

# Acompañando proyectos de vida adolescentes en la pospandemia: una intervención con adolescentes en Lima

## Accompanying Adolescents' Life Projects in the Post-Pandemic Era: An Intervention with Adolescents in Lima

### **Maria Angélica Pease Dreibeibis\***

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú  
mapease@pucp.edu.pe  
ORCID: 0000-0003-2645-4580

### **Rafaella Andrea de la Puente Ronceros**

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú  
r.delapuerta@pucp.edu.pe  
ORCID: 0000-0003-0584-4977

### **Maria Fernanda Leiva Podestá**

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú  
leiva.maria@pucp.edu.pe  
ORCID: 0009-0008-3101-8170

### **Leo Pavel Rozas Gil**

Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú  
lrozasg@pucp.edu.pe  
ORCID: 0009-0006-7509-0188

### **Dana Lucía Ortiz Villena**

ortiz.d@pucp.edu.pe  
Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú  
ORCID: 0009-0007-3589-7750

---

**Citar como:** Pease Dreibeibis, M. A. *et al.* (2025). Acompañando proyectos de vida adolescentes en la pospandemia: una intervención con adolescentes en Lima. *Desde el Sur*, 18(1), e0016.

## RESUMEN

La adolescencia es una etapa fundamental para la construcción del proyecto de vida (PV). En el Perú, dadas las condiciones socioeconómicas, este proceso involucra múltiples retos. Ante ello, se realizó una intervención psicoeducativa en una escuela pública del sur de Lima. Se apuntó a complejizar la visión del PV, así como a aterrizar expectativas en metas concretas y alcanzables. La

---

\* Autora corresponsal: Maria Angélica Pease Dreibeibis, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. Correo: mapease@pucp.edu.pe

evaluación constó de entrevistas y productos finales de la intervención. Los resultados indican que, si bien las y los adolescentes tienen claridad en sus expectativas ocupacionales, enfrentan dificultades en la planificación y la identificación de recursos y barreras. Se trabajó en el desarrollo de estrategias de planificación para el desarrollo de un PV alcanzable. Tras la intervención, se reflejan mejoras en la comprensión y planificación de los proyectos de vida, pero persisten desafíos como la influencia de la precariedad económica y la familia.

#### **PALABRAS CLAVE**

Adolescencia, proyecto de vida, orientación vocacional, intervención

#### **ABSTRACT**

Adolescence is a crucial stage for the construction of a life project (LP). In Peru, given the socio-economic conditions, this process involves multiple challenges. In response, a psychoeducational intervention was carried out in a public school in the south of Lima. The aim was to complicate the vision of the life project, as well as to translate expectations into concrete and achievable goals. The evaluation consisted of interviews and final products of the intervention. The results indicate that although adolescents have clarity about their occupational expectations, they face difficulties in planning and identifying resources and barriers. Efforts were made to develop planning strategies for creating an achievable life project. After the intervention, improvements were reflected in the understanding and planning of life projects, but challenges such as the influence of economic precariousness and family dynamics remain.

#### **KEYWORDS**

Adolescence, life project, vocational orientation, intervention

La adolescencia es una etapa en la que ocurren transformaciones en todos los dominios del desarrollo humano, por lo que un adecuado acompañamiento es esencial (Pease *et al.*, 2021a; Steinberg, 2017). Para Erickson (1968), una tarea central para acompañar en la adolescencia es el desarrollo de la identidad psicosocial, que implica responderse «¿quién

soy?» y «¿en qué quiero convertirme?» (Marcia, 1967; Pease *et al.*, 2025). A fin de dar respuesta a dichas preguntas, las y los adolescentes exploran y ensayan diversos roles, para luego comprometerse con aquello que les es más significativo (Kroger, 2007).

El fin de la secundaria es la etapa en que los adolescentes suelen hacerse estas preguntas (Pease *et al.*, 2021a), ya que se espera que identifiquen sus intereses y tomen decisiones sobre su futuro. Este proceso de construcción de identidad, generalmente trabajado en el último año, se llama proyecto de vida (PV). El PV implica ensayos de respuesta a la pregunta «¿en qué quiero convertirme?» en diversas áreas, por lo que tiene una naturaleza multidimensional (D'Angelo, 2000).

Ahora bien, pese a que el PV involucra pensar en el futuro, en muchos casos la orientación se limita a la ocupación vocacional. En el Perú, el Ministerio de Educación (Minedu, 2017) orienta el PV a un acompañamiento continuo y sistemático, pero aborda principalmente temas de orientación vocacional, desarrollo personal y rendimiento académico. Cobra sentido, entonces, que las y los adolescentes peruanos orientan su PV a una carrera, ya que mantienen un deseo profundo de asistir a la universidad y ser un profesional (Urbano, 2018). Sin embargo, en países como el Perú, en donde las brechas socioeconómicas son tan marcadas, las posibilidades de acceder a la educación superior son bastantes reducidas (Cuenca y Urrutia, 2019).

El estudio *Ser adolescente en el Perú* (Pease *et al.*, 2021a; Pease *et al.*, 2021b) encuentra que las y los adolescentes entienden sus PV desde lo vocacional y se limitan a alcanzar una carrera universitaria o técnica. La escuela refuerza este proceso y esta elección, sin un verdadero soporte que permita clarificar o planificar sus decisiones vocacionales. Esto ocurre a pesar de que se ha evidenciado el papel influyente de los docentes y la escuela en el comportamiento y la toma de decisiones en las y los adolescentes (Amésquita-Vera, 2024; Urbano, 2018).

Estudios previos (Guerrero *et al.*, 2016; Urbano, 2028) muestran además que la familia tampoco logra cumplir con dicho rol. Más bien tiende a limitarse a ofrecer apoyo emocional a sus hijos e hijas, al celebrar —al igual que la escuela— el que decidan ser profesionales. Sin embargo, no les ofrecen orientación concreta para convertir esos deseos en proyectos planificados, probablemente porque muchos no tuvieron esa experiencia previa y enfrentan precariedad económica.

Así, se conoce que el asistir a la universidad constituye para las adolescencias peruanas una *respuesta automatizada*, es decir, una respuesta poco elaborada a la pregunta identitaria «en qué quiero convertirme»,

que no responde a un proceso de moratoria, y que se presenta como única vía para sacar adelante a ellas y ellos, y a sus familias. Sin embargo, en términos de planificación, no se reflejan ideas claras y concretas sobre lo que quieren hacer a futuro, y cómo lo van a llevar a cabo (Pease *et al.*, 2021a; Pease *et al.*, 2024; Pease *et al.*, 2025). Así, existen dificultades en la planificación de los programas de orientación vocacional, específicamente manifestado en la ausencia de referentes o modelos, al igual que la limitada presentación y reflexión de la oferta ocupacional en el país que no sea netamente universitaria. En suma, no hay mayor soporte psicológico para afrontar este proceso y acceder a la universidad será una ruta que pocos alcanzarán.

Se sabe también que existe una relación compleja entre las expectativas ocupacionales y las familias en el Perú (Aguado, 2024; Pease *et al.*, 2021a; Pease *et al.*, 2024). Las altas expectativas sobre el futuro del adolescente se deben a que una carrera representa una oportunidad para salir de la pobreza. Esta meta no se concibe de manera individual, sino colectiva, como un objetivo familiar. Los adolescentes ven su educación secundaria como un apoyo de sus cuidadores, quienes no tuvieron esas mismas oportunidades, lo que genera un «endeudamiento» con ellos (Pease *et al.*, 2024). Esto lleva a los adolescentes a sentir que deben devolver la oportunidad recibida, lo que influye en sus proyectos ocupacionales.

El estudio longitudinal «Niños del milenio» (Cueto *et al.*, 2018) evidencia esta realidad, ya que encuentra que a los 22 años solo el 51,63 % de los jóvenes accede a educación superior, con más del 50 % de ellos provenientes de zonas urbanas. La tasa de asistencia es mayor en zonas urbanas y entre jóvenes cuyas familias tienen mayores niveles educativos y pertenecen al tercil superior de riqueza. De los jóvenes que acceden a la educación superior, el 42 % se matriculan en institutos técnicos y el 58 % en universidades, en tanto que los provenientes de hogares de mayor riqueza son los que tienen más probabilidades de ingresar a universidades.

Esta desigualdad en el acceso a la educación superior se ve reflejada también en su calidad, afectada por el aumento de universidades privadas de baja calidad y la insuficiente supervisión estatal, lo que ha debilitado a las universidades públicas (Cuenca y Reátegui, 2016). En 2000, casi el 60 % de los estudiantes universitarios estaban en instituciones públicas, pero en 2019 esta cifra se redujo al 16,2 % (Benites, 2021), ya que muchas jóvenes y jóvenes recurrieron a universidades privadas para cumplir su sueño de «ir a la universidad». Las barreras económicas son un factor determinante para muchos adolescentes.

A esto se suma el impacto de la pandemia de covid-19, que complicó aún más las trayectorias educativas al implementar la educación virtual mediante el programa «Aprendo en casa» (Minedu, 2021). Este modelo, basado principalmente en recursos asincrónicos y digitales, afectó la comunicación entre docentes y estudiantes, y obligó a muchos jóvenes a asumir nuevas responsabilidades, como trabajar a tiempo completo o cuidar a familiares, lo que hizo más dificultoso el acceso a la educación superior.

Como respuesta a este complejo contexto de pospandemia para las y los adolescentes en términos de su PV, se propuso un proyecto de intervención con adolescentes de una institución educativa del distrito de Lurín, con el objetivo general de que las y los estudiantes diseñen un plan a corto plazo para su PV, considerando sus intereses, habilidades personales, los apoyos y barreras del contexto, así como las ventajas y desventajas de las opciones elegidas. Para ello, se tuvo como objetivos específicos que las y los estudiantes i) incorporen sus intereses y habilidades personales como base de su PV, ii) aterricen su elección en metas concretas y realistas, y iii) reconozcan los apoyos y barreras de su entorno.

## **Método**

Este estudio se centra en la evaluación de programas, ya que analiza los resultados de una intervención desarrollada y evaluada mediante un enfoque mixto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). A través de la investigación evaluativa, un proceso sistemático para evaluar proyectos sociales y educativos (Escudero, 2009; Rivas, 2010), se busca entender los cambios en las valoraciones de los adolescentes sobre su PV, mediante el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas.

## **Participantes**

Este estudio incluye dos grupos de estudiantes: uno con rendimiento académico alto (SAR) y otro con rendimiento bajo (SBR). Este criterio, reportado por la directora de la escuela, fue establecido para asegurar la diversidad entre participantes. El grupo de SAR contó con 29 adolescentes (17 mujeres y 12 hombres), mientras que el de SBR tuvo 33 adolescentes (13 mujeres y 20 hombres).

La tabla 1 presenta los datos sociodemográficos. Las edades oscilaron entre los 16 y 18 años, con una media de 16,5 años; la mayoría son de Lima, con madres y padres que no accedieron a educación superior. Los padres se desempeñan en actividades técnicas, y las madres como amas de casa, además de otras actividades como labores como cocina, comercio, cosmetología o negocios independientes.

**TABLA 1.** Datos sociodemográficos de participantes

Sexo	Media de edad	Lugar de nacimiento	Nivel educativo de padres
Hombre (32)	16,5	Lima (54 %)	Papá, mamá o ambos sin educación (4,8 %)
Mujer (30)		Provincia (37 %)	Mamá con educación básica incompleta (46,8 %)
		País extranjero (9 %)	Papá y mamá con mismo nivel educativo (32,3 %)
			Papá o mamá con educación técnica/universitaria completa (9,7 %)
			Desconoce el nivel educativo de sus padres (6,5 %)

Respecto al trabajo, en la SAR, un estudiante hombre trabaja remuneradamente en cocina, mientras que dos mujeres hacen trabajos como meseras o realizan manualidades para vender. En la SBR, tres adolescentes hombres tienen trabajos remunerados en una lavandería, y ayudan a su papá en construcción y en un restaurante. Cuatro mujeres informan que trabajan en cocina, como meseras, cuidando bebés, vendiendo dulces y ayudando a sus mamás.

La institución educativa pública (IE) es de gestión directa y se encuentra en un distrito popular, con predominancia de poblaciones de nivel socioeconómico C (ingresos entre S/ 1500 y S/ 3000) y D (ingresos de S/ 930). Está cerca de una zona urbana comercial con buenas conexiones viales. Cuenta con dos patios, losas deportivas, centros de actividades, baños y mobiliario completo. Atiende a unos 700 estudiantes de primaria y secundaria, con 30 docentes, en turnos de mañana y tarde. Este proyecto se desarrolló con estudiantes del turno tarde.

## Procedimiento

### Diagnóstico

Primero se contactó a las autoridades de la IE para explicar la intervención y acordar objetivos y compromisos. Paralelamente, se desarrollaron y aplicaron instrumentos para recolectar información en dos momentos: uno durante la evaluación diagnóstica situacional y otro después de la intervención para evaluar su ejecución. Se incorporaron los cuidados éticos de manera transversal en la intervención e investigación.

Por el lado de la investigación, esta se realizó a partir de un Fondo de Responsabilidad Social Universitaria, el cual exige y monitorea el cumplimiento de criterios de cuidado de participantes y principios éticos. Por

dicho procedimiento estos proyectos son evaluados por un comité de ética de la investigación.

Dentro de estos criterios éticos, se incorporaron protocolos de asentimiento y consentimiento informado firmados por sus cuidadores y cuidadoras. Además, la intervención se guió por principios de beneficencia y no maleficencia, que priorizaron el bienestar de las y los adolescentes. En casos críticos de movilización emocional, se implementaron protocolos de contención, derivación y acompañamiento.

Este proyecto fue llevado a cabo por un grupo de psicólogos y psicólogas con diversos contextos (culturales, étnicos, sexuales y de edad). Se consideraron las diferencias de edad y cultura entre facilitadores y adolescentes, con especial atención a sus necesidades, contexto, significados y lenguaje al diseñar la intervención.

### **Diseño de la intervención**

Se trabajó una propuesta de diseño instruccional. Para ello, se entrevistó a actores clave de una escuela tipificada por buenas prácticas en el abordaje del PV (Urbano, 2019). A partir de esta referencia, se consideraron temas y actividades clave, que orientan la intervención (anexo A).

Asimismo, se realizó una revisión y sistematización de materiales psicoeducativos para trabajar con adolescentes. De tal modo, se revisaron documentos sobre talleres, dinámicas y actividades de entidades nacionales como el Minedu, así como de países de la región. Con estos insumos, se construyeron las dinámicas para las sesiones.

### **Ejecución de la intervención**

Se desarrolló la intervención «Acompañando proyectos de vida adolescentes en la pospandemia» en una escuela pública ubicada en Lurín, de acuerdo con un modelo de programas (Sanchiz, 2009). La intervención constó de un módulo de sesiones presenciales, llevadas a cabo semanalmente en el horario destinado a tutoría a lo largo de cuatro meses. Se realizaron tres visitas adicionales para culminar con los contenidos de ciertas sesiones, cuyos objetivos no habrían sido logrados por cuestiones de tiempo, lo que resultó en un total de 10 sesiones, de entre 60 y 90 minutos.

El objetivo general de la intervención fue que las y los adolescentes construyeran un plan a corto plazo respecto a su PV sobre la base de sus intereses y habilidades personales, que identificara los apoyos y barreras del contexto, y que hicieran un balance de las ventajas y desventajas de la elección. Para alcanzar ello, se trazaron tres objetivos específicos, en los cuales las y los adolescentes:

1. Identifican e incluyen otras dimensiones posibles en su PV además de la ocupacional.
2. Identifican metas ocupacionales que reflejen sus intereses y habilidades, y planifican su consecución.
3. Identifican barreras y apoyos para alcanzar sus metas ocupacionales y establecen estrategias para sortear las barreras existentes y para reforzar los apoyos.

Cada sesión tuvo cinco momentos: 1) dinámicas rompehielo para establecer *rapport* y normas de convivencia; 2) actividades interactivas para recuperar saberes previos; 3) desarrollo del contenido mediante un reto, caso o actividad; 4) explicación de tareas de seguimiento para reforzar los aprendizajes; y 5) cierre con una plenaria para reflexionar sobre los temas tratados. Dos miembros del equipo dirigieron cada sesión, que presentaron los objetivos y brindaron las indicaciones, mientras que los demás apoyaron con orientación, retroalimentación y solución de las dudas de las y los adolescentes.

A nivel pedagógico, se realizaron actividades individuales y grupales según los objetivos. Se destacó el modelamiento con casos de una adolescente similar a las y los participantes, para generar identificación. También se promovió un ambiente de horizontalidad y respeto, al establecer acuerdos para las sesiones. El equipo se mostró abierto y dispuesto a escuchar empáticamente a las y los adolescentes, y validaron sus emociones y temores sobre el futuro.

### **Posterior a la intervención**

Se realizó una visita adicional a la escuela para entrevistar individualmente a un grupo de adolescentes que participaron en la intervención. En total, se entrevistaron a 10 adolescentes: 6 participantes de SAR (4 mujeres y 2 hombres) y 4 participantes de SBR (2 mujeres y 2 hombres). Además, se solicitó y evaluó productos creativos audiovisuales asociados a PV de parte de las y los estudiantes.

### **Procesamiento y análisis de la información**

La información recolectada fue transcrita de manera literal, respetando las interpretaciones de las y los participantes. Luego, se realizó una codificación utilizando análisis temático de las entrevistas y grupos focales, que organizó la información en códigos, categorías y temas, los cuales fueron discutidos por el grupo de intervención antes de la sistematización final.

Los datos del cuestionario fueron registrados manualmente. Para los resultados cuantitativos, se calcularon las medias de cada ítem por sección de adolescentes. Esto permitió identificar la claridad en sus elecciones y

los apoyos y barreras en sus proyectos de vida. La información cualitativa se transcribió, codificó y organizó en cuatro ejes: personales, vocacionales/académicos, familiares y socioeconómicos. Los trabajos finales también fueron analizados cualitativamente de forma manual.

### **Técnicas de recojo de información**

La recolección de información se dividió en dos etapas: diagnóstica y posintervención. Para el diagnóstico, se diseñó una guía de entrevista para la directora y las tutoras de ambas secciones. Sus objetivos fueron: a) indagar sobre el enfoque del PV en el aula, b) explorar cómo se abordó este tema en la IE durante la pandemia, y c) recopilar opiniones sobre cómo debería ser una intervención sobre el PV. Para el diagnóstico con adolescentes, se elaboraron tres instrumentos: una guía para entrevistas de grupo focal, una ficha sociodemográfica y un cuestionario.

Además, se creó una guía de entrevista para los grupos focales basada en los hallazgos del proyecto *Ser adolescente en el Perú* (Pease et al., 2021a) sobre ocupación futura y PV, la cual contó con 10 preguntas organizadas en dos ejes: 1) conceptualización del PV, y 2) apoyos y barreras percibidos para construir y lograr un PV viable. Se realizó un grupo focal en cada sección: la SAR tuvo 8 participantes (4 mujeres y 4 hombres) y la SBR también tuvo ocho participantes (3 mujeres y 5 hombres).

Finalmente, se construyó un cuestionario *ad hoc* y se incluyeron 13 preguntas de dos secciones. La primera sección de preguntas fue construida a partir de los hallazgos de Urbano (2018) y *Ser adolescente en el Perú* (Pease et al., 2021a; Pease et al., 2021b), con la estructura del «Cuestionario de desarrollo de carrera» (Super et al., 1981, en Castro, 2015). Estos ítems buscaron evaluar la claridad vocacional, así como el grado de información que tienen sobre su elección a futuro y el grado de planificación. La segunda sección proporcionó preguntas de respuesta abierta, con el fin de explorar de manera más personalizada sus planes al terminar la escuela, y si estos constituyen metas o expectativas. Este instrumento pasó por un juicio de dos expertos.

El cuestionario fue aplicado en 65 estudiantes, de los cuales se registraron 43, que fueron completados en totalidad en dos visitas realizadas a la IE durante el horario de tutoría. De manera conjunta, se distribuyó la ficha de datos sociodemográficos. La administración de estos dos instrumentos tuvo una duración media de 35 minutos.

Para la evaluación de la intervención, se desarrolló una guía de entrevista individual con dos ejes: el primero tuvo el objetivo de identificar las creencias en torno al PV, y el segundo buscó evaluar la influencia de la intervención en las concepciones que tienen sobre el tema. Cada entrevista

tuvo una duración de 15 a 30 minutos. Los estudiantes participantes fueron voluntarios ante la convocatoria de su tutor o tutora.

Se desarrolló una lista de cotejo para analizar los trabajos finales, que se presentó como rúbrica al explicar la actividad. En total, se recibieron diez productos audiovisuales en las tres semanas siguientes a la intervención: dos de la SAR y ocho de la SBR. Los videos tenían como objetivo verificar qué aspectos consideraban en la construcción de sus proyectos de vida, su multidimensionalidad y la identificación de apoyos y barreras.

## Resultados y discusión

Se presentan los resultados de la intervención a través de cuatro secciones. Se busca responder a los objetivos específicos de la intervención, y se incorpora toda la información recolectada. Se especificarán diferencias por género y por sección.

### 1. ¿ El problema es la claridad respecto al futuro ocupacional?

El primer objetivo específico de la intervención buscó que los adolescentes identificaran diversas dimensiones en su PV, además de la ocupacional. Esto se debe a que estudios previos han identificado que la principal prioridad en los PV adolescentes es una carrera, profesional o técnica, para sacar a su familia de la pobreza (Aguado, 2025; Pease *et al.*, 2024; Pérez y Aquino, 2024; Urbano, 2018). Sin embargo, este plan tiende a ser idealista y poco realista.

En la etapa diagnóstica, uno de los primeros instrumentos aplicados fue el cuestionario sobre claridad vocacional y planificación. Como muestra, en la tabla 2 se encontró que el problema de las y los adolescentes no se centra en la claridad vocacional.

**TABLA 2.** Resultados del cuestionario<sup>1</sup>

Pregunta	Promedio de respuesta	Moda	Enunciado	% de estudiantes (moda)
1. ¿Sabes qué harás al terminar la secundaria?	2,44	3	He hecho planes sobre mi futuro, pero no sé aún cómo realizarlos.	38,14 %
2. ¿Cómo valoras tus planes una vez terminados tus estudios de secundaria?	2,15	2	Algunos son confusos, otros son claros y concretos.	51,55 %

<sup>1</sup> Puntajes en una escala Likert del 0 al 4: 0 es el puntaje de logro más bajo y 4 es el más alto.

3. ¿Has hecho algo que te permita ayudarte a elegir lo que quieres hacer al terminar la secundaria?	2,43	3	He querido hacerlo, pero no he sabido cómo.	32,99 %
4. ¿Qué tan listo/a te sientes para implementar un plan a fin de lograr lo que quieres hacer al terminar la secundaria?	2,37	2	Más o menos listo/a.	47,42 %
5. Sobre la carrera/ocupación que planeas seguir después del colegio...	1,95	1	Solo estoy medianamente enterado.	38,14 %
6. ¿Qué tanto reconoces los elementos que te podrían ayudar o facilitar lograr lo que quieres hacer al terminar la secundaria?	1,79	1	Conozco muy poco, pero estoy averiguando.	43,33 %
7. ¿Encuentras algo que te esté haciendo difícil lograr tus planes al salir de la secundaria?	2,14	1	Se me ocurren algunas cosas, pero no he indagado mucho sobre ello.	28,87 %
8. ¿Has consultado con alguna persona que te conoce bien sobre cómo ir preparándote para lo que harás al terminar la secundaria?	2,70	4	He hecho consultas y pienso continuar haciéndolas.	47,42 %

Al igual que en investigaciones previas (Pease *et al.*, 2021a; Urbano, 2018), las respuestas de las y los adolescentes de este estudio están vinculadas al acceso a educación superior, específicamente universidades o institutos. A partir de estas ideas, identifican metas y sienten que podrían alcanzarlas. Sin embargo, el foco de las dificultades parece girar en torno a cómo concretar dichas metas, qué caminos seguir para hacerlo y cómo planificar para alcanzarlas. De ello que la intervención se centró justamente en estos aspectos. A continuación, presentamos sus resultados.

## 2. Complejizando la noción de PV

La intervención buscó, en primer lugar, ampliar las nociones del PV. Esto debido a que estudios previos permitieron identificar que las y los adolescentes próximos a egresar de la secundaria tenían PV unidimensionales, automatizados y poco planificados (Pease *et al.*, 2021a), como también se identificó en el diagnóstico: «[¿Qué es el PV?] nuestro futuro, o sea nuestra carrera o lo que queremos conseguir más adelante en nuestra vida» (mujer, SBR, evaluación diagnóstica).

Ante ello, la intervención apuntó a ampliar y complejizar la noción de PV más allá de lo ocupacional. La evaluación posintervención permitió

evidenciar que las y los participantes logran incorporar una visión más integrada del PV y otras dimensiones valiosas que no aparecen en la fase diagnóstica, aun cuando conciben la dimensión ocupacional como lo fundamental del PV.

Lo que entiendo por proyecto de vida es lo que nos sirve para ir manteniendo el orden de lo que vamos a ir haciendo a futuro, lo que voy a hacer, a lo que me voy a dedicar, si en algún otro caso si surge algún inconveniente, cómo puedo corregirlo, es un organizador de tu vida (varón, SBR, entrevista posintervención).

Ahora bien, este proyecto da cuenta de la complejidad contextual para construir proyectos de vida. La intervención aborda la elección de una futura ocupación y se centra en la teoría sociocognitiva de la elección de carreras de Lent *et al.* (1994), que destaca cómo los factores personales y externos influyen en la autoeficacia y el interés profesional. Este modelo presenta desafíos en el contexto peruano, ya que se deben considerar las necesidades económicas y aspiraciones de las y los adolescentes de colegios públicos, que limitan la ampliación de la noción del PV y su planificación.

En este contexto de precariedad, la interacción de factores como autoconcepto, género y posibilidades económicas afecta la autoeficacia de las y los adolescentes en su PV y sus intereses de carrera. Ante ello, la intervención buscó abordar temáticas como el autoconcepto, y ayudó a los estudiantes a identificar intereses y expectativas futuras. Esto fue un aporte para su comprensión del PV y les permitió organizar metas. Se notó un cambio en sus discursos y respuestas sobre planificación. Por ejemplo, algunos de las y los adolescentes reportan que tras la intervención consideran relevante planificar su futuro, incluyendo estudios, trabajo y decisiones personales, y afirman que el PV es como un organizador de la vida en el que también hay que considerar las limitaciones o barreras.

antes pensaba que el proyecto de vida tenía mucho que ver con los estudios, ¿no? Pero cuando ustedes llegaron [...] me di cuenta [de] que el proyecto de vida que nosotros estábamos considerando solo era la parte universitaria o la parte educativa y eso no es cierto. Y, bueno, el proyecto de vida creo que abarca todo lo que es en varios aspectos, ¿no? Eh, la familia, los amigos, los estudios y el trabajo en el que nos vamos a relacionar. Entonces el proyecto de vida es como... lo que proyectamos hacer a futuro, en todos los aspectos de nuestra vida (mujer, SAR, entrevista posintervención).

Un elemento que permitió conocer en qué medida las y los adolescentes ampliaron y complejizaron sus PV fue la entrega de un trabajo final. Este consistía en la realización de un video autograbado (*selfie*) o infografía, en el que la o el estudiante debía responder tres preguntas específicas

con respecto a su PV, las cuales fueron: 1) ¿qué voy a hacer al salir de la secundaria?; 2) ¿qué voy a hacer para lograr ello? (seis pasos concretos); y 3) ¿qué retos aún enfrento en términos de mi economía, entorno y apoyos para conseguirlo y cómo los enfrentaré? En cada respuesta se elaboró una rúbrica para medir el logro con base en el nivel de argumentación y los elementos incluidos por las y los adolescentes (ver detalle en anexo B y ejemplo en anexo C).

Cabe destacar que el foco de la intervención no fue cambiar completamente las nociones de PV, ya que los adolescentes aún lo relacionan principalmente con su futura ocupación. Sin embargo, se logró que consideraran más aspectos y herramientas en su reflexión, lo cual se evidenció tanto en las entrevistas como en la evaluación de los productos finales. Considerando esto, se concluye que abordar el PV desde una perspectiva multidimensional es crucial para el desarrollo integral del adolescente y la exploración de su identidad (Pease *et al.*, 2021).

### **3. Los esfuerzos de planificación del proyecto de vida a nivel ocupacional**

Como se ha ido observando, la dificultad de las y los adolescentes en términos de PV no es de claridad en términos ocupacionales, sino de planificación, aspecto que la literatura reporta como el menos trabajado en la escuela y en sus familias (Herrera *et al.*, 2002; Guerrero *et al.*, 2016; Pease *et al.*, 2021a). Por ello, el segundo objetivo de la intervención apuntó a que las y los adolescentes identifiquen metas ocupacionales que reflejen sus intereses y habilidades, y que a su vez planifiquen la consecución de su PV.

En coherencia con la literatura, el diagnóstico reveló que, más que metas bien definidas, las y los adolescentes identifican expectativas sobre qué harán al salir del colegio, e ideas generales sobre cómo llegarán a ello. Es decir, en lugar de idear un plan para lograr una meta, solo presentan aspiraciones de alcanzar cierto nivel educativo y un mejor futuro, como se ve en esta cita de una estudiante: «Algo profesional, algo que te guste, que quieras hacer en el futuro» (mujer, SAR, evaluación diagnóstica). Por ello, pese a que discursivamente entienden el PV como «metas» o «un plan de acción», pocos adolescentes logran detallar los pasos que involucra su plan. Esta dificultad para la planificación también apareció en el cuestionario, como indicamos más arriba.

Ahora bien, al igual que en estudios previos (Pease, 1999; Pease *et al.*, 2021a; Urbano 2018), al elaborar sobre planificación lo que sí aparece son los llamados *futuros intermedios*. Es decir, se identifica el ser profesional como la meta central a futuro, pero antes aparece otro futuro, uno que media ese futuro deseado, en el que se tienen que hacer otras cosas para llegar a la carrera universitaria. Por ejemplo, seguir una carrera técnica o

trabajar, para tener solvencia económica y estudiar una carrera universitaria. Sin embargo, dichos futuros intermedios tampoco están completamente planificados, sino solo pensados, y no se sabe cómo dicho futuro intermedio conducirá al futuro deseado.

De este modo, la intervención apuntó, en segundo lugar, a desarrollar habilidades y estrategias de planificación para trabajar el PV. Se trabajó bajo la premisa de planificar las expectativas para que estas se transformen en metas, lo cual implica establecer un proceso secuencial con etapas en el tiempo. Luego de la intervención identificamos que las y los adolescentes comprendieron que, dentro de la elaboración de un PV, la planificación consiste en tener un plan específico que les ayude a identificar pasos concretos para lograr aquello que ellas y ellos desean.

Una primera estrategia de planificación fortalecida fue la búsqueda de soporte o guía. Esto debido a que, en la evaluación diagnóstica, las estrategias que identifican sobre a qué o quién recurrir son limitadas y cargadas de duda, como se reporta en la tabla 3. En los grupos focales, las estrategias reportadas por las y los adolescentes tampoco recaen en personas cercanas, sino en la búsqueda de información en internet y redes sociales: «Internet es una buena ayuda, te ayuda bastante, encuentras el examen del pasado. Es lo único que investigué» (mujer, SAR, evaluación diagnóstica). De estos resultados, se puede destacar la ausencia de la escuela, y la dificultad de las y los padres y madres de familia para guiar los proyectos de vida de las y los adolescentes (Urbano, 2018).

**TABLA 3.** Resultados del cuestionario<sup>2</sup>

	No se me ocurriría consultarles en absoluto	Probablemente no les consultaría	No estoy seguro si acudiría o no a consultarles	Probablemente les consultaría	Por supuesto les consultaría y buscaría su consejo
Padres				×	
Hermanos			×		
Profesores			×		
Psicólogo/a			×		
Profesional de la carrera				×	
Centros de información externos				×	

2 «Si tuvieses que acudir a personas o centros para que te facilitaran información y ayuda sobre tu elección de lo que quieres hacer al futuro, ¿qué tanto acudirías para que te facilitaran dicha información?».

La intervención se centró en mejorar las herramientas de planificación de los estudiantes, aprovechando referentes personales, familiares o escolares (sobre cómo planificará su PV): «En mi caso uno de los aspectos fue que yo tengo una tía que es enfermera, entonces eso me ayudaría bastante» (mujer, SBR, entrevista posintervención). Esto, claramente, sin dejar de aprovechar el soporte emocional de sus familias, pero considerando guías prácticas para sus elecciones a futuro.

Una segunda estrategia de planificación que se trabajó fue la búsqueda de información según intereses y habilidades. Esto permitió a las y los adolescentes integrar la planificación con mayor claridad en su PV, al cuestionar e investigar sobre dónde trabajar, estudiar o prepararse, y qué acciones tomar. En sus trabajos finales, se reflejan descripciones detalladas sobre la universidad o instituto elegido y los requisitos de ingreso, considerando sus habilidades e intereses, lo cual dista de la enunciación general de «asistir a la universidad» que aparecía en la fase diagnóstica. Así, pudieron reflexionar sobre en qué son buenos, qué les gusta hacer y si esto se alinea con su futuro o PV.

al salir de la secundaria me gustaría especializarme con todo lo que esté relacionado [con] la estética [...] la peluquería, las uñas, también las cejas y el maquillaje. Son cosas que me gustan bastante, como también me gustan los trabajos manuales... Elijo la estética porque yo también tengo un conocimiento previo de cada cosa, ya que en Venezuela pude llevar un curso básico de peluquería y me gustó bastante (mujer, SAR, trabajo final).

Otra estrategia de planificación trabajada en la intervención fue estimar riesgos y tener un «plan B», de modo que puedan estar mejor preparados para buscar soluciones si sus objetivos no se cumplen. Luego de la intervención, reconocieron que planificar anticipadamente sus PV les permite considerar alternativas ante dificultades y manejar mejor el estrés ante posibles errores.

[es importante identificar barreras] para poder tomarlas en cuenta más adelante y para poder superarlas y ver más posibilidades. En el apoyo de padres, podría ser hablar con ellos bastante, decirles por qué quiero estudiar esa carrera, por qué me deben apoyar [...] En la económica podría ser que yo misma me ponga a trabajar o ayudar a mis padres, o tal vez pedir dinero a mi papá o a mis tíos que me puedan ayudar. Y en lo de distancia [respecto al centro de estudios que estaba considerando] podría ser buscar una universidad más cerca u otro lugar en donde sí conozcas (mujer, SAR, entrevista posintervención).

Vemos que, además, si bien continúan apareciendo «futuros intermedios», estos ahora se encuentran también más planificados que en la fase diagnóstica:

Bueno, mi cosmetología son dos años, y de ahí estudiar administración, acabando de estudiar cosmetología para poder sostenerme, ¿no? Con mis estudios de administración [...] quiero estudiar esos dos cursos. Administración me ayudaría un montón, y cosmetología me ayudaría a sobrellevar mis estudios (mujer, SAR, trabajo final).

Respecto a diferencias sociodemográficas, la SAR planifica mejor sus proyectos de vida, al detallar lugar de estudio, costos, fechas y requisitos, además de opciones para financiar sus estudios y acciones a corto plazo. En contraste, la sección de bajo rendimiento (SBR) tiene metas más generales y difusas.

Sin embargo, a pesar de los avances, en ambas secciones se insiste en el papel crucial del esfuerzo personal para alcanzar metas. Esto habla de la interiorización del mito del progreso, que sostiene que ser profesionales y sacar a las familias de la pobreza depende solo de las «ganancias de salir adelante» y del esfuerzo individual (Bustamante, 2019; Pease *et al.*, 2021a). Así, las y los adolescentes persisten en ese esfuerzo y dejan de lado preguntas como «¿quién soy?» o «¿quién quiero ser?». Esta idea, común en la educación peruana e hija del neoliberalismo, es un reto para cualquier intervención sobre el PV en el país, y debe ser tomada en cuenta, ya que no permite tomar en cuenta las barreras del entorno para alcanzar sus metas (Han, 2012).

Mi proyecto es poder saber todo lo que tenga que ver con la gastronomía y la cocina ya sea peruana o internacional, abrir un restaurante [...] cuidar a mi familia y mi novia [E: ¿Cuáles son tus habilidades?], saber cocinar y esforzarme. No cuento con mucho, pero con esfuerzo puedo conseguirlo (varón, SBR, entrevista posintervención).

A nivel de género, no se observan diferencias en la planificación entre adolescentes. Sin embargo, la mayoría de las mujeres indica que manejarían sus gastos de manera independiente a través de emprendimientos personales (como venta de comida o negocios de estética) o apoyando negocios familiares: «me gustaría buscar un trabajo, para pagar el instituto, o sino también trabajar desde casa [...] Sería, por ejemplo, vendiendo postres, que ya lo he hecho anteriormente» (mujer, SAR, trabajo final). Los varones, por su parte, prefieren buscar trabajo en internet o a través de contactos. Esto puede estar relacionado con la división de labores de género, ya que las adolescentes dedican más horas al trabajo doméstico y actividades de cuidado que los varones (Abizanda *et al.*, 2022), aspecto, además, acentuado en pandemia (Bolch *et al.*, 2022).

En síntesis, se considera de suma importancia trabajar en la transformación de ideas difusas, las cuales consideren las posibilidades y viabilidades del entorno de cada uno. Teniendo presente que la intervención logró cambios significativos en corto plazo, se considera que los resultados positivos se podrían incrementar si las instituciones contaran con un plan de trabajo transversal, con enfoque de género y desarrollo humano, y que incluya a toda la comunidad educativa.

#### **4. Identificando y elaborando en las barreras y apoyos: ¿es suficiente?**

La intervención, en tercer lugar, tuvo como objetivo que las y los adolescentes identificaran barreras y apoyos para alcanzar sus metas ocupacionales, de tal manera que las incorporen en su planificación. La identificación de barreras y apoyos, tanto individuales como del entorno, es fundamental para construir el PV en las y los adolescentes (Erazo-Borrás *et al.*, 2020; Johnson *et al.*, 2014). La intervención permitió incorporar estos elementos en la planificación de su PV.

##### **Apoyos**

Las y los participantes identificaron apoyos contextuales y personales. Con respecto al apoyo contextual, tanto en el momento previo y posterior a la intervención, se reconoce la importancia de contar con la contención emocional de sus familias, sobre todo la de sus cuidadores y cuidadoras directas. Así, tanto los hombres y las mujeres de ambas secciones comentan que les ayuda sentirse escuchados y recibir consejos sobre su futuro: «Mi mamá me da consejos y mi papá me habla de qué quiero ser, de qué carrera me gusta a mí. Yo les comento y me dan más posibilidades» (mujer, SBR, evaluación diagnóstica).

Este hallazgo, presente desde la evaluación diagnóstica (tabla 3), evidencia el papel fundamental de la familia como primer actor en la exploración y planificación del PV, aun cuando no sean expertos en el tema (Díaz-Garay *et al.*, 2020; Urbano, 2018). Tras la intervención, este apoyo se fortaleció, ya que las y los adolescentes comenzaron a reconocer de manera más específica y concreta a sus familias como aliados clave en la construcción de su PV.

El segundo tipo de apoyo es el económico. Ambos aparecen antes y después de la intervención. Sin embargo la intervención permitió una mayor comprensión sobre cómo lo económico influye en los planes que uno se trace para el PV y cómo el contar o no con soporte económico puede dificultar sus planes. La diferencia entre antes y después de la intervención tiene que ver con cómo el rol del factor económico se fue complejizando,

al pasar de respuestas más simples y descriptivas a un notorio esfuerzo de gestionar las dificultades económicas desde encontrar alianzas.

Fue muy interesante porque nos ayudó a, por ejemplo, a manejarnos los pronósticos de tiempo largo, corto, sobre, sobre nuestra carrera, ¿no? Y nos ayudó más a investigar sobre los precios, dónde queda ubicado nuestra, nuestro instituto o universidad, lo que vamos a estudiar y sí me pareció muy interesante y me alegro porque están apoyando el colegio pues (varón, SBR, posterior a la intervención).

En tercer lugar, apareció de manera previa y posterior a la intervención, como un apoyo, el conversar y recibir opiniones externas de personas de su entorno, tales como modelos adultos, sus docentes y sus pares, que también los orientan. Cabe resaltar que con la intervención apareció con mayor énfasis la posibilidad de acercarse a adultos de su entorno para indagar sobre su futuro. Este aspecto fue reforzado en actividades de la intervención, con el objetivo de que concretaran más su PV, y da cuenta de que es importante contar con referentes cercanos, ya que les permite aterrizar sus ideales y, a partir del ejemplo, intentar plasmar metas (Lent *et al.*, 2001).

Finalmente, en ambos momentos, preintervención y posintervención, las y los adolescentes expresaron que es importante que el PV esté alineado con sus habilidades, ya que sin ellas sería más difícil ejecutar sus planes. Sin embargo, en la evaluación diagnóstica, esta idea se presentó de manera vaga al anunciarse como una idea general, mientras que tras la intervención se observó una mayor introspección respecto a sus habilidades y elaboraciones más complejas sobre su relación con potenciales ocupaciones a futuro.

Lo que hay que tener mucho en cuenta es que ver a sí mismo o hablar consigo mismo ayuda mucho. Por decir: «¿En qué soy bueno?». «¡Ah! Soy bueno dibujando». O por decir: «Soy bueno arreglando cosas, o soy bueno en los números». Ver en lo que uno es bueno para ir sabiendo a lo que se va a dedicar, más o menos cómo va a ir resolviendo estas cosas, saber cómo es uno mismo, pues (varón, SBR, posterior a la intervención).

En esta sección hemos identificado los diversos tipos de apoyos que las y los adolescentes identifican para construir su PV. Si bien todos aparecen antes de la intervención, tras esta mostraron una comprensión más profunda sobre cómo gestionar estos apoyos, en torno a cómo influyen en sus decisiones y en la viabilidad de sus proyectos. También resaltaron más claramente la importancia de recibir orientación de adultos, como docentes o familiares para establecer metas específicas, teniendo en cuenta su contexto y habilidades personales.

## Barreras

Respecto a las barreras, se han identificado barreras internas, vinculadas a aquellos aspectos de los que se tiene cierto grado de control personal, y externas, que incluyen diversos elementos de su entorno que dificultan su PV.

En la evaluación diagnóstica, se reportaron más barreras internas, relacionadas con la preocupación por la falta de habilidades, el miedo al futuro, dificultades en la organización y la pereza. Esto puede estar ligado a la falta de planificación de las y los adolescentes y su entorno que resalta sus limitaciones en el ámbito individual, lo cual ha aparecido ya en estudios previos (Pease *et al.*, 2021a).

[señala tener miedo al futuro] Yo siempre he pensado en algunas cuantas carreras, pero a veces es como que es difícil para mí porque a veces es difícil decidir para mí. Si estoy eligiendo correcto o no lo que estoy eligiendo (mujer, SAR, evaluación diagnóstica).

Después de la intervención, la mayoría de este tipo de barreras no fueron mencionadas. Se considera que, gracias a lo trabajado en las sesiones, las barreras internas se incorporaron en su planificación y se percibieron como aspectos controlables, en especial con el apoyo de su entorno familiar. Además, en los trabajos finales se observó una mayor seguridad sobre sus planes a futuro, lo que puede estar relacionado con una mejor planificación y gestión de barreras (Urbano, 2018). Es importante destacar que esta barrera individual fue reportada principalmente por los participantes de la sección 5D (bajo rendimiento), sin diferencias significativas por sexo.

Algunas de mis barreras sería sobre el miedo que todo va a salir mal, ¿no? Pero, por lo tanto, tengo que conversar con mis padres, ¿no? Más que todo con mi hermana, porque mi hermana me apoya en todo y me da buenos consejos de cómo salir adelante [...] va a estar ahí apoyándose con sus buenos consejos (varón, SBR, entrevista posintervención).

Respecto a las barreras externas, la más identificada fueron los limitados recursos económicos, independientemente del sexo y la sección. Este obstáculo cobra sentido a la luz de la realidad socioeconómica de la mayoría de adolescentes en el Perú y sus familias (INEI, 2022). En la evaluación diagnóstica, tanto en el cuestionario como en los grupos focales, esta aparece como una preocupación o dificultad, y no solo personal, sino familiar. En la intervención decidimos abordar la situación económica como un elemento a considerar para la construcción de proyectos de vida más realistas y aterrizados, sobre todo al elegir la ocupación futura. Si bien tras la intervención esta aún aparece como una barrera, surgen elaboraciones más claras de su rol y de cómo proceder respecto a ello:

Y seguir investigando qué otros institutos cercanos a donde yo vivo pueda tomar el curso, para así poder hacer un plan de ahorro y ver cuánto dinero más o menos me voy a gastar en ello (mujer, SBR, trabajo final).

La familia también aparece como una suerte de barrera. En la evaluación diagnóstica, tanto en el cuestionario como en los grupos focales, se reporta la existencia de una preocupación por la situación económica de la familia, que se torna en una demanda latente para las y los adolescentes. Además, en algunos casos mencionan que la familia puede no apoyarles si no están de acuerdo con la carrera y su costo, lo cual se ha hallado en contextos similares (Pérez y Aquino, 2024).

Esta situación se vincula con el concepto de «endeudamiento», planteado en otros estudios sobre adolescencia (Pease *et al.*, 2024; Pease *et al.*, 2021b), referido a que, al elegir una carrera, las y los adolescentes priorizan a sus familias y la necesidad de «sacarles de la pobreza». Esto cobra sentido a la luz de los hallazgos, ya que la familia se convierte en un actor que aparece como apoyo y como barrera. En esta cita vemos claramente que se entiende como «dado» el apoyo a la familia de origen, pese a que ello problematice la planificación de sus PV:

En mi caso yo he criado a mis hermanos desde pequeños, a veces me confunden y me dicen mamá. Me dicen que si crezco me voy a ir de la casa, yo les digo que no, voy a estudiar y les voy a apoyar económicamente (mujer, SBR, evaluación diagnóstica).

Atendiendo ello, en la intervención se trabajó en este aspecto a partir de una planificación realista y coherente con la realidad de cada familia, y se identificaron además las potenciales alianzas a establecer en la familia. Luego de la intervención las y los participantes mencionan a estos aspectos —la situación económica y las alianzas con la familia— como importantes a tomar en cuenta para la construcción de sus proyectos de vida. Ello aparece más visible en las adolescentes mujeres, quienes lo incorporaron más claramente en su discurso en el momento posterior a la intervención.

«Bueno, me gusta esto, pero no soy muy buena en ello» o, por ejemplo, «mis padres me obligaron a estudiar esto, pero no es lo que yo quiero», entonces ver esas barreras, esas limitaciones que tengo o hasta mi economía me va a permitir ser más realista con lo que quiero (mujer, SBR, entrevista posintervención).

Cabe mencionar que en el diagnóstico se detallan más barreras, como el acceso a internet, la distancia a los centros de estudio, las exigencias para el ingreso a su carrera, y la preocupación por la preparación de la

escuela. Sin embargo, en el posintervención, solo se destaca lo económico, la familia y la distancia respecto al centro de estudios, aunque este último aspecto tiene baja frecuencia. Esto puede relacionarse a la capacidad de las y los adolescentes para ser más concretos en las barreras que identifican.

Es importante destacar que los apoyos y barreras son dimensiones complejas de gestionar para los adolescentes. Cada sesión de la intervención permitió crear espacios de reflexión sobre cómo planificar, negociar y tomar decisiones respecto a su PV. La familia, su economía y los adultos a su alrededor, especialmente en la escuela, son clave para estos proyectos; sin embargo, las condiciones no siempre son ideales para la planificación. Así, se espera que la intervención haya sido un primer esfuerzo para iniciar y continuar el proceso de apoyo a los proyectos de vida de los adolescentes peruanos.

## Conclusiones

El objetivo general de la intervención establecida fue que las y los estudiantes diseñen un plan a corto plazo para su PV. Se trabajaron tres objetivos específicos a lo largo de las sesiones, asociadas a complejizar el PV de las y los adolescentes, al aterrizaje de sus metas ocupacionales, y el reconocimiento de sus apoyos y barreras.

Desde la etapa diagnóstica, se encontró un panorama similar al del estudio *Ser adolescente en el Perú* (Pease *et al.*, 2021a; Pease *et al.*, 2021b; Pease *et al.*, 2024). Uno de los principales obstáculos para las y los adolescentes es transformar sus PV en metas realistas. El problema no radica en lo que quieren hacer, sino en cómo llevarlo a cabo. En este sentido, la responsabilidad de los adultos es crucial. Por un lado, la escuela limita sus esfuerzos al no proporcionar insumos para que las y los adolescentes decidan «qué estudiar» (Urbano, 2018). Por otro lado, los cuidadores y cuidadoras ofrecen principalmente apoyo emocional, pero no orientación concreta para planificar estos PV, probablemente porque muchos no tuvieron esa experiencia previa y enfrentan precariedad económica (Guerrero *et al.*, 2016). Ante esta realidad, se propuso un trabajo en varias sesiones para que las y los adolescentes identificaran sus intereses, habilidades, apoyos y barreras, con el fin de planificar sus posibles elecciones.

En general, se considera que la intervención «Acompañando proyectos de vida adolescentes en la pospandemia» alcanzó la mayoría de sus objetivos. Se promovió una comprensión más amplia del PV, priorizando la planificación como elemento central. Sin embargo, persistieron ideas sobre el futuro centradas únicamente en lo ocupacional y la creencia de que el éxito depende exclusivamente del esfuerzo individual. Esta

intervención de corta duración tuvo limitaciones para abordar completamente estas creencias, por lo que futuras iniciativas deben profundizar en este aspecto, considerando el contexto.

Otro hallazgo clave son las barreras que enfrentan las y los adolescentes para construir sus proyectos de vida, sobre todo la economía. Esto limita la posibilidad de establecer planes concretos y realistas, y genera exigencias familiares, ya que muchos deben hacerse cargo económicamente de sus familias (Pease *et al.*, 2024). Por ello, es fundamental incluir este aspecto en futuras intervenciones, para así fomentar el diálogo entre adolescentes y sus familias, y convertir a los familiares en aliados en la construcción del PV. Una estrategia clave es abordar temas como el endeudamiento (Pease *et al.*, 2021b) de manera práctica, lo que permitiría un enfoque más contextualizado en las investigaciones e intervenciones sobre los proyectos de vida de adolescentes peruanos. Además, la presencia de acompañamiento de sus docentes es fundamental (Amésquita-Vera, 2024; Redondo *et al.*, 2025).

Por todo lo mencionado, es crucial seguir apoyando intervenciones basadas en evidencia que se centren en la planificación de los proyectos de vida de los adolescentes, especialmente en contextos de alta precarización económica como el peruano. Se sugiere trabajar en las expectativas y metas de los adolescentes, para que se traduzcan en planes concretos y se complejicen con los recursos emocionales, sociales y económicos disponibles. Sin embargo, es importante destacar que estas problemáticas son parte de una deuda del sistema público de educación con los adolescentes, que debe abordarse de manera integral y urgente.

### **Contribución de autoría**

María Angélica Pease Dreibeibis, Rafaella Andrea de la Puente Ronceros, María Fernanda Leiva Podestá, Leo Pavel Rozas Gil y Dana Lucía Ortiz Villena participaron en todas las fases CRediT.

### **Fuente de financiamiento**

Fondo de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

### **Potenciales conflictos de interés**

Ninguno.

### **Agradecimientos**

Queremos transmitir nuestro profundo agradecimiento a las y los adolescentes de la presente intervención e investigación, así como a su escuela. Agradecemos también a la Pontificia Universidad Católica del Perú por permitirnos realizar este proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abizanda, B., Almeyda, G., Arias Ortiz, E., Berlanga, C., Bornacelly, I., Bos, M. S., ... y Zoido, P. (2022). *¿Como reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud*. Inter American Development. <http://dx.doi.org/10.18235/0004241>
- Abramo, L., Cecchini, S. y Morales, B. (2019). *Social Programmes, Poverty Eradication and Labour Inclusion. Lessons from Latin America and the Caribbean. Lessons from Latin America and the Caribbean*. ECLAC Books.
- Aguado, L. (2024). *Ser alguien en la vida: La construcción de los proyectos de vida de los y las jóvenes del distrito de Nieva, Amazonas*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/30517>
- Amésquita-Vera, J. (2024). Prácticas docentes y el comportamiento prosocial de los niños y adolescentes: scoping review. *Desde el Sur*, 16(4).
- Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados (APEIM). (2024). Niveles socioeconómicos 2023-2024. <https://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2024/01/APEIM-Informe-de-Niveles-Socioeconomicos-2023-2024-Version-WEB.pdf>
- Benites, R. (2021). *La Educación Superior Universitaria en el Perú post-pandemia*. Políticas y Debates Públicos. <https://gobierno.pucp.edu.pe/publicacion/la-educacion-superior-universitaria-en-el-peru-post-pandemia/>
- Bolch, K., Fernandez, A. y López-Calva, L. F. (2022). *Cuando la coyuntura se encuentra con la estructura: viñetas sobre el desarrollo y la crisis del covid-19 en América Latina y el Caribe*. United Nations Development Programme. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/latinamerica/undp-rblac-libro-Cuando-la-coyuntura-se-encuentra-con-la-estructura.pdf>
- Bustamante, M. (2019). Estudiando para ser alguien en la vida: consecuencias del fracaso educativo en los jóvenes de Nauta. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 83-98. <https://doi.org/10.34236/rpie.v10i10.81>
- Castro, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 7(1), 23-39.
- Cuenca, R. y Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. (Documento de Trabajo, 230. Serie Educación, 11). Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5024>

Cuenca, R. y Urrutia, C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 117-142. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000200431&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200431&lng=es&tlng=es)

Cueto, S., Escobal, J., Pazos, N., Penny, M., Rojas, V., Sánchez, A. y Felipe, C. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/que-hemos-aprendido-del-estudio-longitudinal-ninos-del-milenio-sintesis-de-hallazgos/>

D'Angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-276. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcpv/v17n3/08.pdf>

Díaz-Garay, I. del S., Narváez-Escorcía, I. T. y Amaya-De Armas, 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. <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11687>

Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Escudero, T. (2009). Some relevant topics in educational evaluation research. En M. Asorey, J. V. García Esteve, M. Rañada, y J. Sesma (eds.), *Mathematical Physics and Field Theory. Julio Abad In Memoriam* (pp. 223-230). Prensas Universitarias de Zaragoza.

Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K., y Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 303-327. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5255>

Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., De Fraine, B. y Cueto, S. (2016). Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education. *Young Lives*. [https://ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2016/06/YL-WP148-Guerrero\\_Education-aspirations-in-Peru1.pdf](https://ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2016/06/YL-WP148-Guerrero_Education-aspirations-in-Peru1.pdf)

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). *Evolución de la pobreza monetaria. 2010-2021. Informe técnico*. [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/pobreza2021/Pobreza2021.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2021/Pobreza2021.pdf)

Johnson, S. R. L., Blum, R. W. y Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459-468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>

Kroger, J. (2007). *Identity development. Adolescence through adulthood*. Sage Publications.

Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R. y Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 474-483. <https://psycnet.apa.org/record/2001-11480-013>

Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: Relationship to changing perceptions of the self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(6), 551-558.

Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2017). *Tutoría y orientación educativa en la educación básica alternativa*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/9088>

Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2021). *Acceder a educación a distancia: Aprendo en casa*. <https://www.gob.pe/de/8858-acceder-a-educacion-a-distancia-aprendo-en-casa>

Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future-oriented motivation and goals. En S. J. Shulman y F. H. Crick (eds.), *Adolescent Development* (pp. 165-185). Lawrence Erlbaum Associates.

Pease, M. A., De la Torre, S., Guillén, H. R., Urbano, E. S., Aranibar, C. M. y Rengifo, F. (2021a). *Ser adolescente en el Perú. Aproximaciones a la adolescencia del bicentenario. Tomo I. El mundo interno adolescente. Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Unicef.

Pease, M. A., De la Torre, S., Guillén, H. R., Urbano, E. S., Aranibar, C. M. y Rengifo, F. (2021b). *Ser adolescente en el Perú. Aproximaciones a la adolescencia del bicentenario. Tomo II. El mundo relacional adolescente. Familia, pares, pareja y comunidad*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Unicef.

Pease, M. A., Urbano, E., y De la Puente, R. A. (2024). «I will attend to college to give my family a better life»: Indebtedness with the family and the challenges of building occupational plans for Peruvian adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 34(2), 477-489. <https://doi.org/10.1111/jora.12961>

Pease, M. A., Urbano, E., Aranibar, C., Guerrero, M., y Leiva, M. (2025). Exploración y compromiso en contextos de precariedad. Construcción de identidad psicosocial en adolescentes de cuatro escuelas de la ciudad de Lima. *Desde el Sur*, 17(1), e0011. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/1879/1438>

Pérez, A. y Aquino, S. P. (2024). Percepciones sobre el ingreso a la educación superior por jóvenes indígenas Yokot'an. *Innovación Educativa (México, DF)*, 24(96), 111-131. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732024000300111](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732024000300111)

Redondo, C., Pautt, J. y Rojas, B. (2025). Inclinationes conceptuales y procedimentales sobre proyecto de vida: revisión sistemática. *Atenea*, (531), 237-257. <https://doi.org/10.29393/AT531-11ICRM30011>

Rivas, H. (2010). La investigación evaluativa es una alternativa para la valoración de proyectos educativos: caso círculos de aprendizaje. <https://es.scribd.com/document/55051707/La-Investigacion-Evaluativa-Articulo-Revisado>

Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Sapiencia.

Steinberg, L. (2017). *Adolescence*. McGraw Hill Education.

Urbano, E. (2018). *Lo que quiero ser: toma de decisiones respecto a la ocupación futura en adolescentes de dos instituciones educativas de Lima*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13659>

**María Angélica Pease Dreibeibis** es Ph. D. en Psicología y magíster en Estudios Cognitivos en la Educación con concentración en Desarrollo Humano, por Columbia. Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Profesora asociada del departamento de Psicología de la PUCP. Coordinadora del proyecto «Ser adolescente en el Perú» (Unicef-PUCP) y miembro del Grupo de Investigación de Psicología, Género y Cultura de la PUCP. Tiene investigaciones en temas de adolescencia, en la interacción entre el desarrollo humano y los procesos socioculturales.

**Rafaella Andrea de la Puente Ronceros** es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Asistente de docencia del Departamento de Psicología de la PUCP. Integrante del proyecto «Ser adolescente en el Perú», que busca conocer más de la realidad de la adolescencia peruana. Tiene experiencia en investigación psicológica e intervención comunitaria.

**Maria Fernanda Leiva Podesta** es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Analista de gestión de calidad educativa de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Integrante del Grupo de Investigación de Psicología, Género y Cultura de la PUCP. He participado en diversos proyectos sobre educación, desarrollo integral y adolescencia.

**Leo Pavel Rozas Gil** es psicólogo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Asistente de investigación del proyecto «Ser adolescente en el Perú», que busca conocer más de la realidad de la adolescencia peruana. Tiene experiencia en investigación psicológica e intervenciones paisajísticas como coordinador del área de Humanidades en el equipo interdisciplinario «Paisajes educativos», con el objetivo de generar espacios que promuevan la educación en la niñez y adolescencia en el Perú.

**Dana Lucía Ortiz Villena** es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Parte del equipo de investigación del proyecto «Ser adolescente en el Perú» y del grupo de investigación en Psicología, Cultura y Género de la PUCP. Ha colaborado en proyectos de investigación sobre educación, género y adolescencia.

*Recepción: 9/3/2025*  
*Aceptación: 31/8/2025*

## Anexos

### Anexo A. Diseño de la intervención

	Actividades principales	Resultados esperados
Sesión 1. Autoconcepto	Actividad individual: dibujo siluetas en papeletes Explicación del autoconcepto, habilidades e intereses	A través de la actividad «Dibujo de siluetas», se espera que las y los estudiantes identifiquen características integrales de su autoconcepto (intereses y habilidades).
Sesión 2. Mi proyecto de vida	Actividad individual: nube de palabras sobre futuro Actividad individual: línea de tiempo «Yo en el futuro» Explicación sobre emociones asociadas al futuro Reflexión en plenaria, indicaciones de tarea semanal	A través de la actividad «Nube de palabras sobre el futuro» se espera que las y los estudiantes identifiquen las emociones asociadas a pensar en sus futuros. A través de la actividad «Yo en el futuro» se espera que las y los estudiantes elaboren sobre sus planes a futuro en distintos dominios.
Sesión 3. Mi razón de ser	Explicación del concepto Ikigai Actividad individual: Canva Ikigai, «Mi razón de ser» Reflexión en plenaria, cierre e indicaciones de tarea (traer hasta tres opciones de ocupación futura según lo trabajado en clase)	A través de la actividad «Ikigai, mi razón de ser» se espera que los estudiantes identifiquen la integralidad del PV en relación con sus planes a futuro.
Sesión 4. El reto de proyecto de vida	Presentación de «Caso Camila» Trabajo en grupos. Dinámica competencia por puntos. Estación 1. Autoconcepto, intereses y habilidades Estación 2. Línea de tiempo Estación 3. Ikigai	A través de la competencia por estaciones, se espera que las y los estudiantes apliquen los conceptos aprendidos (autoconcepto, intereses, habilidades) en un caso práctico interactivo y grupal.
Sesión 5. Convirtiendo mi proyecto en un plan	Lectura de «Carta de Camila» Actividad grupal «Apoyos y barreras: FODA personal» Apoyos, barreras, acciones necesarias (¿qué tiene que averiguar y dónde?), negociación Plenaria e indicaciones de tarea final personal (producto creativo)	A través de la actividad de Carta de Camila, se espera que, a partir de un caso práctico, las y los estudiantes revisen sus ideas sobre el proyecto de vida en metas a corto y largo plazo incorporando la necesidad de identificar apoyos y barreras y de negociar con personas clave.
Sesión 6. Convirtiendo mi proyecto en un plan	Actividad individual Canva personal «Apoyos y barreras: FODA personal» Apoyos, barreras, acciones necesarias, negociar Plenaria e indicaciones de tarea final personal (producto creativo) *Se realizaron dos visitas para el desarrollo de esta sesión	A través de la actividad de Canva, se espera que las y los estudiantes revisen sus ideas respecto a sus propios proyectos de vida en metas a corto y largo plazo, incorporando la noción de planificación del proyecto de vida.
Sesión 7. Convirtiendo mi proyecto en un plan	Entrega de trabajos finales individuales Reflexiones finales y sentires Entrevistas y cuestionario de evaluación Agradecimiento y despedida	A través de la tarea final, se espera que las y los estudiantes apliquen en su proyecto de vida los contenidos trabajados.

## Anexo B. Indicaciones de trabajo final sobre proyecto de vida

**Producto a entregar:** un video *selfie* (hablando o describiendo algo), un dibujo, una infografía o un mapa conceptual. Se deben responder brevemente las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué voy a hacer al salir de la secundaria?
  - ¿A qué ocupación/profesión me voy a dedicar?
  - ¿Por qué? Justifica con detalles tu respuesta.
- 2) ¿Qué voy a hacer para lograr ello? (6 pasos concretos)
  - Si estudio, ¿dónde voy a estudiar (dos opciones de centros de estudios, institutos o universidades)?, ¿cómo es este lugar?, ¿qué costo tiene?, ¿qué prerequisites tiene?, ¿cuándo es el examen de admisión?
  - Si es un trabajo: ¿dónde voy a trabajar?, ¿cómo empezaré a hacerlo?
  - Si es un emprendimiento: ¿sobre qué va a ser?, ¿cómo lo voy a llevar a cabo?
- 3) ¿Qué retos aún enfrento en términos de mi economía, entorno y apoyos para conseguirlo y cómo los enfrentaré?

Se evaluará con la siguiente rúbrica:

	Logrado	En proceso	No logrado
Claridad respecto a qué hacer al salir de la secundaria (7 puntos)	Se explica con claridad la ocupación futura precisando en qué consiste esta. Los motivos para elegirla guardan relación con sus características y recursos personales previamente identificados. (5 a 7 puntos)	La ocupación futura es nombrada, pero no se explica claramente en qué consiste o los motivos enunciados no guardan relación con sus características personales previamente identificados. (2 a 4 puntos)	No hay una ocupación futura clara. Aquello que hará al salir de la secundaria está puesto en términos de deseos o expectativas, mas no en términos de una ocupación futura alcanzable. (0 a 1 punto)
Claridad respecto a la ruta para alcanzar su ocupación futura (7 puntos)	La ocupación futura identificada presenta una ruta alcanzable clara, lo cual incluye identificar dónde estudiar (si es una profesión) o trabajar (si es un trabajo) o cómo emprender (si es un emprendimiento). (5 a 7 puntos)	La ocupación futura identificada presenta una ruta, pero algunos de los pasos para alcanzarla no están claros. (2 a 4 puntos)	La ocupación futura identificada no presenta una ruta clara para ser lograda o alcanzada, se mantiene como una intención o deseo a conseguir o su logro se centra únicamente en características personales de el/la estudiante más que en tareas por lograr. (0 a 1 punto)

---

Identificación de retos y rutas para alcanzarlos (4 puntos)	Se identifican al menos dos retos que se enfrenta respecto al entorno, la economía o los apoyos con que se cuentan en dicha ruta ocupacional y se establece con qué recursos o apoyos se podría contar para afrontar los retos. (3 a 4 puntos)	Alguno o ambos retos identificados no se encuentran directamente relacionados con las metas ocupacionales establecidas o no se identifican adecuadamente los recursos para afrontarlos. (1 a 2 puntos)	No se identifican retos o estos no están centrados en los aspectos establecidos, sino que se dirigen únicamente a sus características personales. (0 puntos)
Formato de presentación (2 puntos)	El formato usado, ya sea en video, en infografía o póster, permite expresar adecuadamente sus ideas, se sostiene solo sin necesidad de ser explicado, es claro y muestra un esfuerzo por lograr un trabajo de calidad. (1 a 2)	El formato usado no permite entender la información de manera autoexplicada, no muestra un esfuerzo por lograr un trabajo de calidad. (0 puntos)	

---

## Anexo C. Ejemplo de trabajo final

