una situación que está en sus manos y que creen que no va a pasar, pero siempre se encuentra presente como algo probable.

Tal vez puede ser que quede embarazada o si no puede ser que vaya a otras cosas, ¿no?, pero eso no creo que vaya a pasar, porque eso lo decido yo, no creo que vaya a pasar eso, pero siempre están como presente (Rita, 3ro B, 14 años).

Esto demuestra cómo el embarazo adolescente al ser considerada una de las problemáticas presentes en este contexto, genera cierto temor por todas las repercusiones que tiene, ya que obstaculiza la realización del proyecto de vida y genera consecuencias en el ámbito social, educativo y económico (Martínez, 2015; UNESCO, 2022). Asimismo, evidencia diferencias de género, puesto que, son en su mayoría las chicas quienes tienen este miedo. De esto se puede seguir que, contemplan la idea de querer mantenerse solas y no tener pareja, pues muchas veces esto último se encuentra ligado con iniciar relaciones sexuales, lo cual puede generar un embarazo. Esto provoca que se quiera retrasar lo más lejano posible el tener una pareja y el inicio de una vida sexual (Binstock & Naslund-Hadley, 2010). Esta última, sumado a la poca información sobre el tema, espacios de diálogo y poca capacitación de profesionales en este ámbito, generaría que se perciba al embarazo como un miedo latente con muchas probabilidades de darse (Zambrano & Luna, 2023).

Además, respecto a las historias familiares de embarazo temprano, algunas investigaciones sugieren la existencia de un patrón intergeneracional del embarazo adolescente, es decir, la repetición del mismo en hogares donde la madre, hermanas o tías han pasado por esta situación (Castañeda & Santa Cruz, 2021). Sin embargo, se puede evidenciar en las narrativas de las participantes que no quieren que estas historias de embarazo temprano se repitan en ellas, lo cual va en la línea de romper con la existencia de estos patrones intergeneracionales (Castañeda & Santa Cruz, 2021). Además, confronta ciertos prejuicios que señalan a la maternidad adolescente como algo natural y repetitivo en sectores desfavorecidos socialmente (Gogna, 2005).

No Quiero que la Muerte se Aproxime: La Pérdida de un ser Querido Como Algo no Deseado

Por último, sumado a las situaciones de carencia y embarazo que se quieren evitar, se identificó a la muerte como otra situación que no se quiere para el futuro. Es así que, este tercer subtema se relaciona con la muerte y cómo influye en la construcción de las aspiraciones:

Como decir, pensabas o decías yo voy a apoyar a mi mamá porque ella me ha apoyado y mientras que tú estés así, ya tengas todo lo que siempre has querido y no tener a la persona que siempre te fue apoyando y por eso no sería lo mismo (Miguel, 3ro A, 14 años).

Por un lado, se identificó el deseo, por parte de los y las participantes, de contar en el futuro con los familiares que valoran tener en su presente, ya que son personas que los apoyan y motivan. Por otro lado, se pudo identificar que el deseo de no querer perder a un ser querido es porque le quitaría sentido a las aspiraciones que se plantean. Así pues, convertirse en profesionales no tendría el mismo significado si es que las personas que han estado apoyándolos fallecieran antes, ya sea porque no verían el logro de la meta o porque no se daría la oportunidad de retribuir el apoyo percibido. Esto evidencia lo que se destacó respecto a la importancia que tiene la presencia de la familia y poder celebrar los logros con esta.

Esta idea de retribución se asocia a ideas muy valoradas en culturas colectivistas, donde se refuerzan relaciones de reciprocidad, se vincula el bienestar con el bienestar de la familia y los logros son entendidos como un orgullo colectivo (Bornstein & Lansford, 2019). Así pues, los valores transmitidos en una familia de cultura colectivista, marcan mucho las aspiraciones y expectativas de los y las jóvenes, ya que son quienes se benefician cuando estos llegan a cumplirse (Erazo et al., 2022; Musitu, 2000). En este sentido, perder a un miembro de la familia, en especial a quien más apoyo brinda al estudiante, es algo que generaría cierto grado de malestar por todo lo que significa para cada uno de ellos y ellas.

Entonces, a partir de estos subtemas relacionados con situaciones a las cuales no se quiere llegar en el futuro, se ha demostrado cómo para construir el proyecto de vida se toman en consideración situaciones deseadas que sirven de motivación y situaciones no deseadas que se quieren evitar. Luego, algunos de ellos proponen estrategias o formas para cumplir sus aspiraciones, lo cual le confiere estructura a lo que se empezará a llamar metas.

¿Cómo Lograr lo Que Uno Quiere?: Primeras Nociones para Alcanzar Metas Futuras

Una vez que los y las participantes construyen sus aspiraciones futuras, se plantean cómo llegar a cumplir aquello que tanto anhelan. En este sentido, este tercer tema presenta

cómo ellos y ellas van planeando distintas estrategias o pasos para alcanzar sus propósitos, los cuales dejan de ser solamente aspiraciones, para pasar a ser metas, ya que ahora poseen mayor estructura. Sin embargo, estas metas no corresponden a todas las áreas en las que se tenía aspiraciones, sino que, son predominantemente académicas y laborales, las cuales, se desarrollan en dos subtemas: (1) Entre planes y posibilidades: Propuestas estructuradas para alcanzar el futuro deseado y (2) La tarea pendiente: Pensar en el cómo requiere un poco más tiempo.

Entre Planes y Posibilidades: Propuestas Estructuradas para Alcanzar el Futuro Deseado

Este primer subtema aborda las ideas y estrategias que tienen los y las adolescentes acerca de cómo lograr las metas que tienen propuestas:

No, sí he dicho de que, o sea el primer trimestre y segundo trimestre de este año me ha ido bien, pero quiero conseguir, tener unas unas mejores, quiero tener mejores calificaciones, investigar a profundidad lo que quiero estudiar y también todo lo que tengo que saber para ingresar a una universidad y también ver los lugares, el lugar a donde quiero ir a estudiar y todo eso investigar sobre todo y poner de mi parte en mis estudios también (Liliana, 4to A, 15 años).

Por un lado, el paso más cercano es el de ponerle empeño a su rendimiento escolar, lo cual implica, tener un desempeño académico bueno hasta terminar el colegio y enfocarse en los estudios. Este paso para lograr el tan ansiado futuro profesional es sobre el cual tienen un mayor control, el mismo que se ha identificado en otros estudios (Rojas & Cussianovich, 2013). Luego, el siguiente paso es ingresar a una academia preuniversitaria, esto dado que, desde su perspectiva, la educación que reciben en Nieva no se compara a la educación que se dan en otros lugares como Lima:

Por ejemplo a Lima tendría que a primero entrar a un este, cómo se dice esto a un lugar donde te preparan para tener su mismo base de educación, una academia, ya que aquí no nos vamos a comprar con la educación de Lima, porque por ejemplo yo le dije a uno de los profesores que si sacaba acá mi beca iba con esa Lima y con eso iba a postular a una universidad y que tal vez entraba y me dice el profesor que no me confíe porque no voy a comprarme yo una becada de acá con una becada de Lima (Valeria, 4to B, 16 años).

En ese sentido, es necesario tener un espacio de preparación antes de postular a alguna universidad o instituto. Esto se relaciona con lo encontrado en otras investigaciones, donde los

y las estudiantes de zonas rurales y parte selva, mencionan que los conocimientos que reciben en el colegio no son suficientes para ingresar a la universidad (Guerrero et al., 2016; UNESCO, 2022). Asimismo, en los comentarios de ellos y ellas, se evidenció cierto disgusto con la calidad educativa de sus colegios, ya que lo mencionaban como una limitante para lograr sus aspiraciones (UNESCO, 2022).

Asimismo, para quienes desean tener una carrera profesional y no cuentan con los recursos necesarios, una opción viable es conseguir una beca, la cual es vista como un salvavidas, ya que ante las distintas dificultades y adversidades que tienen para continuar con sus estudios, ganar una beca les permitiría mantener a flote sus aspiraciones y metas:

Como soy destacada en el colegio me gustaría seguir así para poder lograr ya sacar mi beca, para poder con eso ingresar a una buena universidad y ya no ser tanto dependiendo de mis padres o exigirles que me estén dando dinero, porque, bueno, son nuestros padres y siempre nos van a querer dar algo, pero no me gustaría que estén en este, por así decirlo, darles una carga más, porque para pagar una carrera mensualmente cuesta mucho también (Patricia, 5to A, 17 años).

Además, al obtenerla dejarían de ser una carga para los padres, quienes en muchos casos no cuentan con los recursos para apoyarlos. Este significado de la beca como un salvavidas también se evidenció en los discursos de jóvenes que habían logrado conseguirla, quienes mencionan que es un medio que les está permitiendo salir de la situación de pobreza en la que vivían, cumplir sus metas y, de esta manera, transformar sus vidas (MINEDU, 2015). Asimismo, desde el Estado, los distintos programas de becas son entendidos como igualadores sociales que permiten a jóvenes de bajos ingresos acceder a una educación superior (MINEDU, 2015).

Sin embargo, en muchas ocasiones la expresión de “igualador social” solo se entiende en términos de compensar o reparar desigualdades en lo que respecta a ingresos económicos, es decir, buscar que ingresen a una educación superior para que mejoren sus ingresos económicos. Pero, es importante que el término de igualador social busque también abordar las desigualdades por condición de género, etnia, capacidades diferentes o las desigualdades que se pueden experimentar producto de la baja calidad educativa brindada desde los inicios de la escolarización pública (Miller, 2012). Esto último adquiere gran relevancia cuando se evalúa la adaptación de los jóvenes de bajos ingresos a entornos educativos, en muchas ocasiones, privilegiados, pero sobre todo cuando se evalúa la tasa de permanencia y egreso de jóvenes

becados. (Miller, 2012). Asimismo, también resulta relevante comprender que la solución para acceder a una educación superior no solo implica dar becas, sino que también existen otras brechas detrás de esta problemática que necesitan ser trabajadas. Algunos ejemplos son las pocas oportunidades o espacios de exploración, insuficiente información sobre ocupaciones, profesiones, demandas, pero sobre todo poca formación en lo que implica la toma de decisiones (Guerrero et al, 2016).

No obstante, no se niega la importancia y lo beneficioso que ha sido el programa de becas ofrecido por el Estado, tanto así que, los y las participantes, al tener las esperanzas fijadas en conseguir una beca, si es que no se logra ello, mencionan que su futuro se empezaría a ver sombrío, ya que sería el inicio del derrumbe de sus aspiraciones. Sin embargo, también hay quienes mencionan tener un plan b por si lo de la beca no funciona. Así, entre las alternativas se encuentran estudiar en institutos en Bagua; estudiar una carrera técnica primero para luego solventar una carrera universitaria; estudiar y trabajar al mismo tiempo y trabajar primero para luego estudiar. Estas dos últimas opciones también son señaladas como estrategias por quienes no pretenden optar por una beca en primera instancia, sino más bien, son caminos a seguir luego de terminar el colegio. De esta manera, las distintas alternativas incluyen al trabajo como solución a la adversidad económica, ya que les generaría un ingreso monetario (Pease et al., 2021; Tapia, 2021; UNESCO, 2022).

La Tarea Pendiente: Pensar en el Cómo Requiere un Poco más de Tiempo

Así como algunos y algunas participantes tienen planes posibles de cómo lograr sus aspiraciones, hay quienes aún no lo tienen en claro o no lo han pensado. Por ello, este segundo subtema hace referencia al proceso que implica planear metas futuras:

Investigar a profundidad lo que quiero estudiar y también todo lo que tengo que saber para ingresar a una universidad y también ver los lugares, el lugar a donde quiero ir a estudiar y todo eso, investigar sobre todo” (Liliana, 4to A, 15 años).

Así pues, se requiera de mayor tiempo para evaluar situaciones, informarse y pensar en estrategias que podrían implementar. Por un lado, pensar en el cómo no solo involucra una planeación personal, sino también depende de la ayuda que puedan percibir de su entorno. Así, existen estudiantes que aún no tienen nada planeado, ya que cuando se les pregunta, suelen quedarse callados o mencionan que todavía no han considerado este aspecto. Por otro lado, otros participantes, manifiestan haber pensado algunas cosas sobre qué carrera estudiar y en dónde, pero que tienen como tarea pendiente investigar sobre distintas posibilidades.

Asimismo, también se ha identificado planes con pasos más detallados, lo cual evidencia mayor investigación respecto a lugares, universidades, precios y alternativas, sobre todo en estudiantes que se encuentran en cuarto y quinto de secundaria.

Entonces, para analizar los planes que tienen o no los y las participantes es indispensable entender lo que estos implican, pero también contextualizarlo dentro de la etapa de la adolescencia. Si bien algunos tienen mayor claridad sobre cómo lograr sus objetivos y otros no tanto, esto podría estar dándose por la reflexión y el análisis que trae consigo pensar en el logro de metas (Díaz, 2006). Lo cual se complejiza o facilita dependiendo de las características personales y los cambios a nivel emocional y cognitivo (Díaz, 2006). Esto último se relaciona con el hecho de que durante esta etapa pensar en el futuro involucra primero un aspecto más imaginativo y espontáneo (Nava, 2022).

Bajo esta línea, se puede evidenciar cómo construir un proyecto de vida no solo implica tener aspiraciones, sino también, elaborar planes o estrategias que responden al cómo van a lograr lo que desean. Pero como se mencionó con anterioridad, pensar en distintas estrategias, también se ve influido por el proceso que implica reflexionar, la etapa en la cual se encuentran y lo que pueda percibirse del entorno. Así pues, tanto los recursos con los que cuenten como las limitantes, pueden influir en este proceso. De esta manera, al estar expuestos a un contexto marcado por la desigualdad social, pueden percibir mayores desventajas o verse excluidos no sólo de derechos indispensables, sino también de oportunidades, las cuales son fundamentales para hacer elecciones y vivir una vida valiosa (Sen, 2000).

El Mundo Interno: La construcción del Proyecto de Vida Entre Luces y Sombras

Como se señaló líneas arriba, existen factores que son necesarios de considerar al abordar las aspiraciones futuras, ya que estos, de alguna u otra manera, permiten o dificultan la construcción de metas y el logro de las mismas. Este cuarto tema desarrolla los distintos factores internos que intervienen en cómo los y las adolescentes construyen sus aspiraciones, lo cual está relacionado con tenerse a uno mismo, habilidades personales, habilidades sociales, la identidad y procesos de reflexión y exploración. Así pues, para abordar estos aspectos, se desarrollan dos subtemas: (1) Factores que contribuyen a la formación del proyecto de vida y (2) Factores que obstaculizan la construcción del proyecto de vida.

Factores que Contribuyen en la Formación de Metas

Este subtema presenta los distintos factores internos que los y las participantes perciben como aspectos que contribuyen en el proceso de construcción de sus objetivos:

Básicamente lo que me gusta es esforzarme en mis clases, me gusta ser sobresaliente, aunque algunos de mis compañeros se molestan por eso porque me gusta bastante opinar. Mis características, ¿no? este decidirme hacer mis cosas bien porque soy bastante exigente en eso, no me gusta hacer las cosas a medias (Patricia, 5to A, 17 años).

Por un lado, la confianza en las habilidades y cualidades personales es un recurso muy importante. En este sentido, dichas habilidades hacen referencia a dominar cursos específicos, ser dedicado, tener determinación y ser sobresaliente. Según ellos y ellas, estas son características que los y las ayudarían a lograr lo quieren, lo cual se relaciona con un estudio donde los y las jóvenes mencionaron que sus capacidades, la voluntad, la determinación y la confianza les permitiría lograr sus objetivos (Guerrero et al., 2016).

Asimismo, contar con habilidades sociales también se perfila como un recurso para lograr objetivos: “Hum, otra cosa es siempre soy divertida y también hago amigos muy rápido y también eso me podría ayudar mucho cuando esté estudiando” (Liliana, 4to A, 15 años). De esta manera, poseer habilidades como expresarse bien, hablar frente a un público y socializar, son consideradas habilidades que ayudarían en el logro de metas, puesto que podrían emplearse en el contexto universitario. En esta línea, es importante mencionar que, el programa Horizontes, iniciativa de la UNESCO, trabaja dentro del colegio de los y las participantes el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esto podría estar impactando en las habilidades que los y las adolescentes mencionan como recursos (UNESCO, 2022).

Factores Que Obstaculizan La Formación De Metas

Así como se identificó factores que ayudan a cumplir con el proyecto de vida, también se identificó factores que dificultan construir metas y alcanzarlas. En este sentido, este segundo subtema aborda los factores internos que se presentan como obstáculos para los y las participantes:

Porque dice “yo soy awajún, yo qué puedo opinar”, así se bajan ellos solitos o a veces dicen “no, tú nomás habla, es que tú eres mestiza, tú sí puedes opinar, tú habla más” y te dejan todo el trabajo a tí y ellos por decir, se minimizan, se cortan y eso no me gusta casi (Patricia, 5to A, 17 años).

Por un lado, se evidencia a la identidad cultural como un aspecto poco fortalecido en adolescentes awajún. Así pues, según las narrativas de los y las participantes, no ser mestizo podría ser una limitante para que dichos jóvenes puedan lograr sus metas, ya que según refieren

los estudiantes mestizos, los estudiantes awajún se comparan con ellos atribuyéndoles cierto grado de superioridad, lo cual limita su desarrollo en distintas áreas como, por ejemplo, el educativo. Para abordar el tema de la identidad cultural poco fortalecida es importante identificar de dónde parte esta perspectiva. Así, al existir dos grupos, mestizos y awajún, involucrados en los relatos, es necesario entender que en cuestión de definiciones o atribuciones existen dos perspectivas; la endógena que hace referencia a cómo el propio grupo se define o caracteriza y la exógena, la cual refiere a cómo los otros la definen o caracterizan (Gissi, 1996). De esta manera, al analizar los relatos, se identifica que estas ideas de identidad cultural poco fortalecida parten del grupo exógeno de estudiantes mestizos, quienes tienen su propia explicación de lo que podría estar experimentando el y la estudiante awajún.

Esto último se puede relacionar con situaciones que ellos mencionan haber presenciado, en las cuales los estudiantes awajún al expresarse en castellano han sido víctima de burlas por parte de sus compañeros. Así, estos espacios de marginación y poca visibilización del idioma awajún podrían generar la cohibición a la hora de participar y conducir a la pérdida o disminución de esta identidad cultural (Bada, 2019). Igualmente, podría generar que se mantengan al margen o avergüencen en espacios donde no haya una clara visibilización y respeto por su cultura (Bada, 2019; Dirección Regional de Educación de Amazonas & Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación [FONDEP], 2020).

Por otro lado, como otro factor limitante se encuentra que en muchos casos los y las entrevistadas evidencian un proceso de exploración limitado: “No, no lo creo que cambien mis metas, esas son las únicas metas que quiero lograr” (Alan, 5to B, 16 años). En este sentido, se pudo identificar que en sus discursos emerge la orientación hacia una aspiración específica, sin contemplar la idea de explorar un poco más o que estas puedan ir cambiando a medida que pase el tiempo. En algunos casos se menciona como una de las razones el hecho de que los planes casi nunca salen bien. Además, se identificó que, por parte de los padres, hay una demanda de tener algo seguro y fijo al terminar la secundaria, esto específicamente en lo que respecta a una carrera universitaria.

De esta manera, la exploración resulta fundamental para construir un proyecto de vida, así que, la poca presencia de la misma podría dificultar este proceso. Entre las razones asociadas a esto podría encontrarse la ausencia de oportunidades u otros factores psicológicos, familiares y sociales (Universidad Cayetano Heredia & Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2018). Así pues, la existencia de factores internos es crucial cuando se aborda el proyecto de vida, pues explorar características personales permite conocer más

profundamente a los y las jóvenes. Sin embargo, los factores externos también son relevantes y, por ello, necesarios de identificar.

El Mundo Externo: La Construcción del Proyecto de Vida Entre Impulsos y Barreras

A partir de las narrativas de los y las participantes, se evidenció diversos actores externos que impulsan, pero también limitan la construcción de metas. Es así que, el presente y último tema detalla cómo y mediante qué, distintos agentes externos, contribuyen u obstaculizan la formación y logro de metas futuras. Por ello, para una mejor comprensión de este tema, se desarrollan dos subtemas: (1) Actores que impulsan la construcción y logro del proyecto de vida y (2) Actores que impiden la construcción y logro del proyecto de vida.

Actores Que Impulsan la Construcción y Logro del Proyecto de Vida

El primer subtema presenta cuatro actores que resaltan por su importancia al aportar significativamente al proyecto de vida e impulsar la construcción de aspiraciones. El primer actor es la familia, ya que al estar presente y tener cualidades desde brindar afecto hasta el apoyo económico, se configura como uno de los actores más importantes para los y las jóvenes:

A mi mamá, ella siempre me está apoyando en todas mis cosas, muchas veces me ha dicho que no y yo sé que es por mi bien y le entiendo porque también se sacrifica por nuestra familia. Mi hermanito porque siempre he estado ahí, como es menor siempre estoy con él y casi y pues nos, no sé, es como un afecto muy profundo que si algún día no sé, no está en mi vida siento que no voy a poder (Valeria, 4to B, 16 años).

Una de las primeras características es el afecto que brinda, el mismo que contribuye con su bienestar, puesto que los y las hace sentir seguridad y respaldo. En esta línea, en investigaciones previas como “Niños del Milenio” (Cueto et al., 2018), “Ser adolescente en el Perú” (Pease et al., 2021) y “Le va bien en la vida” (Rojas & Cussianovich, 2013), realizadas en tres regiones del Perú en zonas urbanas y rurales, se evidencia cómo los y las jóvenes requieren mantener vínculos familiares cercanos que contribuyan a su desarrollo (Gutiérrez & Goncalves, 2013). Esta perspectiva pretende desmitificar la idea de que las y los jóvenes rechazan la presencia de los padres o quieren alejarse de ellos (Gasteiz, 2017; Gutiérrez & Goncalves, 2013; Pease et al., 2021; Rojas & Cussianovich, 2013).

Una segunda característica que convierte a la familia en un actor que impulsa a los y las participantes a construir su meta son los espacios de confianza:

También me gusta tener a mi prima, con ella tengo la confianza, ella me da consejos a pesar de que ella es menor que yo, me habla sobre la vida, sobre que debo estudiar y ser alguien mejor en la vida (Amparo, 5to B, 16 años).

Así, las primas, tíos, hermanos, madres y abuelos son quienes más brindan espacios donde pueden compartir sus experiencias, sentir apoyo y obtener consejos sobre qué mejorar para lograr sus metas. De esta manera, conversar sobre ello les permite obtener consejos con retroalimentación sobre cómo va encaminado sus planes o sobre expandir los conocimientos y construir metas propias con las que se sientan identificados. Lo expuesto se relaciona con el estudio de Rojas y Cussianovich (2013), en donde se encontró que uno de los ejes de bienestar adolescente es contar con espacios familiares de confianza donde puedan expresar su punto de vista, recibir apoyo y ser orientados en la toma de decisiones. Asimismo, dentro de este espacio de conversación con la familia, se evidencian narrativas de los padres, en el discurso de los y las participantes, que hacen referencia al deseo de que sus hijos e hijas sean mejores que ellos:

No, ella solo me dijo que, no recuerdo, un día yo me había acercado a ella, no la había visto después de meses y recuerdo que le pasaba de estatura y yo le dije ya te paso, mamá, le digo y ella me dice, o sea que estaba bien y que también la tengo que pasar a ella, o sea, en forma de carrera y que tengo que ser mejor que ella (Amparo, 5to B, 16 años).

Bajo esta línea, según los estudios de Ames (2013) realizado en jóvenes rurales y jóvenes indígenas de Andahuaylas, San Martín y Juliaca y según el estudio de Pease et al. (2021), realizado con adolescentes de Lima, Cusco y San Martín, el mandato de “ser mejor” que los padres es algo bastante común, ya que la mayoría de veces se refuerza la idea de ser diferente a ellos y enfocarse en la educación para progresar y salir de la pobreza. Estas expectativas y consejos van delineando las metas de los y las adolescentes, pues los direccionan hacia otros modelos a seguir diferente a ellos, hacia un “otro” diferente (Guerrero et al., 2016). Así pues, muchas veces la imposición de la superación o el “ser mejor” parte del deseo de los padres para que sus hijos e hijas puedan lograr aquello que ellos aspiraron o intentaron, pero no lo concretaron por distintas circunstancias (Villacorta & Chincharán, 2011). El “ser mejor” implicaría convertirse en una figura completamente distinta, es decir, no ser campesino o indígena y no ser pobre (Villacorta & Chincharán, 2011).

Otra característica resaltante es la motivación que brindan figuras familiares como primas, tíos y padres, quienes los y las incentivan a no renunciar a lo que quieren, no rendirse y lograr sus objetivos. Esto también se encontró en el estudio de Pease et al. (2021), donde el

aliento como aspecto emocional y, además, el apoyo a las decisiones que toman, son recursos valorados para progresar en la vida (Rojas & Cussianovich, 2013).

Que siempre me están dando fortalezas y decirme tú puedes o yo sé que si lo vas a lograr y todo eso, me motivan un montón con sus, mi papá en especial con sus palabras y todo eso. Mi mamá no es mucho de hablar, pero con solo darme un abrazo o sonreír sé que me está diciendo de que sí, sí lo puedo lograr o si puedo hacer lo que quiero (Liliana, 4to A, 15 años).

Sumado a las características mencionadas, los y las estudiantes mencionaron que existen familiares que pueden brindar apoyo económico para lograr las metas:

Mi papá me ha dicho de que va a hacer todo lo posible para que pueda estudiar y pues valorar eso y pues también seguir estudiando y terminarlo la carrera que quiero para poder apoyar a mis hermanos porque no nos va a ir igual todo el tiempo pues (Liliana, 4to A, 15 años).

Este apoyo se ve reflejado en hacer todo lo posible para que puedan seguir con sus estudios, lo cual es muy valorado por ellas y ellos, puesto que, lo único que se les pide es que se enfoquen en sus estudios y sigan hacia adelante. Finalmente, otra de las características familiares que podría ayudar a cumplir metas son las historias de migración previas: “Sí, ya lo hemos conversado. Bueno, él me dijo de que yo vaya para allá a Lima, que me va a apoyar y luego salir juntos adelante” (Alan, 5to B, 17 años). Es decir, contar con familiares que ya hayan migrado a otras ciudades es visto por los y las adolescentes como un recurso, puesto que podrían brindarles ayuda económica, un lugar dónde vivir y trabajo para poder progresar. Según Urrutia y Trivelli (2018), las redes familiares son un gran apoyo para los y las jóvenes que quieren salir de donde viven en búsqueda de oportunidades, puesto que los familiares pueden otorgar alojamiento, comida y posibilidades de trabajo.

El segundo actor hace referencia a los y las amigas, estos proveen de confianza, bienestar e impulsan el logro de metas: “Mis amigos, ello me apoyan, me alientan y me ayudan mucho para conseguir estas metas” (Alan, 5to B, 17 años). En primer lugar, conversar con ellos y ellas, realizar actividades de disfrute y percibir su apoyo ante situaciones en las cuales necesitan ayuda, son acciones muy valoradas por este grupo de participantes. Esto evidencia cómo dentro de la amistad, es muy apreciado aspectos como la confianza, la expectativa de ayuda y el apoyo incondicional, puesto que satisfacen necesidades emocionales (Rojas & Cussianovich, 2013; Villalobos, 2015). En segundo lugar, el aliento y motivación que estos proveen son muy valorados, ya que con los amigos y amigas se tiene un espacio de conversación donde se comparten metas en común y se buscan alternativas para poder

alcanzarlas de manera conjunta: “Bueno, me llena de seguridad que digamos, o sea, me motiva a seguir estudiando, que hay que hacer tal cosa juntos y salimos juntos de esto, juntos hacemos esto y juntos lograremos esto, así” (Sandro, 3ro C, 16 años).

También, en otros discursos, se señala que es preferible tener estos espacios de conservación con amigos, puesto que hay más confianza en comparación con los padres. Esto podría estar relacionado al hecho de que, con las amistades, las y los jóvenes comparten experiencias similares que les permitiría empatizar y comprenderse, puesto que, dada las brechas intergeneracionales con los padres, se puede generar cierta tensión. Esto estaría ocasionando que los y las participantes prefieran compartir mayores espacios con sus amigas y amigos (Pease & De La Torre-Bueno, 2022) Sin embargo, esto no debe reforzar representaciones que parten de estudios occidentales, los cuales posicionan al adolescente como conflictivo en la relación con sus padres o que no requiere de la presencia de los mismos (Pease & De La Torre-Bueno, 2022).

El tercer actor identificado es el colegio, el cual, por un lado, es valorado dado que los y las participantes aprecian contar con profesores que los y las estimen y les aconsejen:

También está el profesor Piero que me da consejos, me dice que yo salga adelante, que él ha estudiado y no siempre dependía de sus papás, porque a veces ha pasado hambre estudiando y todo eso, nos dan consejos, pero yo trato de entender eso porque sé que algún día lo voy a pasar (Amparo, 5to B, 16 años).

Asimismo, también valoran que les “brinden” educación, esto se relaciona con algunos estudios donde los y las jóvenes mencionaron que el aspecto educativo desempeña un rol importante en su bienestar y futuro, puesto que, el acceso a la educación, al buen trato y un desempeño bueno son vistos como oportunidades para su vida y para alcanzar el “éxito” (Casas et al., 2014; Gutiérrez & Goncalves 2013; Vadillo, 2022).

Por otro lado, el colegio también es visto como recurso para su futuro porque ofrece espacios de bienestar. De esta manera, los talleres de música, danza, matemáticas, redacción e incluso la participación en iniciativas como “crea y emprende”, previamente mencionada, se configuran como actividades primordiales de participación, disfrute y visualización futura:

Pero en los que básicamente me he quedado, ha sido en Crea y Emprende, también me estoy afiliando vuelta al taller de matemática, me gusta bastante estar en eso y el año pasado también pasé a la etapa regional en las Olimpiadas de Matemática que fueron, en cuarto puesto quedé, pero este año estoy pensando en ir más adelante, ¿no? (Patricia, 5to A, 17 años).

Esto se encuentra muy relacionado con el carácter técnico-productivo del colegio, el cual, de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación, busca brindar una formación integral, oportunidades de empleabilidad y el desarrollo saludable mediante la expresión artística y la creatividad (MINEDU, 2018; MINEDU, 2023).

Asimismo, el deporte también es otro espacio de bienestar del cual se hace uso para divertirse, entretenerse e incluso descargar emociones que resultan ser difíciles de manejar: “Es que a veces cuando ando aburrido, también cuando ando así de mal humor, me voy a jugar y es donde me divierto y pierdo todo eso lo que, lo que sentía, mi aburrimiento, mi tristeza” (Miguel, 3ro A, 14 años). Según Casas et al, (2014), los espacios de diversión son primordiales para el bienestar adolescente, lo cual se pudo comprobar en algunos estudios donde el deporte mejora estados emocionales, permite liberar la mente, contribuye a la regulación de emociones y genera un ambiente de recreación y diversión (Barbosa & Urrea, 2018; Jaén et al, 2017; Rojas & Cussianovich, 2013). Sin embargo, el deporte no solo es un espacio de bienestar actual, sino que también genera aspiraciones futuras como ser futbolistas profesionales.

Igualmente, el colegio es visto como un actor importante porque es un espacio en el que se comienza a formar metas o se impulsa a alcanzarlas. Respecto a lo primero, se destaca que, el colegio en algunas ocasiones mediante test vocacionales o clases sobre proyecto de vida, ayuda a construir y darle forma a las metas futuras, siendo esto valorado por ellos y ellas: “No sé cómo lo tomarán ellos, pero para mí la clase de proyecto de vida me parecía bien, era bien tener ese tipo de clases para saber qué hacer con nuestra vida” (Alan, 5to B, 17 años). Sin embargo, no siempre esto es algo que se da en los colegios, pese a la gran importancia que tiene (Guerrero et al., 2016). Además, es necesario reflexionar en torno a cómo el colegio podría funcionar como un recurso más completo si brindara un espacio de exploración y reflexión para pensar en el qué se quiere y por qué se quiere y no únicamente ayudarlos a elegir una carrera específica.

El cuarto actor identificado son las instituciones u organizaciones en Nieva, contexto en el cual viven los y las participantes. Según algunas narrativas, Nieva es percibido como un espacio con oportunidades para adolescentes awajún:

Acá hay una, a ver cómo se llama, un programa creo que ayuda a las a los awajún, que son personas de las comunidades, los ayuda para que consigan una beca o los ayuden con algo para sus gastos en sus estudios, solo de eso me he enterado (Liliana, 4to A, 15 años).

En muchos casos se menciona a programas que se ofrecen para jóvenes de las comunidades para que puedan seguir estudiando. Así, algunas alternativas que les dan, según

los y las participantes, son becas que asumen algunos gastos de estudio. Respecto a oportunidades que brinda Nieva, en algunas fuentes se ha podido constatar que se realizan ferias donde se ofrece información sobre carreras profesionales, pero sobre todo técnicas productivas, siendo las instituciones con más presencia centros tecnológicos, el CETPRO e institutos (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [MIDIS], 2023). Asimismo, el ejército también presenta información sobre las carreras militares que ofrece y sus beneficios (MIDIS, 2023).

Actores que Impiden la Construcción y Logro del Proyecto de Vida

Este último subtema, resalta como la mayoría de actores mencionados anteriormente también pueden tener características o aspectos que obstaculizan la construcción de un proyecto de vida. En primer lugar, se evidenció que la familia y algunos aspectos relacionados a ella, dificultan la construcción del proyecto de vida. Por un lado, algunas familias no brindan espacios de confianza para poder conversar sobre el futuro: “No, no conversamos sobre mi mestas o cosas así porque no nos sentamos así sobre una mesa y conversamos con confianza, ¿no?” (Alan, 5to B, 16 años). Esto se podría dar porque en muchos casos los y las estudiantes no sienten que el espacio que se les brinda sea seguro o no viven con sus padres. Así pues, ante un entorno familiar ausente que no proporcione cuidado, atención, afecto y apoyo, ellos y ellas, en algunos casos, no forman o construyen objetivos claros, por el contrario, perciben más barreras en su futuro (Guerrero et al., 2016).

Este entorno familiar ausente es frecuente en la Amazonía, dado que muchos padres, en su mayoría indígenas, llevan a sus hijos a espacios urbanos que cuentan con colegios para accedan a una educación secundaria, pero dados los recursos económicos no se quedan con ellos o ellas y retornan a sus comunidades (Petzayit et al., 2021; UNESCO, 2021). Entonces, se puede identificar un contexto económico, social y cultural que, dada las diversas dificultades, contribuye a que las familias no sean lo suficientemente cercanas a los y las jóvenes.

Por otro lado, se evidenciaron algunas actitudes familiares que desalientan a los y las participantes:

Sobre eso es que una vez que digamos te apoyan, o sea que digamos como lo dicen ahí te encaran, que digamos, te dicen yo te apoyé en tal cosa y tú me tienes que apoyar en esto. Yo te di educación y así me pagas con esto y así (Sandro, 3ro C, 16 años).

Desde la perspectiva de ellos y ellas, en algunos casos la familia apoya al estudiante esperando una retribución futura y cuando ésta no se da, obtienen alguna especie de reproche

por parte de sus padres. Otra actitud identificada en la familia, que evidencia diferencias en el género, es el desaliento en comentarios que se les hace a las chicas respecto a sus futuros:

Mi abuela por parte de mi mamá piensa todo lo que es negativo, dice que me voy a embarazar en medio camino, no vas a lograr lo que quieres, así me dicen, le dicen “no le apoyen”, le dicen a mi mamá (Rita, 3ro B, 14 años).

Así pues, se evidencian comentarios de algunos familiares que incentivan a no apoyarlas en sus planes porque “de todas formas se van a embarazar”. Esta actitud contraria al aliento y el apoyo, van en la línea de la desconfianza y de que ellas sean capaces de lograr otras metas, por lo cual, se evidencia una especie de naturalización del embarazo como destino asegurado (Castañeda & Santa Cruz, 2021; Gogna et al., 2005; Pease et al., 2021). Así, se genera una creencia que hace alusión a la repetición de patrones; si la madre quedó embarazada en la adolescencia, seguro la hija y la hija de la hija también lo hará (Castañeda & Santa Cruz, 2021; Gogna et al., 2005).

Asimismo, otra limitante relacionada a la familia es la falta de una economía familiar estable que funcione como apoyo para lograr las metas:

Ehh, terminar este la secundaria y poder estudiar una carrera, pues profesional porque la mayoría no tiene la economía, pues de poder estudiar y ellos al decir de que no tienen dinero ya, pues se dedican a hacer otras cosas a estar en la chacra a conseguir un trabajo que no les da, o sea, el sueldo suficiente para su para sus gastos y pues se les olvida lo de los estudios porque dicen que no tienen dinero suficiente y no saben qué hacer, algunos hasta dejan de estudiar la secundaria porque no les alcanza el dinero (Liliana, 4to A, 15 años).

Esta particularidad es vista como una característica negativa, ya que no permite a los y las estudiantes seguir con sus metas. Además, en otras entrevistas, se mencionó cómo solo algunos logran ingresar a la universidad y la otra parte se van a sus comunidades de origen porque no tienen dinero para continuar sus estudios o terminan estudiando en Nieva carreras que se ofrecen ahí, aun cuando sus capacidades estén orientadas para otras carreras. Igualmente, se manifiesta que existe el deseo por seguir estudiando, pero al carecer de un apoyo económico familiar no lo hacen o se les olvida. Esta particularidad ya ha sido señalada en otros estudios donde los y las jóvenes al no tener el apoyo económico de sus padres sienten tristeza y desaliento, por lo que bajan sus notas, desaprueban exámenes y decrecientan su gusto por estudiar (Rojas & Cussianovich, 2013).

En segundo lugar, dentro del entorno amical también hay ciertos aspectos que obstaculizarían el logro de metas. Algunos adolescentes entrevistados mencionan que los espacios de conversación sobre el futuro con compañeros awajún son poco frecuentes o señala que los y las compañeras awajún “no piensan en el futuro” y que cuando se les conversa sobre el tema, se quedan callados y no responden:

Algunos como decir solamente piensan en esa estación y no piensan a futuro porque ya anteriormente les pregunté y ustedes qué quieren ser a futuro, ellos calladitos, no respondían nada respondían, le digo a mi amiga que les pregunte en su idioma, porque pensaba que no lo entendían, ella les preguntaba y tampoco respondían, calladitos (Patricia, 5to A, 17 años).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, esta narrativa debe ser analizada desde la perspectiva de estudiantes mestizos, sobre todo la consideración que tienen respecto a la evaluación del futuro en jóvenes awajún. Además, es importante considerar que en las entrevistas algunos mencionaban haber nacido en comunidades, pero que desde pequeños habían sido traídos a Nieva, y al igual que otros participantes mencionaban tener metas profesionales. Todo esto podría estar relacionado con la complejidad de las dinámicas intergrupales, ya que a partir de esta se empieza a construir una mirada del otro desde la comparación u oposición social, donde se le asigna al otro grupo características que diferencian a un “nosotros” de un “ellos” (Gonzales et al., 2022; Ramos & Zubieta, 2008). Así, muchas veces estas características diferenciadoras se basan en estereotipos o prejuicios que exaltan “carencias” o “limitaciones” atribuidas al grupo contrario. Esto, en un contexto rural o con población indígena se refuerza mucho en el sistema educativo, en donde los niños, niñas y adolescentes “aprenden” a mirarse y a mirar a su cultura como inferior (Villacorta & Chinchayán, 2011). Así pues, estas creencias podrían partir de una matriz de desigualdad social, en la cual no solo se acumula factores de desigualdad, sino también de discriminación, los mismos que prevalecen a lo largo del tiempo y son reproducidos en distintos espacios (CEPAL 2016). Sumado a esto, tampoco se niega las dificultades en cuanto a la comunicación dada las limitaciones lingüísticas, la cual de ser trabajada conjuntamente con la identidad desde un enfoque intercultural permitirían un mayor desarrollo educativo y preservación cultural (Shimbucat, 2016).

En tercer lugar, Nieva como entorno en el cual los y las adolescentes se desarrollan, tiene aspectos que imposibilitan o complejizan la construcción y logro de metas: “Sí hay instituto, pero acá no quiero estudiar porque o se estudia enfermería o se estudia mecánica nada más, ofrece pocas carreras y no, no me gustaría” (Amparo, 5to B, 16 años). Así, las limitadas

oportunidades educativas y laborales en Nieva se configuran como obstáculo en el proyecto de vida de los y las estudiantes. En este sentido, se menciona que en Nieva solo existen institutos técnicos, los cuales comparados con universidades no tienen la misma calidad educativa. Además, se menciona que en Nieva, los institutos ofrecen pocas carreras, las cuales no van acorde a las metas profesionales que tienen los y las participantes. Por ejemplo, uno de los pocos centros educativos tecnológicos es la IESTP "Santa María de Nieva - Fe y Alegría 74", la cual solo ofrece carreras relacionadas a la industria alimentaria y producción agropecuaria.

Otra limitante mencionada fueron las escasas oportunidades laborales, las cuales se relacionan con la baja economía o con el hecho de que solo existan puestos de trabajo para profesores o enfermeros: "Nieva no ofrece oportunidades porque la economía está muy baja aquí" (Carlos, 3ro C, 15 años). Esto se toma en cuenta al pensar en la idea de retornar a Nieva luego de estudiar una carrera profesional en otro lugar, ya que según se menciona, conseguir trabajo en Nieva es algo complicado porque hay mucha preferencia/favoritismo hacia familiares o personas allegadas. No obstante, también se evidencia cómo varios participantes no han explorado las oportunidades o conocen acerca de los obstáculos presentes en Nieva; esto es una tarea pendiente en ellos y ellas.

Las escasas oportunidades educativas y laborales mencionadas por los y las participantes permiten problematizar la manera en cómo se da la distribución de oportunidades y recursos en determinados contextos. Estas desigualdades no permiten el desarrollo personal, el ejercicio de derechos ni el despliegue de todas las habilidades de los jóvenes que les permita tener o proyectarse una vida digna (Cotler & Cuenca, 2011). En este sentido, la distribución desigual de oportunidades educativas, sociales, laborales limita a los jóvenes desplegar sus libertades de participación y su agencia para tener, proyectarse y cumplir con el objetivo de alcanzar una "buena vida" (Cotler & Cuenca, 2011; Sen, 2000). Esta última está conformada por todas las cosas que son valoradas por ellos y ellas en su vida actual, pero sobre todo por todos los sueños y metas que desean cumplir en un futuro. Entonces, en referencia a los puntos expuestos dentro de este tema, se puede evidenciar cómo existen diversos actores y características que influyen en la construcción de aspiraciones y logro de metas.

A partir de todos los temas anteriormente expuestos, se puede destacar que la construcción de aspiraciones futuras y planes es un proceso que no solo involucra aspectos deseados, sino también situaciones que se quieren evitar, planes acerca de cómo hacer posibles el logro de los objetivos y factores que influyen en todo este proceso. Todos estos se configuran como temas cruciales para los y las jóvenes, ya que en función de ello van evaluando y formando sus objetivos, los cuales enmarcan razones y propósitos que le dan significado a su

vida presente, pero sobre todo a su vida futura. Así pues, para contribuir a que ellos y ellas alcancen esa vida valiosa, es necesario partir desde una mirada del desarrollo centrada en el enfoque de capacidades, el cual enfatiza la importancia de las opciones y oportunidades para realmente tener la libertad de elegir un proyecto de vida valioso (Alkire & Deneulin, 2009; Iguíñiz, 2014; Sen, 2000). Igualmente, también es fundamental tomar en cuenta y practicar una interculturalidad crítica y decolonial. Esta, según Catherine Walsh (2007) requiere construir una relación y convivencia entre culturas marcada por condiciones de igualdad, equidad, comunicación, aprendizaje y respeto mutuo; todo ello indispensable para el desarrollo de las capacidades de cada una de las culturas y sus integrantes.



Conclusiones

El presente estudio da cuenta de cómo la construcción del proyecto de vida en jóvenes del distrito de Nieva, es un proceso complejo que inicia con el planteamiento de aspiraciones en ámbitos relacionados a cualidades personales, tener una profesión para llegar a ser alguien, postergar la formación de una familia, migrar en busca de oportunidades y preservar la cultura Awajún. Pero también construyen sus aspiraciones en base a lo que no quieren que ocurra en el. En este sentido, consideran que sería devastador, en algunos casos, repetir historias de embarazo adolescente o repetir historias de necesidad que han y siguen experimentando. Además, en algunos casos, reflexionar en torno a cómo llegar a cumplir las aspiraciones requiere un poco más de tiempo y exploración, mientras que en otros casos ya es un proceso que se ha iniciado mediante estrategias y planes. En cuanto a los factores que influyen en la construcción del proyecto de vida, se hace énfasis en habilidades personales y sociales, procesos de exploración, identidad cultural, motivación de familiares y amigos, espacios de conversación sobre el futuro, actitudes familiares desalentadoras, recursos económicos y oportunidades educativas y laborales.

A partir de esta contextualización descriptiva de los hallazgos obtenidos, se pueden mencionar algunos alcances de ciertos puntos que resultaron llamativos dada la complejidad y relevancia de los mismos. En primer lugar, es necesario comprender que la construcción del proyecto de vida es un proceso que está influido y determinado por múltiples factores personales, sociales y culturales. En este sentido, deben de ser abordados no solo desde un enfoque intercultural y de género, sino también interseccional, ya que los y las estudiantes son diversos en función a las categorizaciones entre awajún y mestizos, las posibilidades económicas, idioma que manejan, apoyo familiar, entre otros. Así pues, las realidades que viven influyen y afectan no solo la construcción de sus aspiraciones, sino también sus trayectorias y la concretización de sus proyectos.

De esta manera, existen estudiantes que, al no contar con los mínimos recursos y oportunidades, la opción de imaginar, explorar y construir aspiraciones futuras queda muy minimizada. Esto se evidenció específicamente en uno de los hallazgos que hacía referencia a la identidad cultural poco fortalecida en estudiantes awajún que limitaba la participación en clases y en el colegio. No obstante, quizá no solo se deba a la identidad, sino también a la brecha del lenguaje que experimentan en su enseñanza, dado que las clases son en castellano y no en su lengua materna. Esto último podría estar limitando su comprensión y desarrollo escolar, además, podría estar acentuando la exclusión en el entorno educativo.

En segundo lugar, dentro de las aspiraciones que están construyendo los y las jóvenes, se evidencia, predominantemente, la idea de ser profesional como algo sumamente valorado, en desmedro de otras aspiraciones. De esta manera, se cuestiona qué tanto corresponde a un discurso institucional interiorizado, difundido por el colegio, pero que no necesariamente obedece a las motivaciones, prácticas culturales y realidades de la población entrevistada. Además, ello no solo estaría mediando sus aspiraciones, sino que también podría llegar a despojar o negar otras prácticas culturales. Asimismo, la idea de una “vida profesional” que se tiene que lograr parte de un discurso hegemónico que coloca la responsabilidad únicamente en el o la estudiante, pero no contempla lo complejo y frustrante que puede ser no llegar a eso que se supone que deberías para “ser alguien en la vida”. De esto se sigue que, al vivir en un contexto marcado por la pobreza, la frase pintada en un mural del colegio que dice “tenemos la libertad de elegir nuestro proyecto de vida” sea una indicación ideal, pero quizá poco posible. Es decir, sin un entorno que provea de oportunidades mínimas y necesarias, qué tanto podría existir esta libertad de elección y más aún, qué tanto las mujeres pueden acceder a ella.

Respecto a lo último, dentro de los factores que imposibilitan la construcción del proyecto de vida, se encontró que uno de ellos afectaba específicamente a las mujeres. Este hace referencia al embarazo, pero no como situación que estén atravesando, sino más bien como futuro inevitable. En este sentido, los padres o familiares asumen una actitud que desalienta a otros familiares a apoyarlas en sus aspiraciones, porque, desde su perspectiva, sería un apoyo perdido, ya que de todas formas ellas terminarían embarazadas y abandonarían las aspiraciones o metas en las cuales las estaban apoyando. Esto evidencia que vivir en un contexto con oportunidades limitadas hace difícil la construcción y logro de aspiraciones futuras, pero ser mujer dentro de este contexto dificulta aún más pensar en un futuro diferente o tan siquiera aspirar a alcanzarlo.

Respecto a las limitaciones, no se pudo entrevistar a estudiantes awajún para conocer su punto de vista, ya que los y las estudiantes entrevistados fueron elegidos por los y las tutoras de los salones. Así pues, el criterio de selección por parte de estas últimas era elegir, desde su perspectiva, a “buenos alumnos”, quienes por lo general eran mestizos con ciertas características de liderazgo dentro del aula o destacados académicamente, es decir, no incluía a estudiantes netamente awajún. Sin embargo, también incluía a jóvenes que nacieron en comunidades, pero habían sido llevados a Nieva desde muy pequeños. De esta manera, algunos aspectos como la identidad cultural poco fortalecida o la idea de no tener planes para el futuro adjudicados específicamente a jóvenes awajún, no pudieron ser contrastados con estudiantes que se identificaran como awajún.

Bajo esta línea, al realizar el trabajo de campo con instituciones o ingresar mediante una figura institucional, genera una relación de poder muy marcado en donde se selecciona a los y las participantes según mérito o característica valorada por quienes poseen una figura de autoridad dentro de la institución. Esto podría estar generando procesos de exclusión puesto que se deja de lado o no se fomenta la integración y participación de quienes, en la mayor parte de los casos, son indígenas. De esto se sigue que, en futuros trabajos con instituciones se procure otras formas de elección de los y las participantes u otras técnicas que permitan la inclusión y visibilización de todas las opiniones.

Igualmente, otra de las limitaciones hace referencia al poco número de sesiones para la introducción y recojo de información. Esto se debe a que conversar sobre el futuro es un proceso bastante reflexivo que involucra pensar, cuestionar e imaginar, para luego responder sobre lo que se aspira y cómo se pretende alcanzarlo. Entonces, el haber realizado una sola entrevista, sin haber tenido sesiones anteriores, quizá grupales, para entablar cercanía e ir introduciendo el tema, pudo ser una limitante para contrastar puntos de vista y entender valoraciones o inclinaciones personales. A partir de esto, es indispensable cuando se trabaje con aspiraciones futuras, metas o proyecto en sí mismo, emplear mayor número de sesiones y quizá otras técnicas que trasciendan lo oral y que permitan abordar el tema desde la diversidad, la valoración y el significado personal.

Por último, en cuanto a las recomendaciones, estas pueden dividirse por actores. En cuanto a los y las participantes, se sugiere incentivar espacios de exploración y conversación sobre planes futuros. Asimismo, reflexionar en torno a la dinámica entre ellos y ellas y fortalecer relaciones de compañerismo, amicales e interacciones respetuosas. Por otro lado, respecto al colegio, este podría tratar de adaptar los contenidos que se abordan sobre proyecto de vida haciendo énfasis en que todos son valiosos mientras generen bienestar y satisfacción. Igualmente, podría ser abordado desde conceptos como la “buena vida” o “futuros valiosos”, ya que el constructo de proyecto de vida parte de concepciones occidentales.

En cuanto a otras líneas de investigación, sería indispensable partir del cuestionamiento de la categoría de adolescencia y proyecto de vida, ya que no siempre existen dentro de la población con la que se quiere trabajar o tienen un significado diferente. Asimismo, sugiero partir de una mirada decolonial del proyecto de vida o aspiraciones futuras, esto involucra contrastar concepciones hegemónicas u occidentales que establecen jerarquías de valor sobre futuros valiosos o aceptables. Adicionalmente, sería importante que los y las investigadoras tengan un mayor compromiso con el aprendizaje del idioma awajún, lo cual permitiría ahondar

un poco más en las concepciones de los y las jóvenes awajún sobre lo que para ellos y ellas significaría un buen futuro o qué valorarían dentro de él.



Referencias bibliográficas

- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional [USAID]. (2013). *Diagnóstico de género en la Amazonía: Amazonas, Loreto, Madre de Dios, San Martín y Ucayali*. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CA885065D2C9D3B505257D780074E1C5/\\$FILE/pub_prodes_diagnostico_genero_amazonia.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/CA885065D2C9D3B505257D780074E1C5/$FILE/pub_prodes_diagnostico_genero_amazonia.pdf)
- Agudelo, F., Agudelo, N., Cáceres, V., Castañeda, D., Toborda, N., Valencia, A. (2021). *Influencia de los factores sociales, culturales, económicos y educativos en la decisión de ser padres en la actualidad* [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica de Antioquía]. Repositorio Institucional de Antioquía. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2195?show=full>
- Alejos, Y., & Sandoval, E. (2011). Significatividad del proyecto de vida en el estudiante de Educación. *EDUCARE*, 14(3), 123-134. <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/380/180>
- Alkire, S. & Deneulin, S. (2018) El Desarrollo humano y el enfoque de capacidades. En S. Deneulin, J. Clausen & A. Valencia (Eds.) *Introducción al Enfoque de Capacidades: Aportes para el Desarrollo Humano en América Latina* (167-210). Fondo Editorial de la PUCP.
- Alvarado, M., & Gómez, M. (2012). *El noviazgo como un factor que influye en el éxito o fracaso escolar del adolescente* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/29008.pdf>
- Álvarez, M. (2019). Nivel socioeconómico y proyecto de vida en estudiantes de quinto de secundaria de la UGEL Arequipa Norte. *Revista Científica Tzhoecoén*, 11(4), 25-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152373>
- Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de los jóvenes rurales de Perú*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. Applied Knowledge Services, In V. Rao, & M. Walton (Eds.) *Culture and Public Action* (59-84). Stanford University Press.
- Arteaga, D., Cuadros, U., Díaz, A., & Mathieu, L. (2022). Deseo de Cambio: jóvenes Cartageneros opinan sobre la conceptualización y el valor del proyecto de vida. *Interconectando Saberes*, (13), 151-163. <https://doi.org/10.25009/is.v0i13.2723>

- Bada, W. (2019). La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía. *Horizontes de la Ciencia*, 10(19), 83-102. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570962992007/>
- Bandura, A. (1986). *The social foundations of thought and action*. Prentice Hall.
- Barbosa, S., & Urrea. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: Una revisión bibliográfica. *Revista KATHARSIS*, 25, 141-159. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Belaunde, L. (2005). El recuerdo de luna: género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos. *Revista De antropología*, 8, 129-131. <https://doi.org/10.15381/antropologia.v0i8.19811>
- Belaunde, L. (2018). *Sexualidades amazónicas: Género, deseos y alteridades*. La Sinistra Ensayos
- Betancourth, S., & Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 21-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194250865003>
- Betancourth, S., Paz, O., & Obando, M. (2019). Evaluación de un programa de proyecto de vida a través de la controversia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 57, 60-72. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a5>
- Binstock, G., & Näslund-Hadley, E. (2010). Iniciación sexual, asistencia escolar y embarazo adolescente en sectores populares de Asunción y Lima: una aproximación cualitativa. *Debates En Sociología*, 35, 47-67. <https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201001.001>
- Bohon, S., Kirkpatrick, M., & Gorman, B. (2006). College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225. <https://doi.org/10.1525/sp.2006.53.2.207>
- Bornstein, M., Lansford, J. (2019). Culture and Family Functioning. En B. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. Jouriles, & M. Whisman (Eds.) *APA Handbook of Contemporary Family Psychology: Applications and Broad Impact of Family Psychology* (pp. 417-436). American Psychological Association
- Boyer, B., Geurts, H., & Van der Oord, S. (2018). Planning Skills of Adolescents With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(1), 46-57. <https://doi.org/10.1177/1087054714538658>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Briales, A. (2017). Emprendedores fracasados: individualización neoliberal en los discursos sobre el desempleo. *RECERCA*, 20, 79-104. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2017.20.5>.
- Bustamante, L., Luzuriaga, M., Rodríguez, P., & Espadero, R. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista De Producción, Ciencias E Investigación*, 6(42), 389-398. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol6iss42>.
- Cajo, J., Damián, R., Carrillo, S., Flores, R., Díaz, L., Malque, J., & Milian, M. (2020). *Ashii unuimainaji: aprendizaje integrador para la educación intercultural bilingüe. Sistematización de la experiencia de la IE Juan Velasco Alvarado, en Condorcanqui, Amazonas*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana [FONDEP].
- Canche, V. (2018). *Deficit de Atencion Escolar Durante El Noviazgo* [Tesis de licenciatura, Universidad autónoma]. Repositorio de la Universidad Autónoma. <https://es.scribd.com/document/398680973/Deficit-de-Atencion-Escolar-Durante-El-Noviazgo>
- Carbonell, M., Tissert, Y., & Pérez, D. (2019). Papel del profesor en la orientación y conformación del proyecto de vida de los estudiantes. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 7(3), 50-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299591>
- Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., Bedin, L., Valdenegro, B., & Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, 21(2), 70-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134232882001>
- Castañeda, L. (2011). *Un plan de vida para jóvenes: ¿Qué harás con el resto de tu vida?*. Panorama.
- Castañeda, P., & Santa-Cruz, H. (2021). Factores de riesgo asociados al embarazo en adolescentes. *Enfermería Global*, 20(62), 109-128. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.438711>
- Castro, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 7(1), 23-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360126>
- Castro-Gómez, S. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. SIGLO

- Casullo, M. (1995). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Paidós.
- Chiecher, A. (2017). Metas y contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de la carrera de ingeniería. *Innovación Educativa*, 17(74), 61-80. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00061.pdf>
- Cid, P., Orellana, A., & Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. *Rev Med Chile*, 138(5), 551-557. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872010000500004
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. CEPAL
- Coté, J. (2009). Identity formation and Personal development in adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, Volume 1: Individual Bases of Adolescent Development*. McGraw-Hill
- Cotler, J., & Cuenca, R. (2011). *Las desigualdades en el Perú: Balances críticos*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Creswell, J. (2014). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. SAGE Publications.
- Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V & Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio? Síntesis de hallazgos*. GRADE.
- D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana De Psicología*, 17(3), 270-275.
- D'Angelo, O. (2003). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. CIPS
- Dávila, M., Zlobina, A., Serrano, P. (2021). Emprendimiento social en jóvenes: análisis de su relación con otras formas de participación social. *Revista de Estudios Cooperativos*, 138, 1-14. <https://dx.doi.org/10.5209/reve.75562>
- Delval, J. (2002). *El Desarrollo Humano*. Siglo XXI.
- Delval, J. (2014). *El mono inmaduro: El desarrollo psicológico humano*. Siglo XXI.
- Díaz, D., & Fuentes, I. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 14(64), 98-103. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Díaz, I., Narváez, I., & Amaya, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11 (1), 113-126. <https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>

- Dirección Regional de Educación Amazonas & Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación [FONDEP]. (2020). *La interacción de los Muun Yacha Ainau en las sesiones de aprendizaje para fortalecer la identidad cultural awajún*. <https://www.fondep.gob.pe/wp-content/uploads/2020/12/Sistematizaci%C3%B3n-Imaza-DRE-Amazonas-minimo1.pdf>
- Entre culturas. (2017). *PERÚ: Defendiendo a los indígenas Wampis y Awajún*. <https://www.entreculturas.org/es/noticias/peru-defendiendo-los-indigenas-wampis-y-awajun>
- Erazo, C., Ceballos, A., Mata, J. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5255>
- Erikson, E. (1982). *Identidad, juventud y crisis*. Paidós.
- Erikson, E. (1992). *Identidad, juventud y crisis*. Taurus.
- Espinosa, O., & Ruíz, E. (2017). *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía peruana*. Grupo de Análisis para el Desarrollo [GRADE]. https://www.grade.org.pe/forge/descargas/INFORME_Espinosa_Desercion_escolar_Amazonia.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2014). *UNICEF Perú: Construyendo un mundo de oportunidades para los niños de la Amazonía*. https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/Construyendo_mundo_de_oportunidades_para_ninos_Amazonia.pdf
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2012). *Marco teórico-analítico. En Ampliando la mirada: integración de enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos*. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/ampliando-la-mirada-la-integraci%C3%B3n-de-los-enfoques-de-g%C3%A9nero-interculturalida>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2019). *Las adolescentes peruanas en matrimonio o unión: Tradiciones, desafíos y recomendaciones*. <https://peru.unfpa.org/es/publications/las-adolescentes-peruanas-en-matrimonio-o-uni%C3%B3n-tradiciones-desaf%C3%ADos-y-recomendaciones>
- Fuller, N. (2002). *Interculturalidad y Política: Desafíos y posibilidades*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad del Pacífico. Instituto de Estudios Peruanos.
- Galotti, K. (2002). *Making decisions that matter: How people face important life choices*. Psychology Press.
- García, C. (2019). *El proyecto de vida*. Patria Educación

- García, K., (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 153-173. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000300009&script=sci_abstract
- Gasteiz, V. (2017). *Y llegó la adolescencia: Guías para padres y madres con hijos e hijas adolescentes*. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/padres/y-llego-la-adolescencia.pdf>
- Giménez, G. (1997). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, *Frontera Norte*, 9(18), 9-28.
- Gissi, J. (1996). Precondiciones técnicas para diagnosticar la identidad latinoamericana. *Revista Estudios Sociales*, 87, 159-167. <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/CR.UNA01000209831>
- Gobierno Regional de Amazonas. (2017). *Plan Regional de la juventud 2017-2021*. <http://www.calandria.org.pe/recursos/plan-regional-juventud-amazonas.pdf>
- Gogna, M. (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia: Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. CEDES
- Gonzales, R., Carvacho, H., & Jiménez, M. (2022). Psicología y pueblos indígenas. *Annual Review of Psychology*, 32, 1-49. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-092421-034141>
- Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., De Fraine, B., & Cueto, S. (2016). *Education Aspirations among Young People in Peru and their Perceptions of Barriers to Higher Education. Working Paper, 148. Young Lives. GRADE*. <https://www.grade.org.pe/en/publicaciones/education-aspirations-among-young-people-in-peru-and-their-perceptions-of-barriers-to-higher-education/>
- Gutiérrez, G. (2017). *Construyendo miradas hacia el futuro: Intenciones migratorias en estudiantes de secundaria de Sacsamarca, Ayacucho* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9348>
- Gutiérrez, M & Goncalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. <https://www.ijpsy.com/volumen13/num3/366/ajuste-escolar-y-bienestar-en-adolescentes-ES.pdf>
- Henao, D. (2020). *Proyecto de vida e inserción laboral basado en la orientación del logro en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Pio XII de Neira*. [Tesis de

- maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2989/1/Obra%20Diana%20y%20Gloria%20F%C3%A1tima.pdf>
- Hernández, M., Correa, F., Reyes, V., & García, L. (2021). Resiliencia y autoeficacia en adolescentes: Diferencias por sexo. *UARICHA Revista de Psicología*, 19, 41-53. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/637/622>
- Hernández, W. (2019). *Género en el Perú: Nuevos enfoques, miradas interdisciplinarias*. Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- Herrera, J., Guevara, G. & García, Y. (2014). La orientación educativa para la estimulación de proyectos de vida en estudiantes universitarios. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(2), 155-166. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=51896>
- Iguíñiz, J. (2014) Inclusión / Exclusión en Perspectiva Relacional y Desarrollo Humano. En F. Tubino, C. Romero y E. Gonzales de Olarte (Eds.), *Inclusiones y desarrollo humano: relaciones, agencia, poder* (pp. 130-154). Fondo Editorial de la PUCP.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1567/01TOMO_01.pdf
- Jaén, I., Fuentes, N., Gonzáles, M., & Moliner, D. (2017). Regulación emocional y práctica competitiva en la adolescencia. *Revista Agora Salud*, 4(4), 123- 131. https://www.researchgate.net/publication/314239047_Regulacion_emocional_y_practica_deportiva_competitiva_en_la_adolescencia
- Kuhn, D. (2006.) Do Cognitive Changes Accompany Developments in the Adolescent Brain? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 59-66.
- Magdalena, S., Valenzuela, J. & López, M. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(82), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n47/art03.pdf>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.159-187). WILEY

- Martínez, D. (2015). Las necesidades de las adolescentes madres en el contexto educativo: un estudio de caso en una institución de educación pública. *Revista de Enfermería Actual de Costa Rica*, 28, 1-16. <http://dx.doi.org/10.15517/revenf.v0i28.17059>
- Mayor, P., & Bodmer, R. (2009). *Pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. CETA
- Miller, D. (2012). Equidad Educativa versus Desigualdad social: El caso del Programa Nacional de Becas en Educación Superior (PRONABES) en México. *Universidades* (54), 21-28. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37331243003.pdf>
- Ministerio de Cultura [MINCU], (2015). *Política nacional de transversalización del enfoque intercultural*.
https://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/%20politica_nacional_de_transversalizacion_del_enfoque_intercultural.pdf
- Ministerio de Cultura [MINCU], (2020). *Amazonas: Cartilla informativa sobre pueblos indígenas u originarios*.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Cartilla%20Amazonas%202020.pdf>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [MIDIS]. (2023). *Jóvenes de comunidades nativas Awajún descubrieron su vocación en feria educativa*.
<https://www.gob.pe/institucion/juntos/noticias/846184-jovenes-de-comunidades-nativas-awajun-descubrieron-su-vocacion-en-feria-educativa>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2015). *Beca 18 testimonios*.
<https://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/beca18testimonios.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2017). *CYE: Concurso Nacional Crea y Emprende*.
<https://www.minedu.gob.pe/crea-emprende/>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2018). *Egresados de secundarias técnicas tendrán doble certificación válidas para CETPRO, IES o EEST*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/23418-egresados-de-secundaria-tecnica-tendran-doble-certificacion-valida-para-cetpro-ies-o-cest>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2022). *ESCALE: unidad de estadística educativa*.
<https://escale.minedu.gob.pe/padron-de-iiie>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2023). *Desarrollo de la expresión artística en el centro de educación básica especial (CEBE). Guía de orientaciones*.
<https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-orientaciones-para-desarrollo-de-expresion-artistica-cebe.pdf>
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar*. Paidós.

- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 15- 32. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- Nava, J. (2022). Proyecto de vida en adolescentes: un ejercicio viable para iniciar la reflexión filosófica. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 9(17). 95-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8559165>
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Temas para la Educación*, 5, 1-9. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6409.pdf>
- Noh-Moo, P., Ahumada, J., Gámez, M., López, M., & Castillo, L. (2021). Autoestima, autoeficacia y consumo de alcohol en adolescentes de preparatoria. *Health & Addictions*. 21(1), 216-229. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.565>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Los adolescentes y sus proyectos de vida: Los casos de Amazonas, Piura y Cuzco*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382568?posInSet=7&queryId=9dfe70e3-b395-4e00-8f61-dc6b026a08ce>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Violencia de género y embarazo adolescente en Amazonas: violencia de género y prevención del embarazo adolescente en escuelas rurales de la región Amazonas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382564?posInSet=11&queryId=9dfe70e3-b395-4e00-8f61-dc6b026a08ce>
- Organización Regional Fronteriza Awajún de Cajamarca [ORFAC], Gobierno regional de Cajamarca, & Soluciones Prácticas. (2015). *Plan de Vida de la Comunidad Nativa de Awajún de Supayaku al 2024*. <https://esf-cat.org/wp-content/uploads/2017/06/Plan-de-Vida-de-la-Comunidad-Nativa-Awajun-de-Supayaku.pdf>
- Palacios, G. (2019). *¿Queremos ser madres? Vivencias y significados del embarazo adolescente en la comunidad nativa Nuevo Paraíso, Ucayali*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13878>
- Parra, A., Oliva, A., & Sánchez, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-343. <https://idus.us.es/handle/11441/30520>
- Pease, M., De La Torre-Bueno, S. (2022). *Caracterización de las adolescencias peruanas: Marco orientador para la atención de adolescentes en la educación secundaria*. Ministerio de Educación [MINEDU].

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8665/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20las%20Adolescencias%20Peruanas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pease, M., Figallo, F., & Ysla, L. (2015). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pease, M., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., & Rengifo, F. (2020). *Nuestra deuda con la adolescencia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. <https://pefssp.org/nuestra-deuda-con-la-adolescencia/>
- Pease, M., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., & Rengifo, F. (2021). *El mundo interno adolescente Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida: Vol. Primera edición digital*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pérez, P., & Espinoza, E. (2015). *El Universo Amazónico: Una mirada cuantitativa a los hechos y algunas conclusiones para políticas públicas. En: Evidencia para políticas públicas en educación superior*. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo [PRONABEC]. <http://aplicaciones.pronabec.gob.pe/CIIPRE/Content/descargas/evidencia-cap5.pdf>
- Petzayit, R., Landacay, T., & Santillan, S. (2021). Maltrato y autoestima de adolescentes Awajun de Chipe Cuzu, región Amazonas, Perú. *Revista científica UNTRM: Ciencias sociales y Humanidades*, 4(3), 17-22. <https://doi.org/10.25127/rsh.20214.785>
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1159/000271225>
- Quiroz, M. (1999). Jóvenes, educación y cultura: Expectativas y proyectos. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 18, 113-130. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1913>
- Ramos, D., & Zubieta, E. (2008). Identidad Social y Personal en Sudamérica: Los efectos del prejuicio, discriminación y las influencias del contexto histórico brasileño. *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura*, 8, 1-11.
- Rodríguez, A., Estibaliz, R., Ros, I., Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 3(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>.

- Rodríguez, M. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional: Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Desclee de Brouwer.
- Rojas, V. y Cussianovich, A. (2013). "Le va bien en la vida" Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú. Documento de Trabajo. Lima: GRADE.<http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/dt.pdf>
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En A. Cortés y L. Sobrado (Eds.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*, (pp.119-142). Biblioteca Nueva.
- Ruiz, J. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Teoría y Praxis Investigativa*, 6 (1), 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3725825>
- Sabbagh, L. (2006). The teen brain hard at work. Not, really. *Scientific American Mind*, 17(2), 54-59. <https://www.scientificamerican.com/article/the-teen-brain-hard-at-work/>
- Sánchez, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002906.pdf>
- Santana, L., Feliciano, L., & Jiménez, A. (2015). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista de educación*, (372), 35-62. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314
- Santos, E., & Ortega, D. (2016). "Proyecto de vida de los adolescentes del área metropolitana de Cúcuta (zona rural escolar corregimiento de san Faustino)". *Eco.Mat*, 7(1), 112-120. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/ecomatematico/article/view/1022>
- Santrock, W. (2014). *Life-Span Development*. McGraw-Hill Education.
- Santrock J. W. (2019). *Adolescence* (Seventeenth). McGraw-Hill Education.
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R & Montoya, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/07_3.pdf
- Scholnick, E., & Friedman, S. (1993). Planning in Context: Developmental and Situational Considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 145-167. <https://doi.org/10.1177/016502549301600204>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer.

- Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios pedagógicos* 40(1), 243-261. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015>
- Sen, A., (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20. <https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Shimbucat, J. (2016). *Desplazamiento del uso de la lengua indígena por la española en los adolescentes awajún de la comunidad de Ebron* [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón]. Repositorio UMSS. <https://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/Tesis-Juan-Shimbucat.pdf>
- Silva, C., Andrade, C., Juárez, A., & Gonzáles, K. (2022). Inteligencia emocional y establecimiento de metas en adolescentes. *Psicumex*, 12, 1-25. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/416>
- Steinberg, L. (2017). Adolescent brain science and juvenile justice policymaking. *Psychology, Public Policy, and Law*, 23(4), 410–420. <https://doi.org/10.1037/law0000128>
- Sternberg, R., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive psychology*. Wadsworth Cengage learning
- Stern, C. (2003). Significado e implicaciones del embarazo adolescente en distintos contextos socioculturales de México: reseña de un proyecto en proceso. *Estudios Sociológicos*, 21(3), 725- 745. <https://www.redalyc.org/pdf/598/59806309.pdf>
- Streuli, N. (2010). *A study of how Peruvian children involved in a social protection programme experience well-being and poverty*. [Tesis doctoral, University of London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006516>
- Suárez, A. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207012>
- Tapia, G. (2021). Estudiar para trabajar, trabajar para estudiar. *Estudio sobre las culturas contemporáneas*, 26(52), 153-221. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/culturascontemporaneas/article/view/551>
- Thompson, H., Wojciak, A., & Cooley, M. (2016). Self-esteem: A mediator between peer relationships and behaviors of adolescents in foster care. *Children and Youth Services Review*, 66, 109-116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.05.003> [Get rights and content](#)
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Tubino, F. (2019). Interculturalidad. En C. Alegría (Ed.), *Manual de principios y problemas éticos* (pp. 203-217). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Universidad Cayetano Heredia & Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2018). *Desafíos y prioridades: política de adolescentes y jóvenes en el Perú*. https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Desafios_y_prioridades_politica_de_adolescencia_y_jovenes_Peru_-_ONU.pdf
- Urrutia, A., & Trivelli, C. (2018). *Geografías de la Resiliencia: La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales. Documento de trabajo*. Instituto de Estudios Peruanos. https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1130/Trivelli-Carolina_
- Vadillo, J. (2022). *Lo que opinan los adolescentes sobre la educación, el medio ambiente y la tecnología*. <https://elperuano.pe/noticia/136845-lo-que-opinan-los-adolescentes-sobre-la-educacion-el-medio-ambiente-y-la-tecnologia>
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. SAGE.
- Vargas, R. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*. Editorial Futura
- Vela, G., & Cáceres, T. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 371-383. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/29628>
- Villacorta, A., & Chinchayán, P. (2011). *Caminos de interculturalidad: Los estudios originarios en la universidad*. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Caminos-de-interculturalidad%20Los%20estudiantes%20originarios%20en%20la%20universidad.pdf>
- Villalobos, C. (2015). *Estudio de las relaciones de amistad adolescente en contextos educativos de diversidad cultural* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/406153/CVC_TESIS.pdf?sequence
- Viveiros, E. (2004). Perspectivismo y multinaturalismo en la América Indígena. En A. Surrallés & P. García (Eds.) *Tierra Adentro. Territorio indígena y percepción del entorno* (pp. 37-80). IWGIA
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Ward, G., & Morris, R. (2005). *The cognitive psychology of planning*. Taylor & Francis Group.

Zambrano, L., & Luna, R. (2023). *Efectividad de la intervención educativa en el nivel de conocimiento sobre prevención de prácticas sexuales riesgosas, en jóvenes de una comunidad de Lamas, región de San Martín* [Tesis de licenciatura, Universidad Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13475/Efectividad_ZambranoLozano_Alessandro.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Apéndices

Apéndice 1: Protocolo de Asentimiento Informado

Hola,

Mi nombre es Liz Aguado, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y estoy realizando una investigación de tesis sobre el proyecto de vida en adolescentes de Nieva, Amazonas en el marco de una investigación realizada por las investigadoras Gabriela Távara, Mariana Salas y Gabriela Gutiérrez sobre el embarazo adolescente. En este sentido, te estaré realizando algunas preguntas sobre dicho tema, y, como te comenté en nuestra reunión pasada, tu participación en esta entrevista es voluntaria y no afectará en nada a tus notas. A continuación, te presentamos unos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarnos:

- Tu participación es totalmente voluntaria. Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo y daremos fin a la entrevista.
- La entrevista en la que participarás durará aproximadamente 40 minutos y no afectarán tus clases.
- En esta entrevista se te realizará algunas preguntas para conversar y Liz pueda conocer tu opinión sobre el proyecto de vida. Es posible que algunas preguntas de la entrevista puedan generar en ti sentimientos de tristeza o malestar. De ser así, se lo puedes comentar y en caso vea necesario, terminará la entrevista.
- En la tesis no se usará tu nombre, por lo que nadie conocerá tu identidad.
- Se grabará en audio la entrevista. La grabación de la entrevista será realizada por la tesista y si se considera necesario, también será guardada por el equipo de investigación por un periodo de cinco años luego de publicados los resultados de la investigación. Estas grabaciones y las transcripciones de las mismas estarán guardadas en las computadoras personales del equipo del proyecto en carpetas virtuales protegidas con contraseña. Caso contrario, serán eliminadas al finalizar la investigación de tesis.
- Tus padres y el colegio ya han sido informados sobre la investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.

- Si tienes cualquier duda o consulta sobre la entrevista o la investigación puedes hacerla llegar en cualquier momento.
- Al finalizar la investigación, se te invitará a participar de una reunión en tu colegio donde mostraré las conclusiones principales de la investigación.
- Si tienes alguna duda sobre aspectos éticos, puedes comunicarte con Liz Aguado al correo electrónico a20186158@pucp.edu.pe y/o de su asesora Mariana Salas, al correo electrónico marianap.salas@pucp.pe

Te pido que marques con un aspa (x) en el siguiente enunciado según tu interés o no de participar en la investigación. De estar interesado(a), debes colocar también tu nombre en la línea de abajo y devolverme este documento en mis manos.

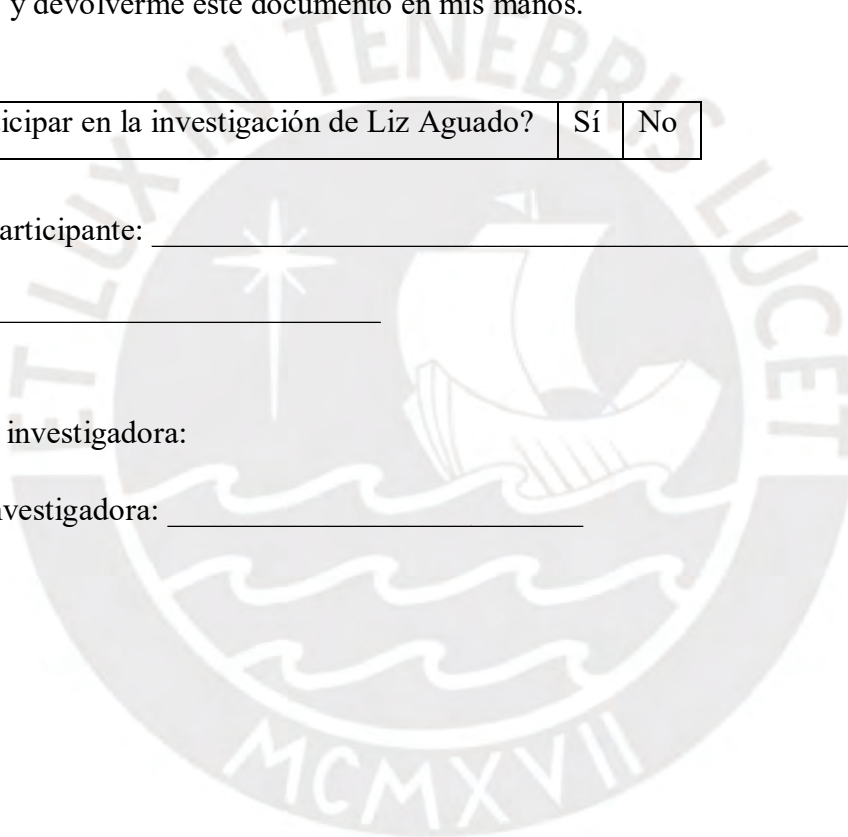
¿Quiero participar en la investigación de Liz Aguado?	Sí	No
---	----	----

Nombre del participante: _____

Fecha: _____

Nombre de la investigadora:

Firma de la investigadora: _____



Apéndice 2: Consentimiento informado para Entrevista de Adolescente

Estimado/a padre o madre de familia,

Le pedimos su consentimiento para que su hijo(a) participe en una entrevista realizada por la estudiante de la Facultad de Psicología Liz Aguado que es parte de su investigación de tesis titulada “Ser alguien en la vida: La construcción del proyecto de vida de los y las adolescentes del distrito de Santa María de Nieva- Amazonas”, la cual tiene como propósito indagar en la construcción del proyecto de vida de las y los adolescentes, las características de la misma y los factores que podrían ayudar o dificultar el logro de sus metas. Esta investigación se encuentra enmarcada dentro de la investigación conducida por el Grupo de Investigación de Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, cuya investigadora principal es Gabriela Távara. Dentro de la investigación, denominada, “Construyendo significados sobre el embarazo adolescente en dos regiones del Perú: Una mirada participativa desde las voces de las y los adolescentes de Huancasancos (Ayacucho) y Nieva (Amazonas)”. La institución educativa Juan Velasco Alvarado de Nieva conoce y ha brindado su aprobación para la realización de este proyecto de investigación.

- La entrevista durará aproximadamente 40 minutos y todo lo que su hija(o) diga será tratado de manera confidencial, es decir, su identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- La información dicha por su hija(o) será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. Asimismo, su información será analizada de manera conjunta con aquella brindada por otros adolescentes, y servirá para la elaboración de la tesis y artículos/presentaciones académicas.
- Si el equipo de investigación lo considera necesario, la grabación será guardada por un periodo de cinco años luego de publicados los resultados de la investigación. Caso contrario, las grabaciones serán eliminadas cuando se termine de realizar la presente tesis.
- La participación de su hija(o) es totalmente voluntaria. Su hijo(a) o usted, puede detener su participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que le incomode.

- En la entrevista se conversarán temas vinculados al proyecto de vida. Si se diera el caso de algunos temas abordados puedan generar en su hijo(a) sentimientos de tristeza, angustia o malestar, su hijo(a) podrá comunicárselo a la entrevistadora, quien está acompañada de profesionales de la psicología.
- Si usted o su hijo(a) tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Los resultados colectivos de la tesis serán presentados a los y las estudiantes adolescentes de la escuela de manera general, es decir sin revelar la identidad de ninguno de los participantes.
- Si tienes alguna duda sobre aspectos éticos, puedes comunicarte con Liz Aguado al correo electrónico a20186158@pucp.edu.pe y/o de su asesora Mariana Salas, al correo electrónico marianap.salas@pucp.pe

Complete los siguientes enunciados en caso desee participar:

Nombre completo:
Nombre completo del hijo(a):
Firma del participante:
Firma del investigador:
Fecha:

Apéndice 3: Guía de entrevista

Mensaje introductorio (rapport):

Hola, ¿cuál es tu nombre?, bueno (**nombre el/la entrevistado/a**) ¿cómo te encuentras el día de hoy, ¿cómo estás?, ya veo, esperemos que todo te siga yendo bien. Bueno, me presento, mi nombre es (**nombre el/la entrevistado/a**), soy estudiante de psicología y, como pudiste observar en el taller, también formo parte del grupo de psicólogos que han venido a realizar algunas dinámicas en el colegio. En esta oportunidad quiero conversar un poco contigo y que me cuentes algunas cosas siempre y cuando te sientas cómodo/a con ellas. Así, el objetivo de este encuentro es poder conocerte un poco más y conocer un poco más acerca del proyecto de vida, es decir, las metas que tienen las y los adolescentes en Nieva

Antes de comenzar, creemos que es muy importante contar con tu consentimiento para realizar esta entrevista, en este sentido voy a compartirte/leerte el asentimiento para poder revisarlo juntos/as [se lee]. Gracias por aceptar (**nombre el/la entrevistado/a**), para nosotros/as es muy importante todo lo que nos puedas decir. Las metas que tienen las y los adolescentes en Nieva

PREGUNTAS:

1. Cuéntame sobre ti: ¿Cuántos años tienes?, ¿en qué grado estás?
2. ¿Qué suelen hacer los adolescentes aquí en Nieva, en su día a día?
3. ¿Qué otras actividades disfrutas hacer?
4. Si pensamos un poco en este momento, en colegio, en las personas que están contigo ¿qué cosas valoras? ¿qué cosas o personas te hacen sentir bien?
5. ¿Qué es lo que crees que necesitas para sentirte y estar bien?
6. ¿Cuáles crees que son las principales metas en la vida de un adolescente de Nieva? ¿Qué quieren hacer al terminar el colegio?
7. ¿Cuáles son tus metas para el futuro? ¿Cómo te ves de acá a 5 años?
8. ¿Has pensado si deseas tener una familia e hijos? ¿Cuándo? ¿En qué momento de tu vida? *Aquí se puede ahondar en más metas en distintos niveles (académico, profesional, familiar, personal).

9. ¿Tus metas sobre el futuro incluyen a otras personas a parte de ti? ¿a quienes? ¿por qué?
10. ¿Cómo así se te ocurrió plantearte esas metas? ¿cómo llegaste a ellas?
11. ¿Siempre has tenido las mismas metas o han cambiado en algún momento? ¿De qué manera?
12. En el proceso de decidir tus metas ¿has conversado con alguien que te haya ayudado? ¿ha habido alguien que te haya inspirado?
13. ¿Has pensado cómo así vas a lograr las metas que te has propuesto? ¿has planeado algo?
14. Me has mencionado las cosas que quieres alcanzar en ese futuro, ¿me puedes mencionar las cosas que no quieres que se den en tu futuro? ¿cómo así? ¿por qué?
15. ¿Qué fortalezas o características personales tuyas crees que te van a ayudar a lograr las metas que quieres?
16. ¿Qué aspectos quizá no tan positivos tuyos o debilidades consideras que pueden ser un obstáculo para alcanzar tus metas?
17. A nivel familiar ¿qué características crees que tiene tu familia que podrían ayudar al logro de tus metas a futuro?
18. A nivel familiar ¿qué características crees que tiene tu familia que podrían obstaculizar tus metas a futuro? ¿existe alguna que te desmotive?
19. Si hablamos un poco de personas cercanas a ti, de tu contexto ¿qué características crees que tienen ellos/as que podrían ayudarte a lograr tu meta? ¿cómo así?
20. Respecto a Nieva, el lugar en el que vives ahora ¿Qué características u oportunidades ofrece que te pueden ayudar a lograr tus metas a futuro?
21. Respecto a Nieva, el lugar en el que vives ahora ¿Qué características u obstáculos crees que tiene que no te ayudarían a lograr tus metas a futuro?

Eje de cierre:

Muchas gracias por tu disposición durante la entrevista. En esta pudimos tocar temas muy interesantes como las actividades que realizas, las cosas que quieres hacer y lograr en el futuro. En este sentido, ¿deseas agregar algo más a lo que ya has mencionado?

Apéndice 4: Protocolo de contención

Paso 1: Pausar la grabación de audio y la entrevista, e indicarle que este momento no está siendo grabado.

- En todo momento, hacer contacto visual (dentro de lo posible) con él o la participante afectada, de modo que se pueda facilitar una sensación de calidez, compañía, y que la persona participante perciba que se encuentra con alguien en quien puede confiar.
- Se le debe indicar al participante que estamos allí para escuchar lo que quiera compartir respecto a cómo le ha afectado o está afectando el pensar en los temas asociados al proceso de investigación.
- Cuando el/la participante comparta sus afectos y pensamientos, debemos procurar mantener una escucha activa, empática y respetuosa.

Paso 2: Validar la reacción y la expresión afectiva de él/la participante. Se le podría decir algo como lo siguiente, “me estás comentando una experiencia difícil. Entiendo que pensar al respecto te puede hacer sentir angustia. Considera que estoy aquí para escucharte en caso lo necesites.

Paso 3: Realizar ejercicios de respiración para facilitar la relajación de la persona participante.

- Inhalar y exhalar *junto con* el/la entrevistado/a durante unos minutos hasta que la persona se sienta más tranquila.
 - Se le indica a la persona respirar lenta y profundamente por las fosas nasales, dirigir el aire al estómago, retener la respiración por unos segundos (cinco aproximadamente), y luego exhalar lenta y profundamente por la boca.
 - Durante este ejercicio de respiración, se le pide a la persona que preste atención solamente a la entrada y salida del aire, sin modificar su respiración. Podría ayudar si se cierran los ojos y se intenta visualizar un globo a la altura de la boca del estómago (debajo del esternón, entre las costillas) que se va inflando y desinflando junto a la respiración; también, con las manos se puede hacer como si se tocara el contorno del globo a medida que se infla y desinfla.
 - Si aparecen pensamientos negativos durante el ejercicio de respiración, se le pide a la persona que focalice la atención en su respiración.
 - Esperar a que la participante se calme.

Paso 4: Al final del ejercicio, cuando la persona haya logrado mayor tranquilidad, se le pregunta cómo está, si se siente más tranquilo/a, y si desea continuar con la entrevista o suspenderla.

- En caso el/la participante decida terminar con la entrevista, se le pregunta si estaría bien programar una segunda sesión de la entrevista, o si desea dejar de participar en el proceso de investigación.
- En cualquiera de ambos escenarios, se le agradece por su tiempo y por compartir sus experiencias con el/la entrevistador/a. Además, se le preguntará si desea recibir ayuda psicológica. De ser así, se le comunicará a los y las psicólogas a cargo del proyecto de investigación de la situación del participante. Asimismo, se tendrá en cuenta los centros de ayuda psicológica presentes en Nieva.
 - Centro De Salud Mental Comunitario “Shig Tajimat Pujut Pachisa Jintiamu” o “El Buen Vivir”.
Teléfono: 930658313
 - Los Centros Emergencia Mujer (CEM)
Teléfono: 994 841 361

