



Persona

ISSN: 1560-6139

dalvarez@correo.ulima.edu.pe

Universidad de Lima

Perú

Herrera, Dora; Lagrou, Leopold; Lens, Willy  
Inserción social en adolescentes: Un estudio sociopsicológico  
Persona, núm. 5, 2002, pp. 167-190  
Universidad de Lima  
Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118132007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Inserción social en adolescentes: Un estudio sociopsicológico

**Dora Herrera**

Universidad de Lima  
Lima, Perú

**Leopold Lagrou & Willy Lens**

Universidad Católica de Lovaina  
Lovaina, Bélgica

*La presente investigación se orienta a conocer los correlatos sociopsicológicos de la inserción social en adolescentes que han culminado sus estudios secundarios. El modelo de investigación ha considerado variables predictoras, mediadoras y de criterio (inserción social) evaluadas a través de un estudio correlacional y longitudinal. Los resultados reportan que existen cambios en el nivel de inserción social en los dos niveles socioeconómicos. En cuanto a la cultura escolar se observó que los adolescentes perciben que el centro educativo orienta a los estudiantes, de manera prioritaria, hacia la universidad; en segundo término, hacia los estudios técnicos; en tercer lugar, hacia el empleo; y, en último término, hacia la vida familiar. Asimismo, se encontró una asociación positiva entre los niveles de inserción social y las expectativas de los padres. La perspectiva de tiempo futuro es diferente en función del nivel socioeconómico.*

---

inserción social / cultura escolar / perspectiva de tiempo futuro

*This research is aimed to determine the socio-psychological correlates of Social Insertion in adolescents who has finished secondary education. The research model considers predictor, mediator and criterion (Social Insertion) variables assessed in a correlational and longitudinal study. The results show changes in the Social Insertion level according to the socio-economic level. In terms of School Culture it has been found that adolescents perceive that their schools orient them to Social Insertion under the following hierarchy: first, to pursue university education; second, to follow technical studies; third, to find employment and fourth, to form a family. Another finding is the existence of a positive association between the Social Insertion levels and Parents' expectations. Further results indicate that the Future Time Perspective is different as a function of the socio-economic level.*

---

social insertion / school culture / future time perspective

## **INTRODUCCIÓN**

El desarrollo social y político de los países latinoamericanos no se sustenta únicamente en aspectos económicos; muchas variables sociales y psicológicas también se articulan a este proceso poniendo en evidencia la existencia de una dimensión humana subyacente (Parodi, 1997). El Perú es un país que se encuentra en vías de desarrollo y es por ello que la educación de elevada calidad en los centros educativos resulta indispensable para que los implicados en el proceso educativo se encuentren en óptimas condiciones para aportar al país cuando se inserten en el mercado de trabajo o cuando enfrenten otro tipo de demandas que les plantee la vida adulta. En este contexto, se ha considerado relevante estudiar los correlatos sociopsicológicos de la inserción social en adolescentes que culminaron su educación secundaria en distritos de Lima metropolitana que, por sus particularidades, pueden ser considerados como dos niveles socioeconómicos distintos (San Juan de Miraflores y Miraflores-San Isidro).

La presente investigación surgió luego de constatar, a través de un estudio piloto llevado a cabo en una zona pauperizada de Lima (Pamplona Alta), que la mayoría de los estudiantes de quinto de secundaria (aproximadamente el 90%) de uno de los centros educativos ubicados en esa área, planeaban continuar su educación en la universidad o en institutos técnicos; sin embargo, só-

lo una pequeña minoría de los estudiantes evaluados (9%) se presentó al examen de admisión a la universidad, y no logró ingresar ninguno de ellos. Los adolescentes participantes en el estudio piloto señalaron que las actividades que fundamentalmente desarrollaron, luego de culminar sus estudios secundarios, no estaban orientadas hacia la educación universitaria o técnica. Aproximadamente, la mitad de los entrevistados indicó que permanecían básicamente en sus hogares sin realizar actividades educativas o laborales. No obstante, cuando se les volvió a solicitar información en torno a sus expectativas futuras, sorprendentemente la mayoría (89%) aún planeaba ir a la universidad (Herrera, 1998). Esta falta de realismo que reportaron los participantes del estudio piloto nos orientó a realizar la presente investigación.

La inserción social implica transitar de manera exitosa hacia una meta particular; para ello es indispensable atravesar por un conjunto coherente de experiencias laborales y educacionales (Dwyer & Wyn, 1998). De acuerdo con la definición de inserción social previamente mencionada, los estudiantes que culminan sus estudios secundarios podrían insertarse socialmente de manera exitosa al obtener un espacio laboral; al continuar su educación (en la universidad o en institutos técnicos) o al responsabilizarse del cuidado de su familia. Se considera que no se ha tenido éxito en el proceso de inserción social

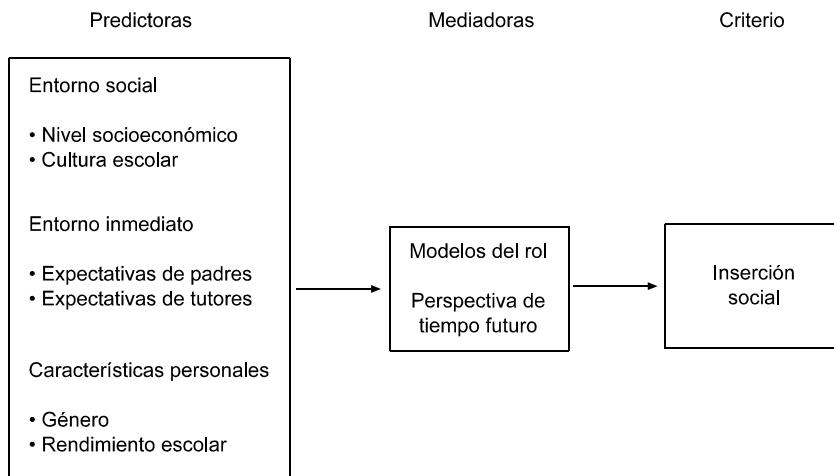
cuando los adolescentes culminan el proceso educativo escolar y pasan a ser desempleados o subempleados; intentan continuar su educación pero no logran ingresar a la universidad o no se inscriben en una institución técnica; o también cuando permanecen en sus hogares sin cumplir algún rol específico que sea favorable para el desarrollo social y personal.

#### MODELO DE INVESTIGACIÓN

Para estudiar los correlatos sociopsicológicos de la inserción social, se ha utilizado un modelo de investigación en el que se distinguen variables predictoras, mediadoras y de criterio (véase figura N° 1). Entre las variables predictoras se distinguen tres categorías: la primera hace referencia al en-

torno social y en ésta se encuentran el nivel socioeconómico, que caracteriza los distritos en los cuales se ubican los centros educativos evaluados y la cultura escolar individualmente percibida por los participantes; la segunda categoría se refiere al entorno inmediato de los adolescentes y está básicamente representada por las expectativas de sus padres y tutores; la última categoría considera algunas características o variables individuales, como género y desempeño académico o rendimiento. En el modelo de investigación se ha considerado como variables mediadoras los modelos de rol y la perspectiva de tiempo futuro de los adolescentes. Tanto las variables predictoras como las mediadoras serán analizadas relacionándolas con la variable de criterio que

**Figura N° 1**  
**Modelo de investigación**



está representada por los diferentes niveles de inserción social.

La investigación es longitudinal y correlacional. Se medirán las variables implicadas en el modelo en diferentes momentos (al culminar la educación secundaria y luego del examen de admisión en universidades nacionales durante los dos años posteriores a la finalización de los estudios escolares); se precisarán las relaciones estadísticamente significativas entre las variables implicadas y se compararán los hallazgos en adolescentes egresados de tres colegios mixtos de Pamplona Alta (nivel socioeconómico muy bajo) con los de Miraflores-San Isidro (nivel socioeconómico medio).

### **Muestreo**

El número de participantes cambió de acuerdo con las variables medidas. Primero se consideró la totalidad de estudiantes (321) de los cinco colegios seleccionados: tres del nivel socioeconómico muy bajo, de Pamplona (San Juan de Miraflores) y dos del nivel so-

cioeconómico medio, Miraflores y San Isidro (véase tabla N° 1).

Luego de aplicar el cuestionario de cultura escolar se organizó un cronograma para evaluar perspectiva de tiempo futuro (PTF) en los colegios seleccionados, utilizando el método de inducción motivacional. Debido a que la evaluación de PTF debe ser aplicada en pequeños grupos, ésta se realizó en varias sesiones en cada uno de los centros educativos. Algunos de los estudiantes no participaron de la evaluación o estuvieron ausentes el día en que se realizó, reduciéndose, así, el grupo de participantes a 241.

Al realizar las entrevistas a los padres y a los tutores el número de participantes también cambió. Se logró entrevistar a 234 padres y los tutores reportaron información de sólo 232 estudiantes.

La información de la variable de criterio (inserción social) fue obtenida en dos momentos (luego de los exámenes de admisión en universidades públicas en los años 1999 y 2000). En diversas

**Tabla N° 1**  
**Número de estudiantes en función del nivel socioeconómico**

Nivel socioeconómico	Colegios	Total
Muy bajo (Pamplona)	Colegio 1	75
	Colegio 2	67
	Colegio 3	28
Medio (Miraflores-San Isidro)	Colegio 1	99
	Colegio 2	52
Total		321

ocasiones fue muy difícil encontrar a los mismos adolescentes en ambas fechas; debido a ello, la muestra final estuvo constituida por 174 participantes entre los cuales fue posible considerar las 9 variables que forman parte del modelo de investigación.

### ***Preguntas de investigación***

Tomando en cuenta la realidad peruana, en donde sólo culminan exitosamente el proceso educativo escolar el 52% de estudiantes (Ministerio de Educación, 2001) y constatando la existencia de altas cifras de desempleo y subempleo juveniles, se ha considerado que el grupo seleccionado para nuestro estudio ha logrado sobrepasar muchas barreras sociales y posee ciertas particularidades psicológicas. Con el propósito de profundizar en el conocimiento de las variables sociales y psicológicas comprendidas en la muestra de adolescentes analizada, se han formulado para la presente investigación las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los principales correlatos sociales y psicológicos de la inserción social en adolescentes que han culminado la secundaria en contextos socioeconómicos distintos? (muy bajo, en Pamplona Alta, y medio, en un sector de Miraflores-San Isidro).
- ¿Existen diferencias en los niveles de inserción social en función de los contextos socioeconómicos estudiados?
- ¿Se relaciona la percepción de la cultura escolar con los niveles de inserción social de los adolescentes de los dos grupos socioeconómicos analizados?
- ¿Qué expectativas tienen los padres y tutores de los adolescentes que culminan sus estudios escolares con respecto al rol futuro de sus hijos o alumnos? ¿Existen diferencias entre las expectativas de padres y tutores de los dos niveles socioeconómicos analizados?
- ¿Existen diferencias en los niveles de inserción social en función del desempeño académico (notas) y género de los adolescentes que participaron en el estudio?
- ¿Cuáles son los proyectos o planes que los adolescentes participantes en el estudio tienen con respecto al futuro? ¿Existen diferencias con respecto a sus planes al considerar los dos contextos socioeconómicos?
- ¿Cuáles son los modelos de rol que identifican los adolescentes? ¿Cuál es la relación existente entre los modelos de rol y los niveles de inserción social?
- ¿Cuáles son las diferencias en los niveles de inserción social en los dos contextos socioeconómicos estudiados?

A través del presente estudio se responderán con precisión las diferentes preguntas de investigación planteadas; para ello se mencionará cuáles son las asociaciones existentes entre las varia-

bles sociales y psicológicas implicadas. Sin embargo, resulta muy importante también, antes de precisar los hallazgos o resultados obtenidos mediante la presente investigación, reflexionar acerca de ciertas consideraciones teóricas que le dan sustento al estudio. A continuación presentaremos algunos conceptos básicos que nos permiten ubicar los hallazgos en un contexto teórico.

#### *Consideraciones teóricas*

Tomando como marco de referencia la propuesta interaccionista, se conceptualiza el proceso de inserción social adolescente como una función que articula variables individuales y factores ambientales o sociales que, organizados de manera específica, permiten un desarrollo psicosocial particular.

La adolescencia es un período caracterizado por muchas transiciones y cambios en el entorno del desarrollo individual (Caspi & Bem, 1990). Se encuentran en este período una gran variedad de transiciones educativas, cambios en los grupos de pares y en las relaciones con los padres, tránsito de la escuela al trabajo y la opción de asumir, también, el rol de padres (Havighurst, 1948; Eronen, 2000; Nurmi, Salmela-Aro, Aro, Poppius & Riste, 1992). En este contexto es importante tomar en cuenta que los adolescentes orientan su propio desarrollo en entornos socioculturales que, de alguna manera, dirigen su conducta en función de su edad. Considerando las investiga-

ciones realizadas en este ámbito, en el presente estudio se han incluido variables individuales y de contexto con la finalidad de poder comprender, de manera más precisa, los diferentes patrones de inserción social adolescente.

El modelo de investigación planteado para el presente estudio ha tomado en cuenta diferentes entornos sociales relacionados con el proceso de inserción social. Se ha considerado que en el contexto de desarrollo del adolescente son de alta relevancia la escuela y la familia; es por ello que el concepto de cultura escolar o, para ser más precisos, la percepción de la cultura escolar que tienen los adolescentes y las expectativas de padres y tutores, ha sido medido y analizado. La influencia de las variables predictoras en los modelos de rol y en las aspiraciones de los adolescentes para su futuro personal, próximo y distante, ha sido también evaluada. Al realizar nuestra reflexión teórica incluiremos el concepto de perspectiva de tiempo futuro como una variable mediadora altamente relevante en el ámbito motivacional (Nuttin & Lens, 1985).

A continuación presentaremos algunas consideraciones acerca de la relación entre cultura escolar y motivación: En su fórmula paradigmática  $C = f(P, E)$  Lewin (1951) señala que las conductas (C) son el resultado de la interacción entre las características de la persona (P) y la situación percibida o entorno (E). A partir de este presupues-

to teórico, es importante reconocer el hecho de que la conducta de los individuos se inserta en un proceso continuo de socialización (Parke & Buriel, 1998, p. 463). A través de este proceso de socialización diferentes agentes ocupan un rol relevante. Para los adolescentes, la familia en la cual se desarrollan y la escuela a la cual asisten, además de los pares y medios de comunicación, son importantes entornos educativos.

Existe amplia evidencia de que la mayoría de los seres humanos vivimos en múltiples contextos organizacionales y que, permanentemente, interactuamos con ellos. Las organizaciones, como sistemas humanos, tienen su propia cultura y, probablemente, ésta sea la característica que genera mayor influencia en los individuos.

La cultura escolar pone en evidencia diferentes aspectos en los cuales las escuelas ponen énfasis; cada escuela tiene su cultura típica y, en general, ésta representa experiencias ampliamente compartidas por la comunidad educativa, creencias, valores y hábitos acerca de los procesos y resultados escolares (Maehr & Midgley, 1996). Esta variable es muy importante en el presente estudio debido a que la cultura influye en ciertas estrategias de acción que las personas construyen para aplicarlas en diferentes situaciones Swidler (1986).

Es importante considerar, de manera adicional, que la cultura escolar, como patrón percibido que tienen los estu-

diantes de los diferentes niveles socioeconómicos, no sólo refleja los motivos individuales de los adolescentes, sino que también pone en evidencia algunas pautas o retos culturales que pueden ser desarrollados a través de diferentes mecanismos cognitivos o conductuales. Este argumento es planteado de manera muy clara por Trommsdorff (1983); Cantor, Norem, Niedenthal, Langston & Brower, (1987); estos autores señalan que las tareas de desarrollo que son trazadas por los diferentes contextos sociales y culturales, se reflejan en diferentes dominios de vida, como la educación, la vida laboral y la familia. Este mismo argumento ha sido posteriormente expuesto por Lerner & Galambos (1998), quienes precisan que es de alta importancia considerar, en el período de adolescencia tardía, el tránsito de los últimos años escolares a los mundos del trabajo, la universidad y la paternidad.

Los estudiantes que forman parte de nuestra investigación, al culminar sus estudios del nivel secundario, se encuentran frente a una situación particular; ellos van a empezar una nueva tarea de vida o desarrollo. Elegir algún dominio de vida particular, como el educativo (universitario o técnico), laboral o familiar, requiere de una evaluación objetiva o correcta de las habilidades cognitivas y conativas personales; además, es necesario realizar una articulación apropiada de los propios recursos psicológicos y las demandas externas que se

plantean para cada una de las alternativas o tareas de desarrollo. Asimismo, es también importante considerar los contextos en los cuales los adolescentes se desarrollan, pues las diferencias sociales, económicas y culturales en las cuales ellos viven, pueden generar diferencias en términos de su orientación hacia los diferentes dominios de vida que pueden enfrentar luego de culminar sus estudios escolares (Durkin, 1996). Los centros educativos y su cultura escolar son parte del contexto que influye en la elección de dominios de vida específicos de los adolescentes.

En el Perú, los estudiantes que culminan sus estudios secundarios se enfrentan a diferentes dominios de vida entre los que destacan el educativo, el laboral y el familiar. Con respecto al primero, los adolescentes tienen, entre otras, la opción de continuar sus estudios en la universidad (previo examen de admisión), en instituciones técnicas o en escuelas militares. En caso de optar por el dominio de vida laboral, la inserción social tiende a ser muy difícil, pues en muchos casos los adolescentes no se encuentran preparados para alcanzar los perfiles exigidos en el mundo del empleo. La última opción de inserción social, la del mundo familiar, requiere cierto tipo de solvencia económica que muchas veces, por las razones previamente expuestas, es difícil de alcanzar.

Algunos estudios han señalado que existen diferencias de género en las

expectativas de los jóvenes con respecto al proceso de inserción social. La mayoría de adolescentes varones se orientan hacia el mundo laboral, mientras que las adolescentes mujeres, al matrimonio y al cuidado de los niños. Pese al reporte de estos hallazgos, es importante profundizar en estos aspectos, tomando en consideración diferentes contextos socioculturales (Durkin, 1996).

De acuerdo con los argumentos previamente señalados con respecto a la cultura escolar, podríamos afirmar que ésta puede tener una influencia importante en los estudiantes de último año de secundaria, pues puede orientar su inserción social hacia particulares dominios de vida. En el presente estudio se relacionará el concepto de cultura escolar a cuatro áreas diferentes: educativa universitaria, educativa técnica, laboral y familiar. Estas cuatro áreas representan cuatro tareas competitivas de desarrollo que se les presentan a los adolescentes en el período de transición hacia la inserción social, luego de concluir sus estudios en el colegio.

Con respecto a las variables de modelos de rol y expectativas de padres y tutores, podemos señalar lo siguiente: Existen argumentos teóricos muy sólidos que señalan que la forma de pensar, sentir, actuar y reaccionar que tienen los individuos, se desarrollan en un proceso de interacción con el entorno físico y social. El concepto de contexto es suma-

mente importante para explicar el comportamiento cotidiano. Diferentes estudios le han dado soporte a la idea de que el contexto o ecología del desarrollo humano está compuesto(a) por niveles integrados y múltiples dentro de los cuales se encuentran los contenidos biológicos, psicológicos, individuales, interpersonales, sociales, institucionales, culturales e históricos (Bronfenbrenner, 1979, 1998). Debido a que los adolescentes participantes en nuestro estudio se encuentran en un proceso que implica cambio de relaciones entre ellos como individuos y los múltiples niveles de contexto dentro de los cuales están insertos, es de suma importancia considerar que ellos no se encuentran aislados, individualmente, sino que influye en ellos o ellas, de manera considerable, el entorno en el cual se desarrollan.

La influencia potencial que los modelos de rol y las expectativas de padres y tutores tienen sobre los proyectos de inserción social de los adolescentes resulta relevante para el presente estudio. Se conoce que los padres y maestros le brindan a sus hijos y alumnos sustento para el desarrollo de su propio sistema de creencias. Los hallazgos acerca de la influencia de estas variables en la vida educacional, ocupacional y familiar de los individuos han sido reportados en diferentes estudios científicos. Es claro, por ejemplo, que las expectativas de los padres se articulan de manera importante con las aspiraciones académicas de sus hijos.

Estudios empíricos han reportado que la conducta y actitudes, tanto de los padres como de los hijos, tienen una influencia simultánea (Claux, 1998; Nurmi, 1994; Seginer, 1983).

En el esquema de investigación del presente estudio se ha seleccionado también la variable modelo de rol como mediadora y orientadora de la inserción social adolescente hacia diferentes ámbitos. De acuerdo con Nauta & Kokaly (2001) se define el modelo de rol haciendo referencia a otras personas que, por ejercer cierta influencia o por ser simplemente admiradas de algún modo, impactan en el comportamiento de otra persona; en el caso de nuestra investigación, el impacto es recibido por los adolescentes. Algunas investigaciones han reportado que los modelos de rol influyen en el desarrollo de carrera (Hackett, Esposito & O'Halloran, 1989). De acuerdo con la definición de modelos de rol planteada, los padres, parientes, profesores y pares pueden funcionar como modelos de rol positivos o negativos para aquellos adolescentes que están buscando insertarse socialmente.

Diferentes aproximaciones teóricas han tratado de explicar la forma mediante la cual los modelos de rol influyen en el desarrollo de carrera. La teoría del aprendizaje social, por ejemplo, sustenta la idea de que una persona aprende nuevas habilidades o conductas observando, codificando y reproduciendo estas conductas de acuerdo con

las particularidades del refuerzo recibido (Bandura, 1982, 1986). Otros autores, como Hackett & Betz (1981) reportaron que las decisiones acerca de qué carrera seguir se toman observando a otros. Estos autores sustentan sus argumentos en la propuesta de Bandura, señalan que observar modelos exitosos puede incrementar las expectativas de autoeficacia de las personas y favorecer con ello su desempeño posterior (Lent, Brown & Hackett, 1994).

En el presente estudio se han incluido las variables referidas a las expectativas de padres y tutores, éstas también son variables de contexto y forman parte del entorno inmediato del adolescente. Nuevamente, tomando en consideración las teorías del aprendizaje social, tenemos que la óptima socialización es descrita por oportunidades que los individuos mismos crean al observar que sus acciones en el entorno son eficaces (Blunt & Goodnow, 1998). La investigación reporta que el ajuste óptimo se presenta en los adolescentes que son alentados por sus padres a ser autónomos (considerando su nivel de desarrollo), pero que a la vez mantienen lazos importantes con su entorno familiar (Allen, Hausser, Bell & O'Connor, 1994). Estudios acerca del nivel de influencia de los padres sobre los adolescentes muestran que dicha influencia recae, principalmente, en los ámbitos educativos y laborales (Smith, 1970). Se ha reconocido que la meta de los padres es educar a sus hijos de manera tal

que sean saludables y exitosos en la vida, contribuyendo a la sociedad y fortaleciéndose a sí mismos (Lerner, Ree, & Wilson, 1998). Pese a que se conoce que los padres influyen en las aspiraciones de sus hijos adolescentes, la forma mediante la cual esta influencia se lleva a cabo debe ser profundizada aún (Shek, 1999).

Con respecto a la variable que analiza las expectativas de los tutores, es importante señalar que los estudiantes escolares pasan mucho tiempo interactuando con sus profesores y pueden ser influidos por ellos; este proceso de interacción tiene un impacto no sólo en el rendimiento académico sino también en otros dominios de vida.

Desde el ángulo del rendimiento académico, la investigación reporta que los profesores pueden influir de manera considerable en éste; obviamente, se conoce que los profesores no determinan el éxito académico, pero influyen en la calidad y cantidad del aprendizaje (Bamburg, 2001). Por otro lado, se sabe que las expectativas de los maestros también afectan la autoevaluación y percepción de los estudiantes con respecto a sus propias habilidades (Word, Zanna & Cooper, 1974; Fazio, Effrein & Falender, 1981; Eccles, Jacobs & Harold, 1990).

Algo que resulta de alta relevancia para nuestro estudio es que las expectativas de los profesores pueden también afectar las aspiraciones educativas y ocupacionales (Marjoribanks, 1978;

1996). Resulta muy importante ser conscientes de la importancia de las expectativas de los profesores, pues éstas pueden tener un efecto acumulativo en los estudiantes, afectando no sólo su comportamiento en la escuela, sino que pueden también influir en sus opciones de carrera y de vida (Bamburg, 2001).

Los reportes científicos acerca de las expectativas de padres y maestros sobre los adolescentes, nos llevaron a incluir estas variables en nuestro estudio. De manera adicional, se incorporó al modelo de investigación la variable perspectiva de tiempo futuro, sobre la cual presentaremos también una breve consideración teórica.

La variable perspectiva de tiempo futuro, que incluye la organización de planes y el establecimiento de metas, tiene sus orígenes en los inicios de la psicología científica que ha reconocido que la conducta es intencional y orientada hacia la meta (Miller, Galanter & Pribram, 1960) y que los procesos cognitivos pueden tener un efecto sobre las condiciones emocionales y motivacionales (Eysenck, 1952; Weiner, 1992). Estas consideraciones generaron, como consecuencia, un estudio amplio de la motivación y emoción en psicología. Múltiples teorías motivacionales han sido formuladas para explicar el fenómeno motivacional (teorías de expectativa-valor, teoría de la atribución, teorías de meta, motivación intrínseca versus extrínseca, autodeterminación, modelos biológicos de la motivación y

emoción). La complejidad de la conducta humana ha sido analizada en su multideterminación y el concepto de meta ha jugado un rol particular en estudiar la motivación y cognición social; esto se debe, fundamentalmente, a que las metas guían a los individuos en la selección de situaciones y establecimiento de prioridades (Mischel & Shoda, 1995; Pervin, 1997).

Actualmente se reconoce que los procesos motivacionales reflejan, en los seres humanos, su elevada capacidad de funcionamiento cognitivo (Lens & Moreas, 1994) y que la motivación afecta la conducta encubierta y manifiesta (planes y acciones). Sin embargo, existe un problema muy difícil de resolver para los teóricos cognitivos de la motivación; este consiste en aminoar la brecha que existe entre los planes conductuales o conducta intencional (a nivel encubierto o representacional) y las conductas manifiestas o acciones derivadas (Birch, 1985). Con frecuencia hacemos lo que hemos planeado, pero también olvidamos a menudo realizar aquello que queríamos o intentábamos hacer; también, con frecuencia, cambiamos nuestros planes o posponemos nuestras acciones (Nuttin, 1984; Bargh & Gollwitzer, 1994). Para comprender mejor este problema que trata de explicar la relación funcional entre planes y acciones, debe ponerse mayor énfasis en la investigación que distingue entre procesos motivacionales y volitivos (Heckhausen & Kuhl, 1985;

Gollwitzer, 1996). En el presente estudio se obtuvo información precisa acerca de los planes elaborados por los adolescentes de dos niveles socioeconómicos que estaban culminando sus estudios escolares; se les pudo seguir por dos años y observar si implementaban sus planes para el futuro cercano o distante y los hallazgos ilustraron las particularidades de un sector de adolescentes peruanos.

El concepto de meta, como constructo motivacional, es valioso debido a que permite enfatizar en su representación cognitiva y, consecuentemente, en la posibilidad de los individuos de orientarse hacia el futuro de manera tan distante como le permitan sus capacidades cognitivas. Este concepto es también relevante porque nos permite distinguir entre las metas finales que los individuos se trazan y los medios o planes que ellos requieren para alcanzarlas, considerando sus circunstancias individuales. El concepto de meta es relevante, finalmente, porque nos permite observar cómo éstas se organizan de manera jerárquica dentro de un complejo sistema de metas. Los individuos desarrollan diferentes estrategias para alcanzar sus metas individuales o múltiples, y a corto o largo plazo (Pervin, 1989; Lens, 2001).

La perspectiva de tiempo futuro (PTF) de los individuos que forman parte de nuestra muestra ha sido estudiada porque, como variable mediadora, tiene un importante rol y puede

brindar información acerca de los alcances de las metas explícitas de los adolescentes evaluados; nos permitirá conocer si sus planes y proyectos conductuales son realistas.

La PTF representa, a través del establecimiento de metas, la integración del futuro cronológico en el espacio de vida presente (Husman & Lens, 1999). La conceptualización de la PTF tiene una larga historia en Europa: Lewin (1948), Fraisse (1963), Gjesme (1981), Nuttin y Lens, (1985), De Volder y Lens (1982), Lens (1986, 1993), Lens Moreas (1994) y Zaleski (1994). Luego de más o menos cincuenta años de investigación acerca del concepto de PTF, actualmente es claro que sobre el nivel representacional encubierto, los individuos elaboran cognitivamente sus motivos y necesidades en metas motivacionales específicas, planes y proyectos. (Lens, 1986; Nuttin & Lens, 1985). Estas metas motivacionales y planes conductuales pueden ser caracterizados por su contenido o dominio motivacional al que pertenecen (en nuestro estudio son los dominios de vida educacional, laboral y familiar) y por su localización temporal (Husman & Lens, 1999). El conocimiento que las personas tienen acerca de sus opciones futuras provee las bases para el establecimiento de intereses y metas personales. (Nurmi, 1991; Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987; Lens, 1986; Markus & Nurius, 1987 y Trommsdorff, 1994).

Una parte sustancial del conocimiento de las opciones futuras refleja diferentes sistemas sociales, como tareas de desarrollo graduadas y restricciones sociales, entre otros. Debido a las consideraciones previamente mencionadas, en nuestra muestra de adolescentes los planes y proyectos se relacionan con la educación, las expectativas de trabajo y la vida familiar.

Para Husman y Lens:

La PTF puede ser definida como la anticipación presente de las metas futuras. Algunas personas tienen una PTF corta; formulan sus metas realistas hacia un futuro cercano. Otras personas viven con una PTF larga; tienen mas metas de largo plazo; no tienen problema de ser motivados por eventos o acciones que tendrán lugar en el futuro lejano (1999, 115).

La PTF individual se caracteriza por su extensión, densidad y nivel de realismo. La extensión hace referencia a la cantidad de tiempo invertido en un plan o proyecto. La densidad representa el número de metas u objetos motivacionales que el individuo considera en un intervalo de tiempo determinado. El nivel de realismo implica las posibilidades reales de cumplimiento de los planes o metas planteadas (Nuttin & Lens, 1985). En el presente estudio las características de la PTF son relevantes debido a que muchos de los participantes han mencionado explícitamente que ellos planeaban ir a la universidad al culminar la secundaria, pero muy pocos han cumplido esos planes.

Luego de considerar las múltiples reflexiones teóricas, a continuación presentaremos los resultados del estudio, considerando las variables usadas en el modelo de investigación.

#### **ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

De acuerdo con las características de las variables (cuantitativas y cualitativas) se realizó el análisis estadístico con chi-cuadrado y Anova.

Los principales hallazgos nos permiten afirmar lo siguiente:

Existen cambios en el nivel de inserción social (alta, media y baja) al comparar los datos reportados en 1999 y el 2000, en ambos niveles socioeconómicos. Entre los adolescentes que pertenecían al nivel socioeconómico medio (Miraflores) cuyo nivel de inserción social fue bajo en 1999, el cambio fue orientado hacia niveles más altos de inserción social en el año 2000. En el grupo que representa el nivel socioeconómico muy bajo (Pamplona), sin embargo, una mayor cantidad de jóvenes que reportaron encontrarse en un nivel de inserción social alto en 1999, descendieron dicho nivel en el año 2000 (véase tabla N° 2).

En cuanto a la percepción de la cultura escolar, sin mediar diferencia de género, se le asignó el mismo orden de importancia a las cuatro áreas evaluadas de cultura escolar. (véase tabla N° 3). El análisis estadístico realizado mediante MANOVA nos muestra, en primera instancia, que el centro educa-

tivo orienta a los estudiantes de manera prioritaria hacia la universidad; en segundo término, hacia los estudios técnicos; en tercer lugar, hacia el empleo y, en último término, hacia la vida familiar. Los cambios de inserción social en ambos grupos socioeconómicos no se encontraban relacionados con la percepción de los estudiantes con respecto a su cultura escolar.

Se encontró una asociación positiva entre los niveles de inserción social y

las expectativas de los padres (véase tabla N° 4). Cuando los padres tienen expectativas altas, aproximadamente el 50% de los adolescentes tienen una alta inserción social, y dicho nivel se mantiene considerablemente durante un año. No sucede lo mismo cuando los padres tienen expectativas medias o bajas; especialmente cuando las expectativas son medias, el declive de la inserción social es considerable; ésta desciende, en el caso de los jóvenes

Tabla N° 2

NSE medio (Miraflores-San Isidro)					NSE muy bajo (Pamplona)			
Inserción social en 1999	Inserción social en el 2000				Inserción social en el 2000			
	Alta	Media	Baja	Total	Alta	Media	Baja	Total
Alta	17 (36,2%)	17 (36,2%)	13 (27,7%)	47 (100%)	9 (25,7%)	18 (51,4%)	8 (22,9%)	35 (100%)
Media	3 (18,8%)	11 (68,8%)	2 (12,5%)	16 (100%)	13 (41,9%)	14 (45,2%)	4 (12,9%)	31 (100%)
Baja	8 (25,8%)	8 (25,8%)	15 (48,4%)	31 (100%)	2 (14,3%)	4 (28,6%)	8 (57,1%)	14 (100%)
Total	28 (29,79%)	36 (38,30%)	30 (31,91%)	94 (100%)	24 (30%)	36 (45%)	20 (25%)	80 (100%)

**Tabla N° 3**  
**MANOVA-Áreas de cultura escolar**

Áreas										
Universidad			Técnica		Laboral		Familiar			
N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
174	3.11a	0.69	2.75b	0.81	2.44c	0.66	2.13d	0.73	133.44	<.0001

## Least Squares Means. Adjustment for Multiple Comparisons. Tukey.

**Tabla Nº 4**  
**Expectativas de los padres e inserción social durante los años 1999 y 2000**

Expectativa de padres	Inserción social en 1999				Inserción social en el 2000			
	Alta	Media	Baja	Total	Alta	Media	Baja	Total
Alta	59 (48,4%)	32 (26,2%)	31 (25,4%)	122 (100%)	44 (36,1%)	47 (38,5%)	31 (25,4%)	122 (100%)
Media	12 (52,2%)	1 (4,3%)	10 (43,5%)	23 (100%)	2 (8,7%)	13 (56,5%)	8 (34,8%)	23 (100%)
Baja	11 (37,9%)	14 (48,3%)	4 (13,8%)	29 (100%)	6 (20,7%)	12 (41,4%)	11 (37,9%)	29 (100%)
Total	82	47	45	174	52	72	50	174

$$\chi^2(4, N=174) = 14.34, p < .01$$

$$\chi^2(4, N=174) = 8.97, p < .06$$

que inicialmente se insertaron en el nivel alto, del 52% al 9%; quiere decir que si bien una considerable proporción de adolescentes lograron insertarse socialmente en la categoría más alta durante el año 1999, sólo una pequeña proporción de éstos pudo mantenerse durante el año 2000.

No se encontraron asociaciones significativas entre la inserción social y las expectativas de los tutores, género, nivel de rendimiento y modelos de rol.

La perspectiva de tiempo futuro es diferente en función del nivel socioeconómico (véase tabla Nº 5), específicamente en las categorías vinculadas con

**Tabla Nº 5**  
**Frecuencia absoluta y relativa de las categorías de PTF en función de los niveles socioeconómicos**

	Niveles socioeconómicos					
	Medio (Miraflores-San Isidro)		Muy bajo (Pamplona)		Chi-cuadrado	p
	N	%	N	%		
Ed. secundaria	322	13.55	121	6.19	62.53	0.0000
Examen admisión	131	5.51	56	2.86	17.59	0.0000
Ed. universitaria	353	14.85	364	18.61	10.71	0.0010
Ed. técnica	33	1.39	41	2.10	2.8	0.0946
Autorrealización	785	33.02	797	40.75	27.27	0.0000
Empleo	99	4.16	74	3.78	0.31	0.5750
Fam. nuclear	20	0.84	25	1.28	1.59	0.2075
Fam. extensa	249	10.48	223	11.40	0.85	0.3555
Otras	385	16.20	255	13.04	8.26	0.0040
Total	2.377	100%	1.956	100%		

los aspectos educativos y la autorrealización.

Es de especial importancia la constatación de que existe una brecha entre los planes que explícitamente señalan los estudiantes para continuar sus estudios en la universidad y la realidad que se constata a lo largo de los dos años posteriores. La mayoría de los estudiantes no concretan sus intenciones o planes para continuar su educación en la universidad. No se presentan al examen de admisión y, por tanto, no se insertan socialmente siguiendo la dirección de los planes y proyectos que expresaron en el período final de sus estudios secundarios (véase figura N° 2).

#### **DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES**

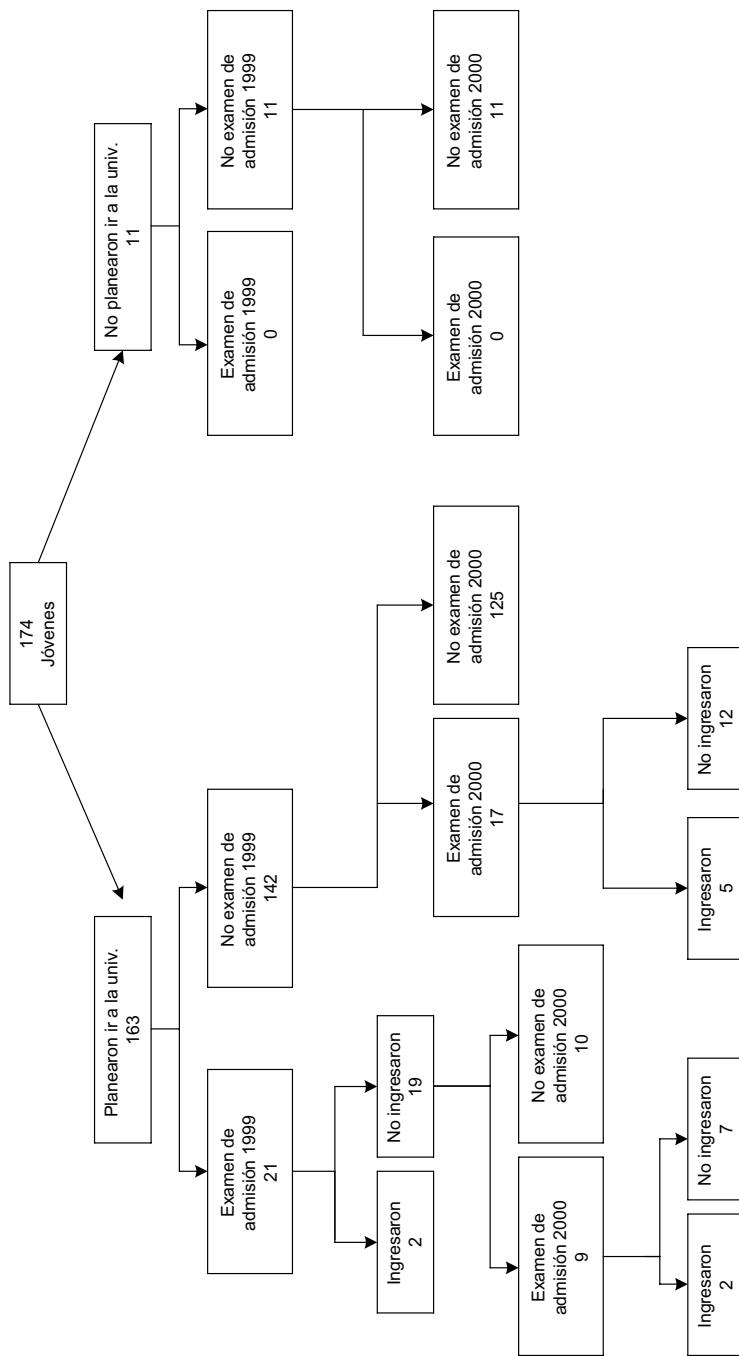
En el Perú, el porcentaje de estudiantes que culmina sus estudios secundarios constituye un grupo selecto, sólo el 52% de los que iniciaron el proceso educativo logra concluir de manera satisfactoria (Ministerio de Educación, 2001); esto implica que el 48% de niños y adolescentes que participaron en algún momento del proceso, representan capital humano que se ha perdido. Adicionalmente, tenemos que las edades de los adolescentes de nuestro estudio registran altos porcentajes de desempleo y subempleo. Si tal como reportan algunos estudios, existe una relación positiva entre el nivel educativo y la situación laboral de los ciudadanos, nuestro grupo de adolescentes estudiados podría formar parte del

capital intelectual que, por múltiples razones, no aporta al desarrollo del país.

La muestra que forma parte del estudio está constituida por adolescentes que van a enfrentar cambios y transiciones importantes en su desarrollo personal; para este grupo hay diferentes caminos que seguir luego de concluir sus estudios escolares. La investigación psicológica sustentada en la aproximación interaccionista ha reportado que estos cambios se concentran, fundamentalmente, en transiciones educativas; ingreso al mundo laboral, modificación de las relaciones con los padres y la opción de iniciar una familia (Caspi & Bem, 1990; Eronen, 2000; Havighurst, 1948; Nurmi, Salmela-Aro, Aro, Poppius & Riste, 1992). La inserción social que desarrollan los adolescentes luego de concluir sus estudios en el centro educativo, se organiza en función de variables individuales y del entorno, que juegan un rol fundamental en su desarrollo psicosocial.

Los hallazgos del estudio nos permiten señalar que los adolescentes que pertenecen a los distritos que son considerados de nivel socioeconómico medio tienen mayores opciones de inserción social media y alta que aquéllos que pertenecen a un nivel socioeconómico muy bajo. Esta información es de alta relevancia debido a que los cinco colegios evaluados son públicos; la diferencia en este caso estaría en la

**Figura N° 2**  
**Planes y acciones en jóvenes de los niveles socioeconómicos medio y muy bajo**



ubicación de los centros educativos; probablemente el vivir en un distrito de condición socioeconómica muy baja limita las opciones de inserción social. Pese a que los resultados han mostrado con claridad la información previamente mencionada, se considera que es muy importante realizar estudios comparativos posteriores con el fin de corroborar esta tendencia, pues las particularidades del presente estudio (correlacional) no nos permite realizar inferencias categóricas acerca de las probables causas de los resultados obtenidos.

Además del rol del nivel socioeconómico se consideró que los colegios tenían una influencia considerable en la inserción social de los adolescentes. Los hallazgos obtenidos nos permiten afirmar que tanto los adolescentes varones como las mujeres perciben la misma jerarquía en términos de la cultura escolar. En primera instancia se considera que la escuela orienta a los estudiantes hacia la educación universitaria; en segundo término, hacia la educación técnica; en tercer lugar, hacia la vida laboral y, en último lugar, hacia la vida familiar. Pese a la coincidencia existente en términos de la percepción de la cultura escolar, no se observó una relación significativa de ésta con la inserción social. Sin embargo, es importante reflexionar acerca de la orientación que los estudiantes perciben que se les brinda en el colegio. Si los profesores y el centro educativo ocupan un lugar importante en la socia-

lización de los participantes de nuestro estudio y dichas instituciones orientan a los escolares fundamentalmente hacia los estudios universitarios y técnicos y no hacia el trabajo, es comprensible la tendencia de los estudiantes de quinto de secundaria a establecer planes que los guíen hacia los estudios universitarios. Sería conveniente realizar estudios posteriores en donde sea posible detectar el período de estudios en el cual dichas orientaciones brindadas por los maestros son consideradas como pautas que deben seguir los escolares.

Al explorar las expectativas de profesores y padres sólo se encontró una asociación positiva entre las expectativas de los padres y los niveles de inserción social. Cuando las expectativas de los padres fueron altas casi la mitad de los participantes del estudio registraba un alto nivel de inserción social y un alto porcentaje de este grupo lo mantuvo luego de un año. El decremento de la inserción social fue muy alto cuando las expectativas fueron medias. Estos hallazgos corroboran nuestra consideración inicial que, sustentada en presupuestos teóricos, nos permitían afirmar que las expectativas de los padres juegan un rol importante en el proceso de inserción social.

No se encontró asociación entre las expectativas de los tutores y la inserción social de los adolescentes; se presume que esto se debe al hecho de que en los centros educativos analizados

los docentes tienen a su cargo un gran número de estudiantes, lo cual dificulta el conocimiento directo de los alumnos y, por tanto, las expectativas que dichos maestros elaboran sobre sus alumnos pueden ser imprecisas.

La falta de asociación entre el rendimiento académico, género y modelos de rol con los niveles de inserción social resultó sorprendente, especialmente si era tan alto el número de estudiantes que aspiraba a ir a la universidad. De acuerdo con los planes registrados, se pensó que los estudiantes podrían tener, mayoritariamente, un alto rendimiento, pero esto no se corroboró.

Con respecto a la PTF, el análisis reportó diferencias significativas en función de los niveles socioeconómicos. Tres de las cuatro categorías relacionadas con el dominio de vida educativa fueron diferentes, del mismo modo lo fue la categoría de autorrealización. La frecuencia relativa de las metas relacionadas con autorrealización, sin embargo, es alta en ambos grupos, probablemente esto se deba a la edad de los participantes; los adolescentes del nivel socioeconómico muy bajo también desarrollan aspiraciones, deseo y tienen particulares esperanzas con respecto a su autorrealización. En el nivel socioeconómico medio la frecuencia relativa de metas orientadas a culminar la secundaria es casi el doble que la del sector socioeconómico muy bajo. Por otro lado, los del sector muy bajo presentan un mayor número de metas orientadas ha-

cia los estudios en la universidad. De acuerdo con esta información podríamos inferir que los representantes del grupo socioeconómico medio tienen una PTF más corta que la del sector socioeconómico muy bajo, que expresa un mayor número de metas hacia los estudios universitarios. Llama la atención el limitado número de metas registradas en la categoría de examen de admisión, especialmente al ser éste un requisito básico para el ingreso a la universidad.

Al analizar la relación empírica entre planes y acciones en el dominio de vida educacional, se observa una brecha entre éstos. Los estudiantes no concretan sus planes; la mayoría de ellos no rinde el examen de admisión y, en consecuencia, no se insertan socialmente de acuerdo con lo planeado. Esto nos indica que existe un problema educativo de alta relevancia; existe una gran pérdida de recursos humanos en el proceso y esto podría limitar ciertas políticas de desarrollo. Desde el punto de vista teórico, esto representa también un problema, pues las necesidades y motivos, como la necesidad de logro, afiliación y autorrealización deben ser traducidas y elaboradas mediante metas realistas y específicas antes de ser desarrolladas a través de conductas motivadas. El examen de admisión es un paso indispensable e inmediato para los adolescentes que desean ir a la universidad y que están culminando sus estudios secundarios. Sin embargo, si se considera el limitado número de estudiantes que in-

gresan a la universidad luego de dos años de culminar los estudios escolares, podemos señalar con claridad que los planes orientados hacia los estudios universitarios no son realistas. De acuerdo con la teoría de Locke, las metas que orientan la conducta motivada deben ser específicas, difíciles (pero no muy difíciles) y deben representar metas aceptadas (Locke, 2000). Los hallazgos de nuestro estudio nos permiten señalar que la meta de rendir y pasar el examen de admisión es demasiado difícil para muchos de los participantes y, por tanto, no es realmente una meta importante y autoestablecida por ellos. Esta podría ser una de las razones que explica por qué un número tan limitado de estudiantes rinden el examen de admisión. Algunos de ellos fallan en el examen y declaran que lo volverán a dar, pero no cumplen con las acciones que los podrían orientar a alcanzar dichas metas; muy por el contrario, no cumplen con las metas requeridas para continuar estudiando luego de concluir el colegio.

Se ha considerado que la brecha existente entre planes y acciones muestra una falta considerable de realismo entre los participantes, esta falta de realismo puede estar influida por la percepción que dichos adolescentes tienen de la cultura escolar y por las expectativas de sus padres.

La realidad descrita representa un problema serio para la implementación

de políticas sociales. Es indispensable realizar investigaciones posteriores que atiendan los procesos motivacionales y volitivos implicados en los grupos juveniles; es fundamental comprender las razones por las cuales existe una gran distancia entre planes y acciones, y tener la opción de construir un puente entre las intenciones educacionales y las acciones que se tienen que realizar para el cumplimiento de dichos planes.

**REFERENCIAS**

Allen, J. Hausser, S., Bell, K., & O'Connor, T. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179-94.

Bamburg, J. (2001). *Raising expectations to improve student learning (monograph)*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bargh, J. & Gollwitzer, P. (1994). Environmental control of goal directed action: Automatic and strategic contingencies between situations and behaviour. *Nebraska Symposium on Motivation*, 4, 71-124.

Blunt, D. & Goodnow J. (1998). Socialization processes. En: W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Volume 3: Social Emotional and Personality Development* (pp. 389-462). New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects *American Psychologist*, 34, 844-850.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1998). Theoretical models of human development. En: W. Damon (Ed), *The Handbook of Child Psychology* . Vol. I. New York: John Wiley & Sons.

Cantor, N., Norem, J.K., Niedenthal, P.M., Langston, C.A., & Brower, A. (1987). Life tasks and cognitive strategies in a life transition [Special issue]. *Journal of Personality and Social Psychology: Person and Situation Interactions*, 53, 1178-1191.

Caspi, A., & Bem D. (1990). Personality, continuity and change across de life course. En: L.A. Pervin (Ed.) *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 549-575). New York: The Guilford Press.

Claux, M.L. (1998). *School performance in Peruvian adolescents. A psychological perspective on person and context predictors*. Nijmegen: Mediagroep KUN.

De Volder, M., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-671.

Durkin, K. (1996). *Developmental social psychology*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Dwyer, P. & Wyn, J. (1998). Post compulsory education policy in Australia and its impact on participant pathway and outcomes in the 1990. *Journal of Educational Policy*, 13, 285-300.

Eccles, J., Jacobs, J. & Harold, R. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201.

Eronen, S. (2000). *Achievement and social strategies and the cumulation of positive and negative experiences during young adulthood*. Academic Dissertation, University of Helsinki, Faculty of Arts, Department of Psychology.

Eysenck, H.J. (1952). *The scientific study of personality*. London: Routledge & Kegan Paul.

Fazio, R.H., Effrein, E. A. & Falender, V.J. (1981). Self-perception following social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 232-242.

Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*. Westport, CT: Greenwood.

Gjesme, T. (1981). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 2, 115-138.

Gollwitzer, P.M. (1996). The volitional benefits of planning. En: P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.). *The psychology of action* (pp. 287-312). New York: Guilford Press.

Hackett, G. & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

Hackett, G., Esposito, D. & O'Halloran, M. (1989). The relationship of role models influences to the career salience and educational and career plans of college women. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 164-180.

Havighurst, R.J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.

Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.

Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. En: M. Frese & J. Sabini (Eds.). *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology* (pp. 134-157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,

Herrera, D. (1998). Social integration strategies of high school graduates in Peruvian Shantytowns. *Doctoraatsproject. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Katholieke Universiteit Leuven, Belgium*.

Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 113-125.

Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. En: D.R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). New York: Springer-Verslag.

Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future [The motivational meaning of future time perspective]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 69-83.

Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. En: A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (Eds.). *Trends and prospects in motivation research* (pp. 23-36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Lens, W. & Moreas, M.-A. (1994). Future time perspective: An individual and a societal approach. En: Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 23-38). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

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

Lerner, R. & Galambos, N.L. (1998). Adolescent development: Challenges

and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.

Lerner, R., Ree, E. & Wilson, C. (1998). The parenting of adolescents and adolescents as parents: A developmental contextual perspective. En: J.C. Westman (Ed.), *Parenthood in America*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.

Lewin, K. & Lewin, G. (Eds.) (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Brothers.

Locke, E. (2000) *The Prime Movers: Traits of the great wealth creators*. Amacom.

Maehr, M. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder: Westview Press.

Marjoribanks, K. (1978). Ethnicity, family environment, school attitudes and academic achievement. *The Australian Journal of Education*. 22 (3), 249-261.

Marjoribanks, K. (1996). Factors affecting the social status of Australian young adults. *Journal of Social Psychology*, 136 (2), 133-138.

Markus, H. & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. En: I.K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and Identity*. Chichester: John Wiley & Sons.

Miller, G., Galanter, E. & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Ministerio de Educación (2001). *Resumen de principales indicadores educativos*. [http://www.minedu.gob.pe/gestion\\_institucional/of\\_planmedumc/indicad.../res\\_web.html](http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/of_planmedumc/indicad.../res_web.html).

Ministerio de Educación (2001). *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la Oficina Internacional de Unesco. Lima: Ministerio de Educación/Unesco.

Ministerio de Educación-Unidad de Estadística (2001). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo. Información y análisis sobre los cambios recientes en la educación peruana*. Serie de documentos publicados en <http://www.minedu.gob.pe>.

Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102 (2), 246-268.

Nauta, M., & Kokaly, M. (2001). Assessing role model influences on students' academic and vocational decisions. *Journal of Career Assessment*. Vol. 9 (1), 81-99.

Nurmi, J-E (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.

Nurmi, J-E (1994). The development of future orientation in life span context. En: Z. Zaleski (Ed.) *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe.

Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K., Aro, A., Poppius, E. & Riste, J. (1992). Age dif-

ferences in adults' personal projects. *The Journal of Social Psychology*, 13 (3), 415-417.

Nuttin, J.R. (1984). *Motivation, planning and action: A relational theory of behaviour*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.

Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.

Parke, R. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: *Social, emotional and personality development* (pp. 463-552). New York: Wiley.

Parodi, C. (1997). *Economía de las políticas sociales*. Lima: Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico.

Pervin, L. (Ed.) (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pervin, L. (1997) *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Seginer, R. (1983). Parents' educational expectations and children's academic achievements: A literature review. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 1-23.

Shek, D. (1999). Parenting characteristics and adolescent psychological well being: A longitudinal study in a Chinese context. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125 (1), 273.

Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, T. (1970). Foundations of parental influence upon adolescents: An application of social power theory. *American Sociological Review*, 35, 860-873.

Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review Albany*, 51 (2), 273-86.

Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.

Trommsdorff, G. (1994). Future time perspective and control orientation: Social conditions and consequences. En: Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, C.A.: Sage Publications.

Word, C.O., Zanna, M.P. & Cooper, J. (1974). The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 109-120.

Zaleski, Z. (Ed.) (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.