



Revista de Psicología

ISSN: 0254-9247

revpsicologia@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Carcelén Velarde, María Claudia; Martínez U., Patricia
Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados
Revista de Psicología, vol. XXVI, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 255-278
Pontificia Universidad Católica del Perú
Lima, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829507003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en 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

Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados

María Claudia Carcelén Velarde¹ y Patricia Martínez U.²

Pontificia Universidad Católica del Perú

Se describen las metas a futuro y preocupaciones que los adolescentes institucionalizados poseen y se identifican las actitudes temporales que presentan hacia el pasado, presente y futuro, comparándolas con un grupo de adolescentes no institucionalizados de similares características. Es un estudio descriptivo con diseño transversal en el que participaron 34 adolescentes institucionalizados y 41 no institucionalizados de 15 a 17 años. Los instrumentos fueron el Método de Inducción Motivacional (MIM) y la Escala de Actitudes Temporales (TAS) (Nuttin, 1985). Se encontró que las metas se orientan principalmente hacia los contactos interpersonales, el deseo de autorrealización y el sí mismo. No obstante, los adolescentes institucionalizados muestran una mayor cantidad de metas relativas al desarrollo de aptitudes y una mayor necesidad de establecer contactos interpersonales, ligada, a su vez, a temores en torno al daño que se puede generar al entablar dichas relaciones.

Palabras clave: adolescencia, institucionalización, perspectiva temporal futura.

Future time perspective in institutionalized adolescents

The study describes the future goals and concerns of institutionalized adolescents, and also identifies their attitudes towards the past, the present and the future, comparing them with a group of non-institutionalized adolescents with similar characteristics. It is a descriptive study with a transversal design, of 34 institutionalized and 41 non-institutionalized adolescents between 15 to 17 years old. The instruments were the Motivational Induction Method (MIM) and the Time Attitude Scale (TAS) (Nuttin, 1985). Goals are related to interpersonal contacts, the self-realization and the self. Institutionalized adolescents show more goals related to the development of aptitudes and a major necessity of interpersonal contacts associated with the fear of the damage caused by settling these relationships.

Keywords: Adolescence, institutionalization, future time perspective.

¹ Licenciada en Psicología con mención en Psicología Clínica, PUCP. Contacto: Víctor Alzamora 433, Dpto. 103, Lima 34, Perú; ccarcelen@pucp.edu.pe

² Doctora en Psicología. Profesora Principal y Jefa del Departamento de Psicología, PUCP. Contacto: Vargas Machuca 160, Lima 18, Perú; pmartin@pucp.edu.pe

La adolescencia es una etapa del desarrollo que frecuentemente ha sido definida a partir de las crisis que la caracterizan, ya que en esta el adolescente se enfrenta a una serie de cambios en un corto tiempo, de manera que se requiere de él un gran esfuerzo de adaptación (Carvajal, 1993). De esta forma, para que el adolescente logre transitar adecuadamente de la niñez a la adultez debe completar una serie de tareas que están relacionadas con los cambios biológicos, cognitivos, morales, afectivos y sociales por los que atraviesa, las aspiraciones personales que posee y las expectativas de la cultura a la cual pertenece. Estas tareas le permitirán adquirir una identidad propia, una independencia emocional de los padres y una autonomía económica, para la cual deberá previamente seleccionar y capacitarse en una ocupación. Además, formará su propio sistema de valores, el cual devendrá en un comportamiento socialmente responsable. Finalmente, pondrá énfasis en la realización de un proyecto de vida personal (Callabed, Comellas & Mardomingo, 1998).

El proyecto de vida supone un conjunto de metas que cada individuo elabora. De acuerdo a Nuttin (1985), la conducta humana es intencional en la medida en que está orientada a alcanzar esas metas. Esto supone procesos motivacionales subyacentes que explican gran parte del comportamiento. En este contexto, la Perspectiva Temporal Futura supone la representación mental del futuro en el presente y comprende las metas u objetos motivacionales, así como la ubicación temporal de las mismas. Los objetos motivacionales conforman el contenido de la Perspectiva Temporal Futura y su ubicación temporal define el tiempo en que se concretarán dichas metas —corto, mediano o largo plazo—. En este sentido, las personas con una Perspectiva Temporal Futura extensa se proponen un número medianamente alto de metas que solo podrán alcanzarse en el futuro distante, mientras que aquellos con una Perspectiva Temporal Futura menos amplia poseen más metas a corto o mediano plazo (Lens & Moreas, 1994; Nuttin, 1985).

Las actitudes temporales constituyen el afecto positivo, negativo o neutral que se otorga al pasado, presente y futuro. Estas son especialmente importantes, ya que ejercen un impacto en la motivación y determinan, en gran medida, el modo de aproximarse al futuro, de vivir el presente y de asumir el pasado (Nuttin, 1985). De esta manera, la actitud hacia el futuro puede estar acompañada de esperanza, temores o ansiedad, y estará en gran medida influenciada por las experiencias pasadas y presentes y por la manera de elaborar dichas experiencias. Si bien se suele encontrar una alta correlación entre las tres, es posible que una actitud negativa hacia el pasado y el presente se combine con una posición optimista ante el futuro en la medida en que se conciben posibilidades de cambio (Zaleski, 1994).

Tanto la Perspectiva Temporal Futura como las Actitudes Temporales se encuentran fuertemente influenciadas por la etapa evolutiva de cada individuo, y por el ambiente y la cultura en el cual se desarrolla. Si a todos los cambios propios de la adolescencia se suma la experiencia de vivir en una institución, es muy probable que las características de esta repercutan en el desarrollo influyendo, no solo en sus condiciones de vida, sino también en los proyectos que los adolescentes elaboren para el futuro (Bergna, 1963; Levi, 1985; Pereira & Valer, 1990; Pérez, 1988; Pezo del Pino, 1981; Raffo, 1994; Ugarte, 1987).

La vivencia de la sexualidad, por ejemplo, puede tornarse más compleja en una institución. Es frecuente que, para las instituciones, la exploración de la sexualidad sea generadora de desorden por lo que, usualmente, se prohíbe la relación entre hombres y mujeres, realizando todas las actividades académicas y no académicas por separado (Kaës, 1998; Raffo, 1994). Así se crea una percepción distorsionada de las relaciones entre hombres y mujeres, lo que podría traer como consecuencia que en la adultez no logren comunicarse y expresar su afectividad adecuadamente con el sexo opuesto (Pereira & Valer, 1990).

Por otro lado, con respecto al desarrollo cognitivo, Pereira & Valer (1990), Pérez (1988), Raffo (1994) y Spitz (1979) han encontrado que cuando los adolescentes atraviesan parte de su desarrollo en instituciones de protección al menor, sus procesos de pensamiento pueden verse

retrasados, particularmente el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motor y el nivel de funcionamiento intelectual. Sin embargo, existe una controversia basada en la raíz de este problema, ya que no se logra definir si estos retrasos son debidos a la privación afectiva, es decir a la ausencia de una figura materna estable, o a la privación estimular propia del ambiente de la institución en que se encuentran insertos los menores (Fernández, 1992).

En cuanto al desarrollo moral, también se han encontrado particularidades. Las instituciones, a fin de mantener la armonía en su interior, se rigen bajo patrones de reforzamiento y castigo que podrían fomentar la idea que el castigo es una reacción automática ante el mal comportamiento. De esta manera, se dificulta el acceso a los posteriores estadios de razonamiento moral. Estos métodos de castigo podrían, además, limitar un adecuado control de impulsos, lo que podría derivar en patrones de conducta rígidos, dificultades para la toma de decisiones y una escasa actitud crítica. Asimismo, la dificultad en lograr una autodirección del comportamiento podría ocasionar que los adolescentes, al encontrarse fuera de dicho ambiente, adopten una actitud vacilante y de falta de confianza en sí mismos (Bergna, 1963; Hersh, Paolitto & Reimer, 1988; Kohlberg, 1989; Pereira & Valer, 1990).

Finalmente, con respecto al desarrollo afectivo, la superpoblación que frecuentemente alojan y el escaso personal preparado con el que cuentan las instituciones, hacen que el cuidado se realice de manera masificada, priorizándose la satisfacción de necesidades de autoconservación y dejando de lado su participación en la formación de la personalidad de estos menores. Por ello, no siempre se pueden cubrir las necesidades afectivas de los niños y adolescentes que albergan. Además, ya que la mayoría de ellos ingresan por abandono u orfandad parcial, no pueden ser dados en adopción, lo que deriva en que su estadía se prolongue por muchos años y en varios casos sin recibir visitas de personas significativas y sin poder establecer un vínculo sustitutorio, ya que el personal que los atiende varía con frecuencia (Pérez, 1988; Ugarte, 1987).

Esto dificulta la formación de una seguridad básica y la construcción de su identidad, ya que es la presencia de un cuidador significativo la que ayuda al niño a construir ese sentido de seguridad que requiere

para enfrentarse a los posteriores retos de la vida (Levi, 1985). Asimismo, es muy probable que se dificulte la adquisición de un sentido de individualidad, dado que dentro de toda institución los individuos difícilmente son considerados en su singularidad (Kaës, 1998).

En este sentido, Pezo del Pino (1981) señala que es probable que estos menores desarrollen, posteriormente, un falso *self*, pudiendo constituirse en personas sumisas que reaccionan ante las exigencias ambientales. Así, se construyen una serie de relaciones en las cuales los menores actúan en función a lo que los demás desean o esperan de ellos. Este falso *self* podría llevarlos a vivir imitando a los demás, sin lograr establecer procesos adecuados de identificación (Winnicott, 1996).

En la misma línea, Pérez (1988) menciona que “estos niños suelen vivir la separación como un rechazo a su persona e imaginan el internamiento como un castigo por su mal comportamiento” (p. 99). Esto merma su capacidad de relacionarse con los demás y conlleva a una pobre autoestima. De esta forma, la dificultad para establecer o comprometerse en relaciones profundas está basada en su dificultad para dar y recibir afecto o en la excesiva demanda que depositan sobre ciertas relaciones, como las amicales. En este sentido, al no ser retribuidos de la forma que esperan se generan en ellos sentimientos de carencia y falta de arraigo, que los conducen a retraerse y a experimentar sensaciones de aislamiento, soledad e inadecuación, lo que se expresa en algunos casos en conductas hostiles y agresivas, derivadas del resentimiento que poseen (Albornoz, 2005; Hurlock, 1976; Pereira & Valer, 1990; Pérez, 1988; Raffo, 1994).

Las deficiencias que pueden presentar los adolescentes institucionalizados en su desarrollo psicológico y personal podrían tener como consecuencia dificultades al momento de desarrollar un proyecto de vida futura, en la medida en que les resultaría complicado establecer compromisos a largo plazo en las distintas áreas de su vida. De esta forma, a diferencia de los adolescentes que han podido concluir esta etapa del desarrollo adecuadamente y que poseen una orientación hacia el futuro, estos adolescentes podrían estar principalmente orientados hacia el presente (Florenzano, 1993). No obstante, al estar próximos al egreso de la institución, no solo deberán atravesar un duelo, pues esta-

rán desligándose del que fue su segundo hogar, sino también deberán reflexionar acerca de lo que esperan al salir de dicha institución y de lo que implica construir su vida dentro de la sociedad.

Investigaciones previas con adolescentes destacan la presencia de metas vinculadas principalmente con la educación, la ocupación, la familia y las posesiones (Díaz & Martínez, 2004; Martínez, 2004). Conforme crecen, disminuye el interés en las actividades de ocio y se incrementan las metas relacionadas al trabajo (Nurmi, 1989). Asimismo, se han encontrado diferencias importantes en función al sexo; los hombres tienden a centrarse más en metas personales, mientras que las mujeres enfatizan más las metas vinculadas al contacto interpersonal (Castillo, 1999).

De otro lado, Carrillo, Luengo y Romero (1994) y Ynoub y Veiga (2002) señalan que los adolescentes institucionalizados suelen presentar dificultades para imaginarse realizando ocupaciones que impliquen un compromiso a largo plazo, lo que supondría una Perspectiva Temporal Futura más bien corta. Además, Ynoub y Veiga (2002) refieren que, en dichos adolescentes, las metas en torno a la constitución de una familia propia se ven influenciadas por el temor a repetir la historia de vida propia, así como por la poca esperanza de contar con los recursos necesarios para ofrecer a los hijos educación y afecto.

En este contexto, la presente investigación pretende explorar las particularidades de la Perspectiva Temporal Futura (metas y ubicación temporal de las mismas) y las Actitudes Temporales de un grupo de adolescentes que viven dentro de una institución de protección al menor, en comparación con un grupo de adolescentes, también de nivel socioeconómico bajo, pero que viven con sus respectivas familias y asisten a una escuela estatal. Asimismo, se analiza la posible influencia de variables como el sexo, el nivel de instrucción, la edad y el motivo de la institucionalización.

Metodología

La presente investigación es de tipo no experimental, transversal descriptivo, ya que la recolección de datos se llevó a cabo en un único

momento y sin manipulación de variables (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Su propósito fue identificar los objetos motivacionales (metas) y su extensión temporal y las actitudes frente al pasado, presente y futuro en un grupo de adolescentes institucionalizados, en comparación con un grupo de adolescentes no institucionalizados.

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron un total de 75 adolescentes de ambos sexos, entre los 15 y 17 años y pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo. De ellos, 34 se encontraban internados en una institución de protección al menor de la ciudad de Lima y 41 vivían con sus familias y asistían a un centro educativo estatal. Las características del grupo se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1
Participantes

<i>Variable sociodemográfica</i>	<i>Grupo institución</i>	<i>Grupo control</i>	<i>Total</i>
<i>Sexo</i>			
Hombres	17	18	35
Mujeres	17	23	40
<i>Edad</i>			
15 años	12	9	21
16 años	13	29	42
17 años	9	3	12
<i>Grado de instrucción</i>			
Primeros años de Secundaria (1º,2º,3º)	23	-	23
Últimos años de Secundaria (4º,5º)	11	41	52
<i>Edad de institucionalización</i>			
5 - 9 años	16	-	16
10 - 12 años	18	-	18
<i>Motivo de institucionalización</i>			
Orfandad total / Abandono social	19	-	19
Riesgo social / Extrema pobreza	15	-	15

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos. El Método de Inducción Motivacional y la Escala de Actitudes Temporales (Nuttin, 1985), además de una ficha de datos sociodemográficos, elaborada con el fin de recoger información sobre los participantes y sobre la institucionalización.

El Método de Inducción Motivacional de Nuttin - Forma abreviada (MIM): la prueba consiste en un conjunto de 30 inductores en primera persona destinados a explorar las metas y temores frente al futuro y ubicarlos en una escala temporal. Se han realizado diversos estudios con el MIM, demostrando su utilidad para la evaluación de la Perspectiva Temporal Futura (Herrera, 2002; Lens, como se cita en Nuttin, 1985; Martínez, 2004; Nuttin, 1985).

La codificación de la prueba se realizó en base al conjunto de categorías y subcategorías creadas por Nuttin (Tabla 2), a las que se agregó una categoría referida a respuestas vinculadas a la institución y una subcategoría de contacto interpersonal relativa al temor de dañar o ser dañado.

Además, para determinar la ubicación temporal de las metas se utilizaron las siguientes categorías: futuro cercano (menos de 2 años), futuro distante (más de 2 años), presente abierto (de ahora en adelante) y pasado (referencias al pasado).

En función a la complejidad del instrumento, se seleccionaron de manera aleatoria 15 protocolos que fueron codificados también por un juez experto. Se obtuvo un 93% de acuerdos para las metas y 94.7% para la ubicación temporal de las mismas.

Escala de Actitudes Temporales de Nuttin (TAS): la prueba está basada en la técnica de Diferencial Semántico. Comprende 19 pares de adjetivos para evaluar la actitud hacia el presente y futuro, y 15 pares de adjetivos para la actitud hacia el pasado. Estudios previos con la escala han demostrado una elevada confiabilidad (Martínez, 2004) para las tres formas. En el presente estudio, encontramos un Alpha de Cronbach de 0.754 para la actitud hacia el pasado, 0.699 para la actitud hacia el presente y 0.814 para la actitud hacia el futuro (Nuttin, 1985).

Tabla 2

Categorías y subcategorías del MIM

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
Sí mismo	Sí mismo en general Autonomía Preservación Aptitudes Carácter
Autorrealización	Autorrealización en general Autorrealización a través de una profesión Autorrealización a través de los estudios
Realización	Realización en general Realización en una profesión Realización en los estudios
Contacto	Contacto en general Contacto para uno Contacto hacia terceros Contacto humanitario Contacto daño Contacto íntimo Contacto altruista
Exploración	
Trascendencia	
Posesiones	
Diversión	
Institución	

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron en la institución de protección al menor en grupos pequeños compuestos por 6 personas. En el grupo del centro educativo, las pruebas se aplicaron en grupos más grandes con la colaboración de dos asistentes. Luego de la aplicación, se procedió a la codificación y el análisis estadístico mediante estadísticos no paramétricos, U de Mann Whitney y Chi cuadrado.

Resultados

En primer lugar se presentan las medias obtenidas en las categorías del MIM para el grupo total (Figura 1). Aquí se puede apreciar que la mayor parte de las metas se ubican en las categorías de Contacto, Autorrealización y Sí Mismo, de manera muy similar a lo encontrado por Martínez (2004). No se incluyen las respuestas vinculadas a la institución, debido a que únicamente corresponden al grupo de adolescentes institucionalizados.

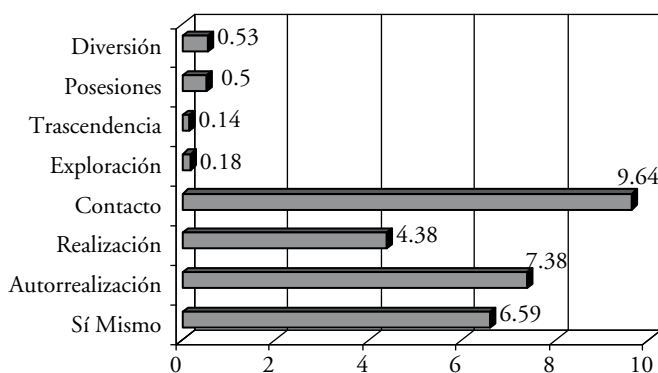


Figura 1. Categorías del MIM para el grupo total.

Las respuestas correspondientes a la categoría Sí Mismo muestran un predominio de contenidos relativos al carácter, es decir, al deseo de cambiar o mejorar cosas en sí mismos y al deseo de mayor autonomía, como se puede apreciar en las siguientes respuestas:

- Yo quisiera... *ser menos tímido y expresar lo que siento* (G.I., hombre, 16 años).
- Me gustaría que se me permita... *hacer lo que yo quiero para poder aprender a tomar mis propias decisiones* (G.I., mujer, 17 años).

En la categoría de Autorrealización predomina el deseo de realizarse a través de una profesión, mientras que en Realización, relacionado a deseos más concretos, predominan los estudios. Por ejemplo:

- Me sentiré a gusto cuando... *logre ser doctora o modelo o una chica profesional para que estén orgullosos de mí* (G.I., mujer, 15 años).
- Estoy esforzándome por... *salir adelante en mi estudio de este grado, en especial en sociales* (G.I., mujer, 16 años).

En las respuestas relativas al Contacto Interpersonal se aprecia que la mayoría gira en torno a los temores o deseos relacionados con terceros, con énfasis en la familia (31%), en los padres (21%) y en la sociedad (17%):

- Yo quisiera... *que mi padre deje de tomar, que mi hermano cambie de comportamiento, que mi madre se sane y tenga más confianza en mí* (G.I., mujer, 15 años).

Al analizar el contenido de las metas de acuerdo al sexo, encontramos diferencias importantes (Tabla 3). Se observa que existe una mayor tendencia en las mujeres por buscar Autonomía y mayor interés en el Contacto Interpersonal, mientras que los hombres expresan mayor Altruismo y mayor necesidad de Diversión.

Tabla 3

Diferencias de acuerdo al sexo en las categorías y subcategorías del MIM para el grupo total

MIM	Hombres		Mujeres		U
	M	DE	M	DE	
Sí mismo: Autonomía	0.33	0.71	0.89	1.30	409.0*
Contacto	8.90	3.42	10.25	3.75	384.0*
Contacto altruista	0.50	0.73	0.19	0.58	414.5*
Diversión	0.73	0.91	0.36	0.72	393.0*

Nota. Los valores colocados con negritas indican los grupos donde se ha encontrado mayor tendencia a responder de esa forma.

* $p < 0.05$

El análisis de la ubicación temporal de las metas muestra una tendencia general en el grupo total a ubicarse en un presente abierto (de ahora en adelante), seguido por el futuro distante (Figura 2). Las referencias al pasado son mínimas, al igual que en otros estudios. Sin embargo, resulta interesante una diferencia significativa en esta categoría de acuerdo al sexo ($U = 415.0, p < .05$). Así, son las mujeres ($M = 0.56$; $DE = 1.11$) quienes inciden en mayor medida en el pasado que los hombres ($M = 0.17$; $DE = 0.59$).

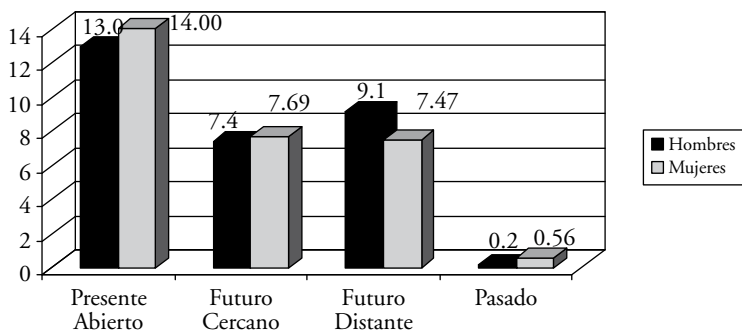


Figura 2. Extensión temporal según sexo.

De otro lado, el análisis de las Actitudes Temporales en el grupo total (Figura 3) evidencia una actitud predominantemente positiva tanto para el presente como para el futuro. Sin embargo, se observa una actitud básicamente neutral hacia el pasado.

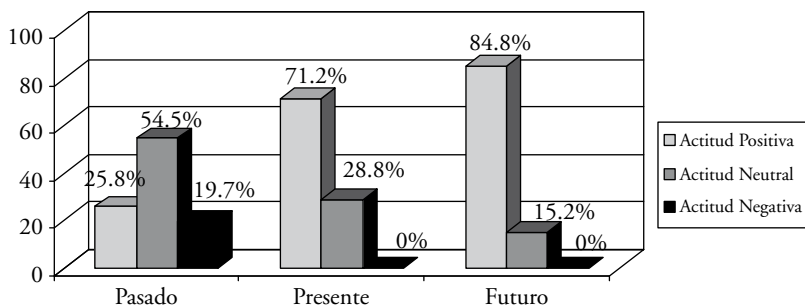


Figura 3. Actitudes temporales para el grupo total.

La comparación entre el grupo de adolescentes institucionalizados y el grupo que vive con sus respectivas familias (grupo control) muestra diferencias importantes en el tipo de metas que se plantean (Tabla 4). Se observa aquí que el grupo de adolescentes institucionalizados presenta mayores deseos de desarrollar habilidades o aptitudes específicas, mayor necesidad de contacto interpersonal y mayor temor a dañar o ser dañado. Asimismo, presenta menor necesidad de autonomía y de realización, en particular a través de los estudios, que el grupo control. No se encuentran diferencias en la ubicación temporal de las metas ni en las actitudes temporales.

Tabla 4

Diferencias en las categorías y subcategorías del MIM de acuerdo a la variable Institucionalización

MIM	Grupo institución		Grupo control		U
	M	DE	M	DE	
Sí mismo					
Autonomía	0.27	0.52	0.94	1.35	394.0*
Aptitudes	0.73	1.05	0.28	0.62	406.5*
Realización	2.73	2.21	5.75	3.88	275.5***
Realización estudios	1.00	1.26	4.08	2.87	153.5***
Contacto	10.67	3.51	8.78	3.56	383.5*
Contacto daño	0.97	1.50	0.28	0.74	373.0**

Nota. Los valores colocados con negritas indican los grupos donde se ha encontrado mayor tendencia a responder de esa forma.

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Con el fin de analizar en mayor detalle las particularidades del grupo institucionalizado, se realizaron comparaciones al interior del grupo de acuerdo a las variables de sexo, grado de instrucción y edad y motivo de la institucionalización. Se encontraron importantes diferencias de acuerdo al sexo (Tabla 5). En este grupo, los hombres presentan mayor necesidad de autorrealización, en particular, a través de una profesión,

mientras que las mujeres presentan mayor interés y necesidad de contacto interpersonal y mayor cantidad de referencias a la institución. Por ejemplo:

- Yo anhele... *ser mejor futbolista que Ronaldinho* (G.I., hombre, 17 años).
- Yo quiero... *encontrar a mi familia* (G.I., mujer, 15 años).
- Yo quisiera... *estar con mi papá* (G.I., mujer, 17 años).
- Me sentiré muy feliz cuando... *me vaya de este infierno* (G.I., mujer, 15 años).

Tabla 5

Diferencias en el MIM para el grupo institucionalizado

MIM	Hombres		Mujeres		U
	M	DE	M	DE	
Autorrealización	8.53	3.82	5.33	2.97	60.5*
Autorrea. profesión	1.87	1.55	0.87	0.83	64.5*
Contacto	9.53	3.98	11.80	2.62	61.0*
Institución	0.13	0.35	1.33	2.06	63.5*

Nota. Los valores colocados con negritas indican los grupos donde se ha encontrado mayor tendencia a responder de esa forma.

* $p < 0.05$

De otro lado, los adolescentes que se encontraban en los últimos años de educación presentaron mayor preocupación por los estudios ($M = 1.8$, $DE = 1.40$) y mayor cantidad de metas relativas a los amigos ($M = 2.0$, $DE = 2.63$), que el grupo de adolescentes de los primeros años de secundaria ($M = 0.6$, $DE = 0.995$; $M = 0.45$, $DE = 0.76$; respectivamente). Las diferencias en cuanto a los estudios alcanzan una U de 42.0 ($p < .01$) y las diferencias en cuanto a los amigos una U de 47.0 ($p < .05$).

El motivo de institucionalización muestra una diferencia importante ($U = 59.5$, $p < .05$). Los adolescentes internados por orfandad o

abandono presentan mayor cantidad de respuestas vinculadas al temor de dañar o ser dañado ($M = 1.47$, $DE = 1.77$) que el grupo que ingresó por riesgo social o extrema pobreza ($M = 0.31$, $DE = 0.63$). La edad de la institucionalización no muestra diferencias entre grupos.

En cuanto a la ubicación temporal de las metas, únicamente se encuentra una diferencia de acuerdo al sexo ($U = 52.5$, $p < .05$) a favor de los hombres institucionalizados, quienes presentan mayor cantidad de metas localizadas en un futuro distante ($M = 10.40$; $DE = 4.36$) que las mujeres ($M = 6.33$; $DE = 3.27$).

Finalmente, las mujeres presentan una actitud predominantemente negativa hacia el pasado (40%), a diferencia de los hombres (6.7%). En este caso, con un X^2 de 5.248 ($p < .05$).

Discusión

Los resultados del grupo total muestran que las relaciones interpersonales, así como la tendencia hacia la autorrealización, son fundamentales en la construcción de las metas, en la medida en que constituyen necesidades básicas del ser humano (Nuttin, 1985). De esta forma, la mayoría de metas de contacto se relacionan con deseos para terceros que, principalmente, serían la familia, los padres y la sociedad, lo cual coincide con lo encontrado por Martínez (2004) para el estrato socioeconómico bajo. Los adolescentes estarían expresando una mayor preocupación por sus familiares, en la medida en que experimentan miedo de perderlos o deseos de compensarlos por el esfuerzo que han realizado para que accedan a la educación. En este sentido, gran parte de sus respuestas enfatizan la preocupación por la subsistencia de sus padres y el compromiso de ayudarlos a salir adelante y dejar la pobreza, ante lo cual no puede dejarse de hacer referencia a la omnipotencia como característica del pensamiento adolescente (Coleman & Hendry, 2003; Inhelder & Piaget, 1985; Martínez, 2004). Además, la cantidad de respuestas vinculadas a la sociedad estaría expresando una mayor

conciencia social (Agille, 1994; Coleman & Hendry, 2003; Delval, 2002; Inhelder & Piaget, 1985; Lefrancois, 2001).

Cabe mencionar que las mujeres expresan mayores metas vinculadas al contacto interpersonal, pues los vínculos son fundamentales en el desarrollo de la identidad femenina (Bee, 1984; Castillo, 1999; Craig, 1994; Martínez & Morote, 2001; Rice, 2000). No obstante, son los hombres quienes expresan mayores metas de contacto altruista, ya que de acuerdo con Rice (2000) son ellos quienes suelen presentar una mayor preocupación por temas relacionados con la justicia.

En cuanto a las metas de autorrealización, si bien se otorga énfasis a la idea de ser profesional, dicha aspiración no ha sido acompañada de una exploración suficiente que contribuya a establecer una meta concreta y a identificar la profesión que quieren desempeñar. En este sentido, muchos de ellos podrían comprometerse con una profesión basándose en deseos ajenos o ideales y no en una exploración consciente, lo que podría conllevar deserciones en la etapa universitaria, así como múltiples cambios de carrera (Marcia, como se cita en Lefrancois, 2001). En este contexto resulta sumamente importante promover la reflexión de los adolescentes respecto a sus planes futuros y acompañar a los alumnos en el proceso de descubrir la mejor forma de desarrollar sus potencialidades (Guichard, 1995).

Por otro lado, una de las tareas predominantes de la adolescencia consiste en consolidar la identidad, por lo que las metas vinculadas al sí mismo adquieren también un énfasis particular. De esta forma, el grupo total de adolescentes estaría manifestando una actitud autocrítica y un deseo de cambio, al identificar ciertas características personales o de carácter que no satisfacen sus expectativas (Carvajal, 1993). En la misma línea existe un fuerte deseo de adquirir autonomía, el cual es mayor en las mujeres en la medida en que es a ellas a quienes, por cuestiones culturales, se imponen mayores restricciones al respecto.

Al considerar la ubicación temporal, se aprecia que la mayoría de metas recaen en el presente abierto, es decir “de ahora en adelante”, lo que resulta esperado teniendo en cuenta la elevación de metas de Sí Mismo expresadas por el grupo total.

Finalmente, en cuanto a las Actitudes Temporales, la actitud positiva frente al presente y al futuro, en contraste con la actitud neutral

frente al pasado, indicaría que los adolescentes del grupo mantienen una posición optimista en la medida en que perciben posibilidades de cambio frente al pasado (Martínez, 2004; Zaleski, 1994).

En cuanto a las diferencias encontradas entre los adolescentes institucionalizados y el grupo control puede decirse que, a nivel de *Sí Mismo*, los adolescentes institucionalizados destacan aspectos relacionados con las aptitudes. En este punto debe hacerse referencia a la escuela como espacio de competencia, en el cual se evalúan las propias habilidades en comparación a las de los demás. Por ello, los adolescentes institucionalizados podrían estar enfatizando las aptitudes como parte importante de la formación del *sí mismo*, en especial, al considerar los déficits intelectuales encontrados en diversas investigaciones realizadas con menores institucionalizados (Guichard, 1995; Pereira & Valer, 1990; Pérez, 1988; Raffo, 1994).

Además, en la muestra se aprecia una necesidad mayor por vincularse con otros, lo que podría interpretarse como una contradicción al considerar los hallazgos de diversas investigaciones con menores institucionalizados (Pereira & Valer, 1990; Pérez, 1988; Raffo, 1994), que han encontrado una baja iniciativa de los menores institucionalizados para establecer contactos. No obstante, debe tenerse en cuenta que si bien existe una mayor necesidad de vincularse, aparecen también una serie de temores respecto a recibir o hacer daño al contactarse con otros. Estos miedos se presentan con mayor frecuencia en el grupo de menores institucionalizados, de ahí que pueda identificarse como una característica propia de la institucionalización.

De esta manera, al haber experimentado una sensación de rechazo al ser internados en una institución, los adolescentes institucionalizados temen que al establecer nuevos vínculos puedan repetirse dichas experiencias (Pérez, 1988). Esto se observaría en mayor grado en aquellos adolescentes que han sido institucionalizados por motivos tales como orfandad o abandono, ya que probablemente los que han sido institucionalizados por riesgo social o extrema pobreza son capaces de comprender que esta es una medida que han tomado sus padres como medio de proveerles de un mayor bienestar.

Dentro del grupo de adolescentes institucionalizados, los hombres ponen más énfasis en la autorrealización y en particular en el ámbito profesional, lo cual podría vincularse a un estereotipo cultural que indica que son los hombres quienes tienen mayores tendencias a realizarse mediante el trabajo, en tanto las mujeres otorgan también énfasis al papel de los vínculos y en especial a la familia (Stassen-Berger, 2001). Además, las mujeres hacen más referencias a la institución, sobre todo de forma negativa. De ahí que pueda pensarse que son ellas a quienes más ha afectado el estar insertas en una institución, pues sus vínculos con familiares se han visto afectados y son ellas quienes experimentan una mayor necesidad al respecto.

Además, los adolescentes de los últimos años de secundaria se centran más en sus estudios y en el vínculo con los amigos que aquellos que están cursando los primeros años. El énfasis en los estudios podría vincularse al hecho de que están cerrando su etapa escolar y no desean que esto se vea afectado, ya que se ha visto que el estudio constituye una herramienta importante para la construcción de su futuro. Ahora bien, el vínculo con los pares puede relacionarse con el temor de no continuar frecuentando a aquellas amistades que se crearon en el ámbito escolar. De ahí que muchas de sus respuestas hagan referencia al temor de que sus amigos se olviden de ellos.

Respecto a la ubicación temporal, debe mencionarse que al igual que en el grupo total la orientación se sitúa preferentemente en el presente abierto, con mínimas referencias al pasado. No obstante, son los hombres quienes sitúan gran parte de sus metas en el futuro distante a diferencia de las mujeres, lo cual estaría relacionado con la elevación de metas de autorrealización que se presenta en ellos.

Finalmente, en relación a las actitudes temporales debe mencionarse que si bien existe una actitud predominantemente positiva hacia el presente y hacia el futuro, en el caso de las mujeres particularmente las actitudes hacia el pasado son negativas. Esto podría asociarse con una mayor sensibilidad en ellas frente a lo que han vivido.

Referencias

- Agille, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Albornoz, C. (2005). *Calidad de la amistad en niños institucionalizados*. Tesis de licenciatura no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Bee, H. (1984). *The journal of adulthood*. Nueva York: Macmillan.
- Bergna, A. (1963). *Un estudio del 60% de casos de jóvenes egresados del Puericultorio Pérez Araníbar*. Tesis de bachillerato no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Callabed, J., Comellas, M. & Mardomingo, M. J. (Eds.). (1998). *El entorno social, niño y adolescente: familia, adolescencia, adopción e inmigración*. Barcelona: Alertes.
- Carrillo, M., Luengo, M. & Romero, E. (1994). Conducta antisocial juvenil y perspectiva de futuro: un análisis de la influencia de la institucionalización. *Anuario de Psicología*, 62, 67-80.
- Carvajal, G. (1993). *Adolescer: la aventura de la metamorfosis. Una visión psicoanalítica de la adolescencia*. Bogotá: Tiresias.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos*. Madrid: Pirámide.
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4a. ed.). Madrid: Morata.
- Craig, G. (1994). *Desarrollo psicológico*. México D. F.: Prentice May Hispanoamericana.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz, J. & Martínez, P. (2004). Metas y satisfacción vital en adolescentes españoles y peruanos según sexo y nivel socioeconómico. *Revista de Psicología de la PUCP*, 22(1), 211-149.
- Fernández, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 4(2), 531-540.
- Florenzano, R. (1993). *En el camino de la vida: estudios sobre el ciclo vital entre la adolescencia y la muerte* (2a. ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Herrera, D. (2002). *Social insertion of high school graduates in Lima: A socio-psychological study*. Lovaina, Bélgica: Katholieke Universiteit Leuven.
- Hersh, R., Paolitto, D. & Reimer, J. (1988). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg* (2a. ed.). Madrid: Narcea.
- Hurlock, E. (1976). *Psicología de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós.
- Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohlberg, L. (1989). *El sentido de lo humano: valores, psicología y educación*. Bogotá: Biblioteca Internacional.
- Lefrançois, G. (2001). *El ciclo de la vida*. México D.F.: Thompson.
- Lens, W. & Moreas, M. (1994). Future time perspective: Individual and societal approach. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation*. Lublin, Polonia: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Levi, S. (1985). *El niño abandonado: psicopedagogía del asilado, el ilegítimo y el débil mental*. Buenos Aires: Alfa.
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Martínez, P. & Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19(2), 211-236.
- Nurmi, J. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195-214.

- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Lovaina, Bélgica: Leuven University Press & Lawrence Erlbaum.
- Pereira, D. & Valer, V. (1990). *Efectos sociales de la institucionalización. Los recursos de subsistencia que utilizan los adolescentes egresados del Puericultorio Pérez Aranibar*. Tesis de bachillerato no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Pérez, T. (1988). *Estudio descriptivo del comportamiento social de un grupo de niños institucionalizados*. Tesis de bachillerato no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Pezo del Pino, M. (1981). *Una experiencia grupal con niños internados en el Puericultorio Pérez Aranibar*. Tesis de bachillerato no publicada, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Raffo, L. (1994). Depresión y autoconcepto en niños institucionalizados y no institucionalizados. *Revista de Psicología de la PUCP*, 12(2), 221-234.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Spitz, R. (1979). *El primer año de vida del niño: génesis de las primeras relaciones objetales*. Madrid: Aguilar.
- Stassen-Berger, K. (2001). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. Madrid: Médica Panamericana.
- Ugarte, O. (1987). Programas de asistencia al menor en el Perú. En *Seminario El Menor en Situación de Abandono: Alternativas* (pp. 43-52). Lima: Tipacom.
- Winnicott, D. (1996). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Ynoub, R. & Veiga, C. (2002). Proyecto de vida y construcción del proyecto ocupacional en adolescentes en alto riesgo psicosocial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 48(1-4), 50-60.
- Zaleski, Z. (1994). Towards a psychology of the personal future. En Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation*. Lublin, Polonia: Towarzystwo Naukowe KUL.

Recibido el 10 de marzo, 2008

Aceptado el 22 de septiembre, 2008

Información para autores

La *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú se propone publicar artículos originales relacionados con la psicología y basados en trabajos de investigación empírica, teórica y/o aplicada. Asimismo, recibirá contribuciones en la forma de revisiones de literatura y reseñas bibliográficas; notas sobre temas de interés científico, ético y profesional; información sobre eventos de importancia para la psicología y el desarrollo institucional en el Perú.

Los trabajos deben ser originales y no estar considerados para su publicación en otra revista. El contenido de los artículos publicados en la *Revista de Psicología* de la Pontificia Universidad Católica del Perú es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Las contribuciones deben ser preparadas siguiendo las normas del Manual de Estilo de Publicaciones de la *American Psychological Association* (APA). En cuanto a la extensión de los artículos, se solicitan entre 15 y 30 páginas, escritas con fuente *Times New Roman* tamaño 11, a espacio y medio de interlineado.

La primera página debe incluir (a) título del artículo (máximo 12 palabras) en negrita; (b) nombre completo y afiliación institucional de cada autor; (c) breve currículum vitae, dirección postal y correo electrónico de cada autor (a pie de página); (d) resúmenes en castellano e inglés (máximo 120 palabras cada uno); (e) palabras clave en castellano e inglés. Se utiliza el inglés americano.

Todas las páginas del manuscrito deben ser numeradas en el extremo superior derecho. Los subtítulos deben ir en negritas, nunca en mayúsculas. Cada párrafo debe iniciarse con una sangría con tabulador.

Las referencias bibliográficas deben insertarse en el texto (nunca a pie de página) y deben ir alfabéticamente ordenadas al final del manuscrito bajo el subtítulo *Referencias*. El autor debe asegurarse de considerar solamente aquellas fuentes a las que se recurrió en la redacción del texto y no debe contemplar referencias adicionales que no hayan sido mencionadas en el texto. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Referencia de texto:

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños son talentosos. Manual para padres y maestros*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año). *Título del libro en cursiva*. Ciudad de publicación: Editorial.

Capítulo dentro de texto:

Cueto, S. (2002). Desayuno escolar y rendimiento escolar. En E. Pollitt (Ed.), *Consecuencias de la desnutrición en el escolar peruano* (pp. 265-282). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).
Título del capítulo. En Inicial del
nombre del editor. Apellido del edi-
tor (Ed. si es un solo editor, Eds.
si son más de uno), *Título del libro*
en cursiva (número del volumen si
es más de uno, pp. página inicial-
página final). Ciudad: Nombre de
la editorial.

Artículo en revista científica:

Mantilla, C. & Sologuren, S. (2006).
Criterios para evaluar la eficiencia:
hablan psicoterapeutas psicoanalít-
ticos, conductuales cognitivos, ra-
cionales emotivos y psicoanalistas.
Revista de Psicología de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, 24
(2), 223-266.

Apellido, Inicial del nombre. (Año).
Título del artículo. *Nombre de la re-*
vista en cursiva, volumen en cursiva
(año o semestre), página inicial-pá-
gina final.

Las tablas y figuras deberán ir al final
del documento y el autor indicará el
lugar donde serán colocadas dentro
del texto. La cantidad de tablas y figu-
ras debe reducirse al mínimo necesario
para exponer el tema adecuadamente.

La aceptación de los artículos se deter-
minará según los informes de dos miem-
bros del Comité Editorial expertos en
el tema tratado. De haber desacuerdo
considerable entre ellos, se apelaría a un
tercer informe. Las contribuciones son
seleccionadas sobre la base de su rele-
vancia teórica y/o práctica. En general,
antes que criterios metodológicos o
epistemológicos rígidos, se considera el
rigor con el cual se trata el tema.

Las contribuciones son publicadas en
español e inglés con resúmenes en am-
bos idiomas.

El envío de contribuciones debe hacerse
preferentemente por correo electrónico
en archivo adjunto en formato Word
2000 o XP a revpsicologia@pucp.edu.
pe. De lo contrario, enviar dos copias
impresas del manuscrito y un CD en
Word 2000 o XP a Dra. Cecilia Thorne,
Departamento de Psicología, Pon-
tificia Universidad Católica del Perú,
Apartado 1761, Lima 100-Perú

La *Revista de Psicología* es publicada dos
veces al año en los meses de junio y di-
ciembre por el Fondo Editorial de la
Pontificia Universidad Católica del Perú
y se encuentra indexada en PsycINFO
y Redalyc.