

Lens, Willy ; Herrera Dora

*Perspectiva de Tiempo Futuro, Valores,
Instrumentalidad Percibida. Auto-concepto
en Adolescentes de Colegios y Universidades
Públicas y Privadas en Lima*

Revista de Psicología Vol. 1, N° 1, 2005

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Lens, W., Herrera, D. (2005). Perspectiva de Tiempo Futuro, Valores, Instrumentalidad Percibida : Auto-concepto en Adolescentes de Colegios y Universidades Públicas y Privadas en Lima [en línea]. *Revista de Psicología*, 1(1).
Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/perspectiva-tiempo-futuro-valores-adolescentes.pdf> [Fecha de consulta:....]

**Perspectiva de Tiempo Futuro, Valores, Instrumentalidad Percibida
Auto-concepto en Adolescentes de Colegios
y Universidades Públicas y Privadas en Lima**

Willy Lens
Universidad de Leuven, Bélgica

Dora Herrera
Universidad de Lima, Perú

Resumen

La Presente investigación correlacional tiene como propósito brindar información que facilite la comprensión del rol motivacional de los Valores , el contenido motivacional de la Perspectiva de Tiempo Futuro (PTF), la Instrumentalidad Percibida de diferentes materias o cursos y el Auto-concepto en adolescentes de nivel secundario y universitario. A través de los resultados es posible comparar la evolución de estas variables desde la escuela secundaria hasta la universidad. La Perspectiva de Tiempo Futuro (PTF), los Valores, Instrumentalidad y Auto-concepto se han explorado y comparado en 800 estudiantes universitarios y secundarios de instituciones educativas públicas y privadas de Lima (Perú). Se recopilieron datos con el Método de Inducción Motivacional (MIM, Nuttin & Lens, 1985) y el Cuestionario Retrato de Valores (CRV, Schwartz, 2001). La Instrumentalidad Percibida (IP) fue evaluada con una escala tipo Likert que se construyó de manera específica para esta investigación. Finalmente, el Autoconcepto se midió con el Cuestionario de Auto-Descripción (CDS III) (Marsh, 1990). Se aplicó ANOVA para el análisis de datos; los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas que son relevantes desde la perspectiva motivacional. Se discuten en el artículo las implicancias de los hallazgos para intervenciones futuras en términos de consejo Psicológico.

Artículo traducido por: Trad. Martha Suarez Burghi
Correspondencia: Herrera Dora
Universidad de Lima. Perú
CP: 1107AFD Buenos Aires Argentina
dherrera@correo.ulima.edu.pe

Correspondencia: Lens Willy
Universidad de Leuven. Bélgica
CP: 1107AFD Buenos Aires Argentina
willy.lens@psy.kuleuven.ac.be

Abstract

This correlational research aims to provide a better understanding of the motivational role of students' values, the motivational content of their Future Time Perspective (FTP), the perceived instrumentality of different school subjects or courses and their self-concept. The evolution from secondary school to university can be compared. Future Time Perspective (FTP), Values, Instrumentality and Self Concept are explored and compared among 800 university and secondary school students of public and private educational institutions in Lima (Peru). Data has been collected with the Motivational Induction Method (MIM) (MIM, Nuttin & Lens, 1985) and the Portrait Values Questionnaire (PVQ, Schwartz, 2001). The Perceived Instrumentality (PI) of schooling has been measured with a Likert-type scale built specifically for this research and the Self concept has been assessed with the Self Description Questionnaire (SDQ III) (Marsh, 1990). ANOVA has been applied for the data analysis and it shows motivationally relevant and statistically significant differences among the studied groups. We will also discuss implications of the findings for future interventions in terms of educational counseling.

Perspectiva de Tiempo Futuro

Palabras clave: Self Concept, Values, motivation, aspirations, educational counseling, Social Integration, Intention.

Introducción

Investigadores peruanos señalan que el crecimiento social y económico de un país en vías de desarrollo tal como lo es Perú, depende no sólo del contexto macro-económico y político sino también de las variables socio-psicológicas que son relevantes al analizar el bienestar social. Teniendo en cuenta que el 28,13% de la población peruana se encuentra entre los 15 y 29 años de edad (CONAJU, 2003; ENAHO, 2002), deberá orientarse un programa de desarrollo nacional para adolescentes y jóvenes adultos a fin de garantizar una mejor educación y preparación profesional de ese grupo.

En Perú hay una gran tasa de deserción de estudiantes en el nivel secundario. De 100 alumnos que inician el proceso educativo, sólo 52 terminan el nivel secundario con éxito (Ministerio de Educación, 2002, 2001). De aquellos que deciden ir

a la universidad, sólo entre el 20% y el 30% aprueba el examen de ingreso y el 60% del grupo que aprueba finalizará su carrera universitaria a tiempo. Ésta es una pérdida considerable de recursos humanos. Estos grupos de estudiantes desertores que fracasan en el examen de ingreso representan una gran proporción del grupo de desempleados o pertenecen a la categoría de su-empleados

El propósito de esta investigación es favorecer una comprensión más profunda de las variables, tanto personales como situacionales, que juegan un rol importante en el proceso de transición de la escuela secundaria a la educación post-secundaria; el estudio cobra especial relevancia, en un país latinoamericano que se encuentra en vías de desarrollo.. Tenemos especial interés en el rol motivacional de la Perspectiva de Tiempo Futuro de los estudiantes (contenido, características temporales y grado de realismo) tal como se expresan en sus planes y proyectos motivacionales para el futuro y también en sus Valores, Auto-concepto(s) e Instrumentalidad Percibida. Los datos serán analizados en función al género, las diferencias en el estatus socio-económico (ESE), nivel educativo y tipo de institución (pública vs privada) La meta más aplicada de esta investigación está orientada a la mejora de la calidad del asesoramiento educativo para los estudiantes que finalizan su educación secundaria o para aquellos que se encuentran en la transición de la escuela secundaria a la educación post-secundaria. El asesoramiento al finalizar la escuela secundaria debería estar organizado de forma sistemática a fin de orientar realísticamente a los adolescentes hacia acciones que se deriven de sus planes habilidades y posibilidades.

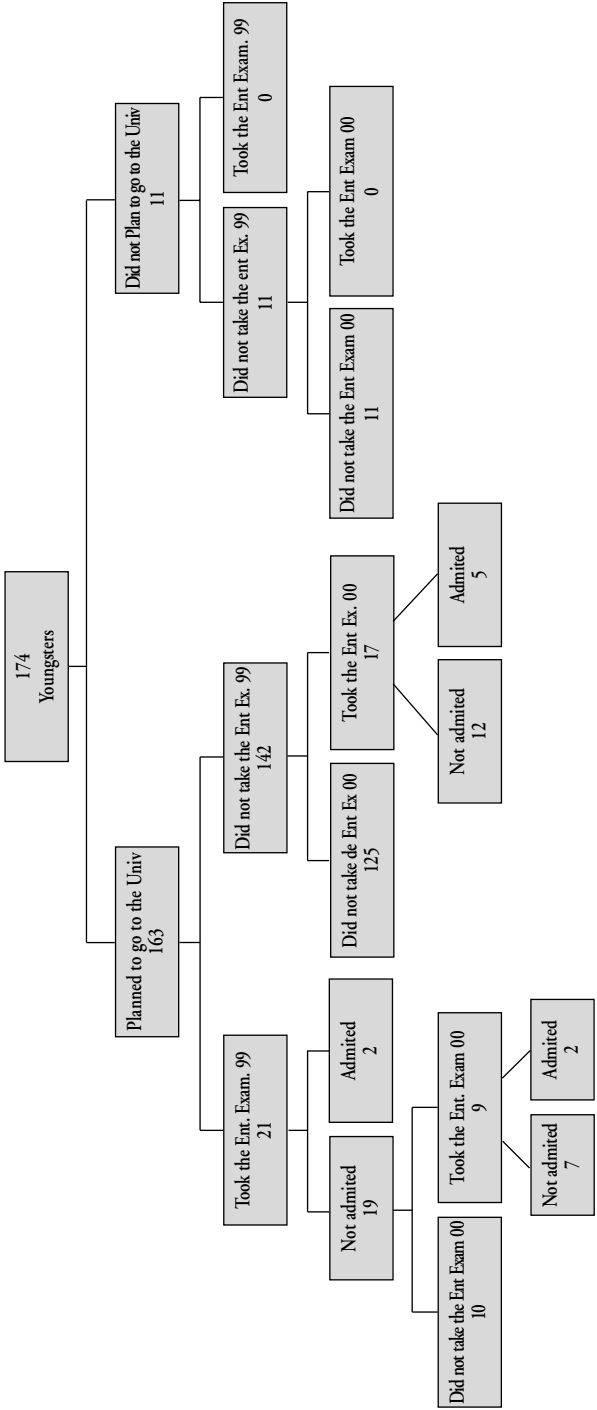
Antecedentes de la Investigación

Este estudio surgió luego de haber culminado tres estudios profundos a lo largo de seis años. Se tuvo el propósito de analizar la relación entre planes y acciones futuras existente en diferentes grupos de jóvenes peruanos. Se trata de una investigación correlacional orientada a proveer una mejor comprensión del rol motivacional de los Valores, Auto-concepto e Instrumentalidad Percibida alrededor de la Perspectiva de Tiempo Futuro; se busca también comparar la evolución de estas variables desde la escuela secundaria hasta la universidad entre estudiantes de instituciones educativas públicas tanto como privadas. El desarrollo de este trabajo fue posible gracias al apoyo de la Universidad de Lima y el trabajo de campo en el que colaboraron estudiantes y profesores de esta institución.

El proceso de investigación de seis años se inició con un pequeño estudio piloto en un área de limitados recursos en Lima. Al realizar una inicial evaluación de esa realidad se encontró que la mayoría de los graduados de la escuela secundaria planeaba iniciar su educación post-secundaria en una Universidad o Instituto Técnico Superior. Pero sólo una pequeña minoría rindió el Examen de Ingreso requerido para iniciar los estudios en la universidad, y entre aquellos que así lo hicieron, ninguno lo aprobó. Cuando se investigó las expectativas futuras de estos adolescentes cuatro meses más tarde, se descubrió que la mayor parte de ellos aún planeaba concurrir a la universidad. Su aproximación irrealista nos motivó a desarrollar una segunda investigación, centrándonos esta vez en los correlatos sociales e individuales relacionados con la Inserción Social de los graduados de escuelas secundarias provenientes de diferentes entornos socio-económicos desfavorables.

Nuestro interés en investigar el grupo de adolescentes se basa en ciertas consideraciones teóricas. Los adolescentes representan un período de edad caracterizado por transiciones y cambios importantes. Partiendo de un modelo basado en un enfoque interaccionista, a la Inserción Social adolescente estaría condicionada por variables individuales y ambientales que impactan en el desarrollo psicosocial del grupo. La Inserción Social requiere de un movimiento exitoso a través de un conjunto de experiencias educativas y laborales que conducen a las personas a alguna meta específica. La Inserción social favorable puede alcanzarse consiguiendo un trabajo inmediatamente después de culminar la escuela secundaria, iniciando una educación post-secundaria a tiempo completo o cuidando ala familia.

A través de la segunda investigación se examinó en Lima a 174 graduados del colegio secundario. Los adolescentes pertenecían a niveles socioeconómicas bajo y medio. La mayoría de ellos planeaba continuar los estudios universitarios pero sólo 21 (12%) rindieron el examen de ingreso durante el primer año y sólo 9 (5.5%) tuvo éxito en un período de dos años (ver Figura 1). Estos datos ponen en evidencia la existencia de una gran brecha entre los planes y las acciones en el dominio de vida educativo de los adolescentes estudiados. Muchos estudiantes no logran concretar sus intenciones o planes para continuar con su educación luego de culminar la secundaria. La mayoría de ellos, pese a “planear ir a la Universidad”, no rinde el examen de ingreso, el cual es obligatorio para ingresar a la universidad. Estos hallazgos muestran un problema socio-económico y educacional importante (práctico), en un país en vías de desarrollo como el Perú en donde los recursos humanos son de vital importancia al aplicar distintas políticas de desarrollo.



De acuerdo a los descubrimientos del primer y segundo estudio, la meta de rendir y aprobar el examen de ingreso a fin de participar de la educación superior parece ser demasiado difícil para muchos estudiantes y no es realmente una meta de vida, que sea personalmente importante y auto-establecida. Esta podría ser una de las razones por la cual pocos estudiantes rinden el examen de ingreso. Al fracasar, declararon que se presentarían nuevamente al examen del año siguiente, pero hicieron poco o nada para prepararse a fin de lograr sus metas para una educación posterior. La brecha entre planes y acciones indica una carencia de realismo en los planes y proyectos motivacionales.

Estos desconcertantes resultados condujeron a los investigadores a realizar un tercer estudio en el que se exploraron los Cambios en las Perspectivas de Tiempo Futuro de acuerdo con el nivel educativo y se buscó determinar la asociación entre esta variable y los Valores en los adolescentes de Escuelas Privadas y Públicas y Universidades de Lima. Los resultados se compararon entre 298 estudiantes universitarios y secundarios de instituciones educativas públicas y privadas. El análisis de datos de la muestra seleccionada nos permitió precisar perfiles específicos en cuanto a Valores y Perspectiva de Tiempo Futuro para cada institución evaluada, se observó diferencias estadísticamente significativas entre ellas, y luego del análisis independiente de estas dos variables en adolescentes de las cuatro instituciones estudiadas, se procedió a correlacionar ambas variables a fin de encontrar su asociación. Los resultados no mostraron una asociación alta entre los valores de los estudiantes y el contenido de su Perspectiva de Tiempo Futuro. La falta de asociación entre los valores y el contenido del PTF se atribuyó parcialmente al tamaño de muestra bastante pequeño. Pero, por otro lado, también es posible que las dos variables hayan sido medidas en un nivel demasiado general o global. Para tener consecuencias motivacionales o conductuales, los valores y contenidos de la PTF deben ser traducidos a metas más concretas que hagan referencia a los pasos conductuales necesarios para alcanzarlos; asimismo, los adolescentes deben comprometerse con sus metas generales y visualizar los pasos intermedios que los conduzcan a dichas metas a lograrse en un futuro relativamente cercano.

A fin de lograr una mejor explicación de los resultados antes mencionados, realizamos un cuarto estudio en el que se exploraron las relaciones entre Perspectiva de Tiempo Futuro, Valores, Instrumentalidad Percibida y Auto-concepto entre Adolescentes de Colegios Secundarios y Universidades pertenecientes al sector

privado o público de Lima. Se presentará en detalle este estudio en el presente artículo.

Marco Teórico y Medidas

En términos de la Perspectiva de Tiempo Futuro, argumentamos que el concepto de meta, como constructo motivacional, es valioso en el sentido que nos permite enfatizar su representación dinámico-cognitiva y consecuentemente, la posibilidad de orientarse hacia el futuro tanto como las capacidades cognitivas lo permitan. Este concepto también es relevante porque nos permite distinguir entre los extremos o metas finales que los individuos buscan alcanzar y las múltiples formas, medios o planes que pueden implementar para llegar a ellas; para ello se toma en cuenta las circunstancias individuales y situacionales en las que dichos individuos se encuentran. El concepto de meta también es pertinente porque nos brinda la posibilidad de considerar las metas dentro de un sistema de metas organizado jerárquicamente. Las personas tienen metas múltiples en diferentes rangos de tiempo y algunas de sus metas pueden ser aún conflictivas. Los individuos no sólo tienen un sistema de metas complejo sino también un sistema de representación cognitiva complejo mediante el cual es posible enfrentar la tarea de seleccionar metas y desarrollar estrategias para alcanzar metas únicas o múltiples a corto y largo plazo (Lens, 2001; Pervin, 1989). La Perspectiva de Tiempo Futuro (PTF) de los individuos de la muestra ha sido estudiada porque, como variable mediadora, juega un rol motivacional relevante y nos puede dar información acerca de hasta qué punto se desarrollan o elaboran las metas explícitas de nuestros sujetos en planes y proyectos más concretos y realistas a nivel conductual. La PTF, al establecer metas motivacionales, representa el grado y forma en que el futuro cronológico se integra en el espacio de vida presente de un individuo (Husman & Lens, 1999). Es importante señalar que la perspectiva de tiempo como característica individual, está también afectada por las variables externas como las condiciones sociales y culturales (Harlow & Cantor 1996; Jones, 1994; Trommsdorff, 1983). A través de diferentes estrategias cognitivas y conductuales se desarrollan motivos individuales, pero es claro también que las metas personales se refieren a algunos desafíos o tareas definidas culturalmente. (Cantor et al., 1987; Cross & Markus, 1991; Little, 1983; Nurmi, 1987)

El Método de Inducción de Motivación (MIM) ha sido utilizado para el muestreo del contenido motivacional de la PTF. Respecto a la validez del instru-

mento es importante considerar que el MIM está destinado a obtener una muestra representativa de objetos motivacionales de un grupo de sujetos. El MIM asume que la gente es capaz de conocer y comunicar un número de metas concretas que busca en su vida diaria, y la mayor parte del tiempo estas metas objeto tienen un efecto motivador en su conducta (Nuttin & Lens, 1985). El deseo social puede inhibir a algunos de los participantes a expresar algunas de sus metas, deseos o miedos más íntimos. Una investigación previa con el MIM con muchos grupos diferentes de sujetos de todo el mundo muestra, sin embargo, que en condiciones favorables las personas pueden y quieren expresar sus metas, deseos, proyectos e intenciones sin dificultad alguna. Se concluye que el MIM tiene “face validity” (Nuttin & Lens, 1985).

La confiabilidad del MIM requiere que los resultados tengan un nivel alto de estabilidad. Es importante precisar entonces que aunque los objetos motivacionales pueden cambiar como una función de las circunstancias situacionales, es muy difícil cambiar las propias orientaciones motivacionales generales (Roberts, O'Donnell, & Robins, 2004). En ese sentido, la motivación es un elemento estable al menos en sus orientaciones y estructuras principales. Existen dos razones para esperar cierta estabilidad dentro de los datos MIM. Primero, debido al gran número de inductores podemos esperar que los objetos motivacionales expresados reflejen no sólo los intereses de los sujetos en cada momento de la prueba sino también una escala más amplia de objetos virtualmente presentes en su situación de vida actual. Esto último manifestará una mayor estabilidad. Más aún, y lo que es más importante, los objetos concretos motivacionales no están registrados o codificados sino las categorías y sub-categorías motivacionales principales en las que los objetos motivacionales están clasificados sobre la base de su significado o contenido motivacional. Estas categorías motivacionales corresponden más o menos a orientaciones motivacionales generales y, como tales, serán más estables que los objetos concretos, que son mucho más dependientes de las circunstancias (Nuttin and Lens, 1985 p. 59).

La verificación de la confiabilidad de codificación, el análisis y la codificación de los contenidos motivacionales en general se realiza mediante dos jueces bien entrenados que trabajan de forma independiente. Las metas motivacionales concretas se analizan en función de las categorías o sub-categorías motivacionales en las que están clasificadas las respuestas de acuerdo a su significado. La confiabi-

-lidad de codificación está expresada en general en función de la correspondencia de % entre dos codificaciones independientes. En nuestro estudio, todas las codificaciones difíciles fueron discutidas con un codificador experto hasta llegar a un acuerdo.

Para el análisis del contenido de las respuestas de los sujetos, primero distinguimos cuatro dominios de vida diferentes que corresponden a las tareas de desarrollo de los adolescentes: **Educación**-Universitario /Técnica, Empleo y Vida Familiar. Las categorías de contenido adicionales que fueron registradas son: Auto-realización, Contacto Social, Altruismo, Deseos ("sueños"), respuestas Religiosas y Otras.

También medimos los valores de los adolescentes. Schwartz (2002, 2001) define a los valores como metas deseables, trans-situacionales que varían en importancia y sirven como guía en la vida de las personas. El contenido, componente de su teoría, especifica un conjunto extenso de 10 constructos claros de valor motivacional. La teoría extrae estos valores de un análisis de requisitos universales con los que todos los individuos y las sociedades se enfrentan. Schwartz provee definiciones de cada constructo de valor en función de su meta central y hace una lista de ítems ejemplares del Cuestionario Retrato de Valores de Retrato (PVQ) que fundamentalmente expresan la meta de cada constructo. El componente estructural de la teoría de valores explica las relaciones dinámicas entre los diez valores. La búsqueda de cualquier valor tiene consecuencias que pueden estar en conflicto o pueden ser congruentes con la búsqueda de otros valores. Por ejemplo, la búsqueda de novedad y cambio (valores de estimulación) probablemente socavaría la preservación de costumbre honradas en el tiempo (valores tradición). En cambio, la búsqueda de los valores de tradición es congruente con la búsqueda de valores de conformidad. Ambos instigan (estimulan) acciones de sometimiento a expectativas externas. La estructura circular que muestra la Figura 2 retrata el patrón de relaciones de conflicto y congruencia entre los valores postulados por la teoría. La disposición circular de los valores representa un continuo motivacional. Cuánto más cercanos estén cualesquiera de dos valores en cualquier dirección alrededor del círculo, más similares serán sus motivaciones subyacentes, y cuánto más distantes estén dos valores, más antagónicas serán sus motivaciones subyacentes. Esta estructura es circunfleja excepto por tradición y conformidad (Schwartz, 2002, 2001).

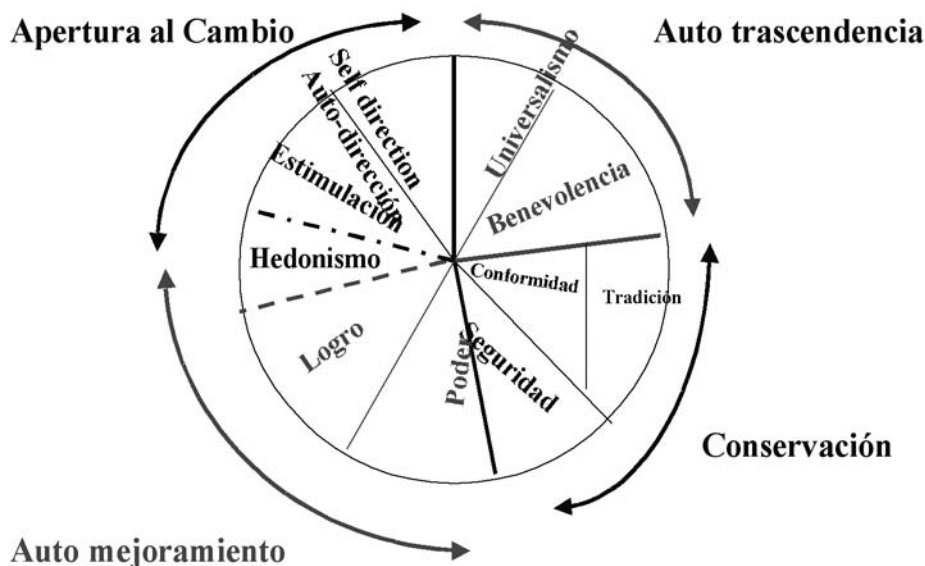


Figura 2, Estructura Circular de los Valores

Los conflictos y congruencias entre todos los valores producen una estructura integrada. Dos dimensiones ortogonales resumen esta estructura: En la dimensión *auto-mejoramiento vs auto-trascendencia* los valores de poder y logro se oponen a los valores de universalismo y benevolencia. En la dimensión *Apertura al cambio vs Conservadurismo*, la auto-dirección y la estimulación se oponen a los valores de seguridad, conformidad y tradición. Los valores de hedonismo comparten elementos tanto de apertura como de auto-mejoramiento.

En Perú, El Cuestionario para Valores de Retrato ha sido validado en un estudio con 965 estudiantes universitarios y 431 estudiantes de Colegios secundarios durante el año 2002. Para los estudiantes universitarios los datos peruanos mostraron resultados positivos. El análisis estructural ha sido realizado utilizando la escala multidimensional para proyectar las relaciones entre los 40 ítems (ver Apéndice I) usando 2 dimensiones y las líneas de partición basadas en la teoría de valor de Schwartz. Tal como lo muestra la Figura 3, los resultados nos permitieron precisar que los ítems forman 8 regiones distintas correspondiendo a 8 de los valores y la benevolencia y el universalismo están entremezclados.

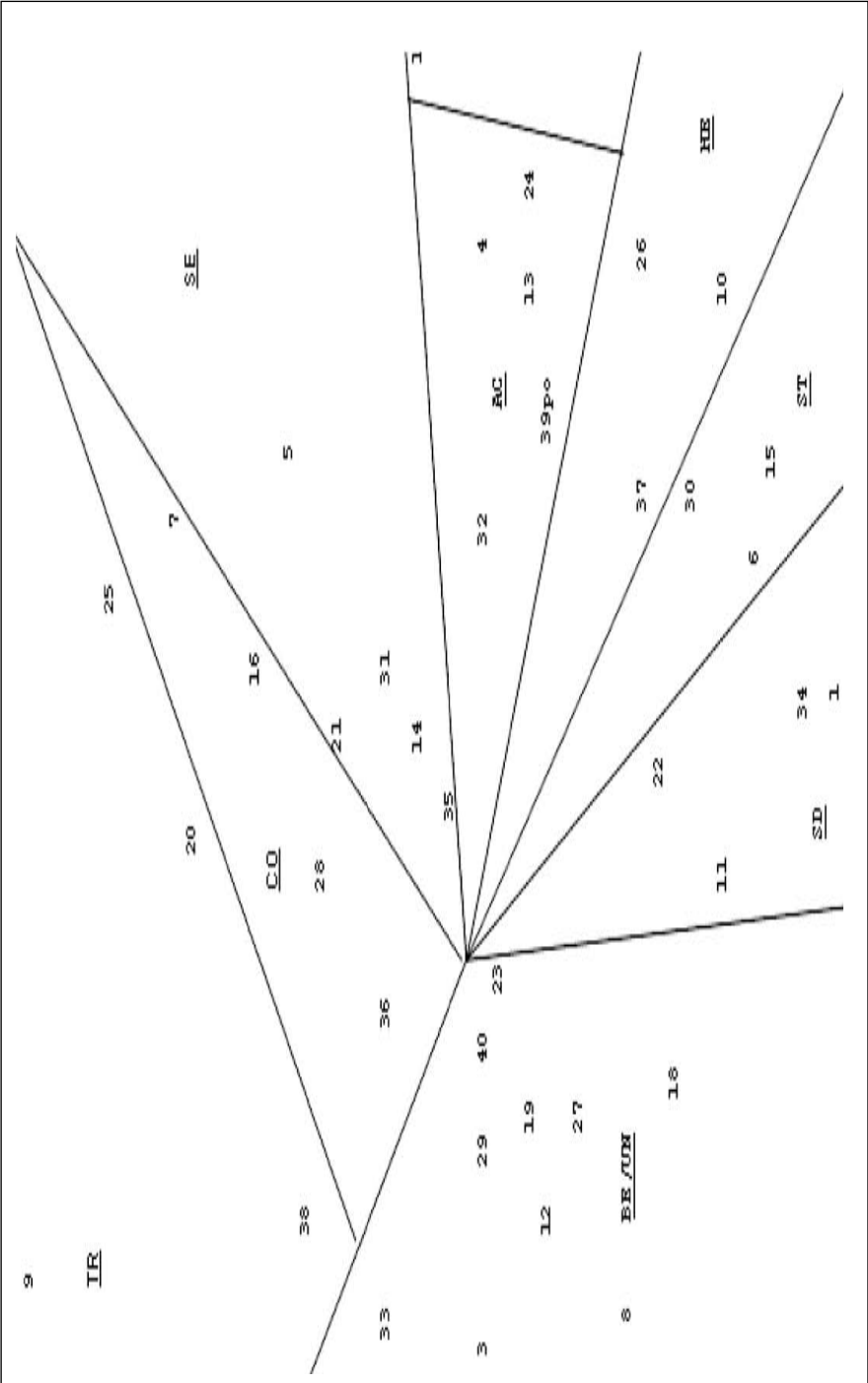


Figura 3, Análisis Estructural de Jóvenes peruanos

Este tipo de descubrimientos es típico de la investigación con PVQ y debido a que las regiones están ordenadas conforme a la teoría, significa que es posible usar la teoría y los datos tal como se tenía intención de hacerlo. Sólo un ítem (39) no emerge de la región esperada “poder” pero está muy cerca, así que esto podría ser una desviación por azar. Dados estos descubrimientos es posible usar la norma o índices independientes a priori para cada uno de los 10 valores. Tomando en consideración estos resultados podemos validamente analizar los datos de valores en nuestros cuatro grupos de adolescentes.

Otra variable considerada en este estudio es la Instrumentalidad Percibida. Este concepto está claramente relacionado con la PTF porque es también relevante para la motivación y el aprendizaje. Se ha informado que la importancia o instrumentalidad percibida de una tarea presente para el logro de las metas o tareas futuras (en este caso los cursos que los estudiantes están tomando en sus escuelas o universidades), intensifican la motivación, la persistencia y el desempeño. Para muchos estudiantes la motivación instrumental es un componente importante para su motivación total (Lens & Rand, 1997). Algunas personas pueden anticipar las consecuencias futuras de sus conductas presentes pero otras simplemente viven su vida presente (Lens, 1986; Nuttin & Lens, 1985). Cuando los seres humanos están persistentemente orientados hacia el logro de sus metas en el futuro distante, pueden facilitar su propósito si se formulan sub-metas. Esta aproximación gradual a la meta final les dará una satisfacción mayor respecto de sus conductas actuales relacionadas con ello. (Zaleski, 1987; 1994).

Cuando los estudiantes manifiestan que aprender u obtener buenas calificaciones es importante a fin de alcanzar otras metas futuras, es posible considerar que estas actividades están valoradas por su utilidad y se las percibe como instrumentales para el logro de sus metas futuras.

A fin de medir la Instrumentalidad Percibida en los estudiantes, se creó una escala Likert de 5 puntos para evaluar cuán instrumentales eran los cursos de la Escuela Secundaria o la Universidad (Pública o Privada) en el logro de sus metas futuras, los valores fluctuaban entre 1 y 5 (1= para nada importante; 5= muy importante). Se hizo una lista de cursos para cada grupo. Se evaluó además diferentes aspectos de la instrumentalidad percibida; entre ellos, la importancia de obtener buenas calificaciones en los cursos seleccionados; la importancia de los

cursos para la educación futura de los estudiantes, para el empleo y para la vida familiar futura. La consistencia interna (Cronbach alfa) fue de .93 para los estudiantes secundarios y de .90 para los universitarios.

Cuando los estudiantes expresan que el aprendizaje y el obtener buenas notas es importante para lograr las metas futuras (ya sea en el futuro cercano o lejano), es posible afirmar que estos estudiantes están percibiendo y evaluando algunas actividades educativas por su utilidad para obtener metas futuras. (Eccles, 1984; Eccles, Barber, Updegraff & Wigfield, 1997; Wigfield & Eccles, 1992; Lens, Simons & Dewitte, 2002)

Algunos informes de investigación han señalado que la instrumentalidad percibida está relacionada con el compromiso cognitivo y el logro de la meta futura. Si los estudiantes perciben que las actividades académicas no son instrumentales para las relevantes metas futuras, probablemente estas actividades no serán suficientemente valoradas y los estudiantes no estarán motivados a aprender (Lens, 1998; Lens, Simons & Dewitte, 2002).

Luego de obtener una clara imagen de los valores, metas e instrumentalidad percibida de nuestras muestras de investigación en su contexto educativo, estaremos en la posición de sugerir pautas a los centros educativos a fin de desarrollar mejor la motivación de los estudiantes. Esto puede incrementar el desempeño de los estudiantes, auto-confianza y auto-concepto positivo que son altamente importantes para incrementar las metas académicas (Pajares & Urdan, 2002).

La última variable que exploramos fue el Auto-Concepto. Usamos el Cuestionario de Auto-Descripción de Marsch para medir las Dimensiones Múltiples de Auto-Concepto en adolescentes mayores y jóvenes adultos (SDQ-III). Conforme a Marsch y otros (1997), el instrumento probó el modelo de Shavelson y sus propiedades psicométricas; las particularidades de su validez permitieron calificarlo como el mejor instrumento multidimensional (Hattie, 1992; Byrne, 1996; Boyle, 1994; Wylie, 1989). Para esta investigación se desarrolló la traducción recíproca (inglés a español y español inglés). Una aplicación piloto del SDQ-III informó sobre algunos requerimientos de adaptación. Con esos cambios incluidos el instrumento fue aplicado a toda la muestra. Debido a que este Instrumento ha sido aplicado recientemente en Lima, aún necesitamos trabajarlo en función de validez y confiabilidad.

Participantes

Tal como lo muestra la Tabla 1, participaron 539 estudiantes del último año del secundario (242 de instituciones públicas y 297 de instituciones privadas) y 268 estudiantes del primer año de la universidad; 496 (61.6%) eran varones y 310 mujeres (38.4%).

	Público		Privado	
Género	Escuela secundaria	Universidad	Escuela secundaria	Universidad
Hombres	168 (69%)	24(25%)	200 (67%)	105(61%)
Mujeres	74 (31%)	72 (75%)	97 (33%)	67 (39%)
	242	96	297	172

Tabla 1. Participantes como función de Género, Nivel de educación, e Instituto Educativo

Análisis de Datos***Metas Motivacionales y Perspectiva de Tiempo***

El análisis de datos mostró que había diferencias significativas entre los cuatro sub-grupos en relación a las frecuencias de las categorías de contenido motivacional registradas con el MIM (ver Tabla 2).

Tabla 2, Contenido PTF como una Función de las Instituciones Públicas y Privadas

	Universidad Privada		Universidad Pública		Escuela Privada		Escuela Pública		Chi cuadrado	P	Df
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%			
Educación en General	0	0.00	0	0.00	23	0.29	102	1.53	66.014	.0000	1
Educación Secundaria	0	0.00	0	0.00	590	7.39	375	5.61	18.708	.0000	1
Examen de Ingreso	1	0.02	0	0.00	696	8.72	306	4.58	97.865	.0000	1
Educación Universitaria exitosa	989	22.79	366	14.16	661	8.28	545	8.15	694.850	.0000	3
Educación Técnica exitosa	14	0.32	6	0.23	67	0.84	40	0.60	19.440	.0002	3
Empleo	134	3.09	128	4.95	189	2.37	177	2.65	478.675	.0000	3
Familia Nuclear	54	1.24	52	2.01	108	1.35	60	0.90	19.220	.0002	3
Familia extendida	278	6.41	206	7.97	558	6.99	773	11.56	130.709	.0000	3
Auto-Realización en General	1002	23.09	724	28.02	1796	22.49	1619	24.22	34.784	.0000	3
Auto-Realización como Producto final	261	6.01	226	8.75	683	8.55	448	6.70	38.511	.0000	3
Auto-Realización (habilidades profesionales)	711	16.38	357	13.82	1010	12.65	827	12.37	43.434	.0000	3
Altruismo-Amigos	35	0.81	34	1.32	59	0.74	81	1.21	12.966	.0000	3
Altruismo – Mundo, País, Ciudad	126	2.90	115	4.45	360	4.51	292	4.37	20.980	.0047	3
Posesiones Materiales	72	1.66	46	1.78	77	0.96	58	0.87	25.446	.0001	3
Contacto	305	7.03	220	8.51	563	7.05	402	6.01	19.028	.0000	3
Deseos	132	3.04	42	1.63	241	3.02	116	1.74	38.609	.0003	3
Otros	226	5.21	62	2.40	305	3.82	463	6.93	114.720	.0000	3
Total	4340	100.00	2584	100.00	7986	100.00	6684	100.00			

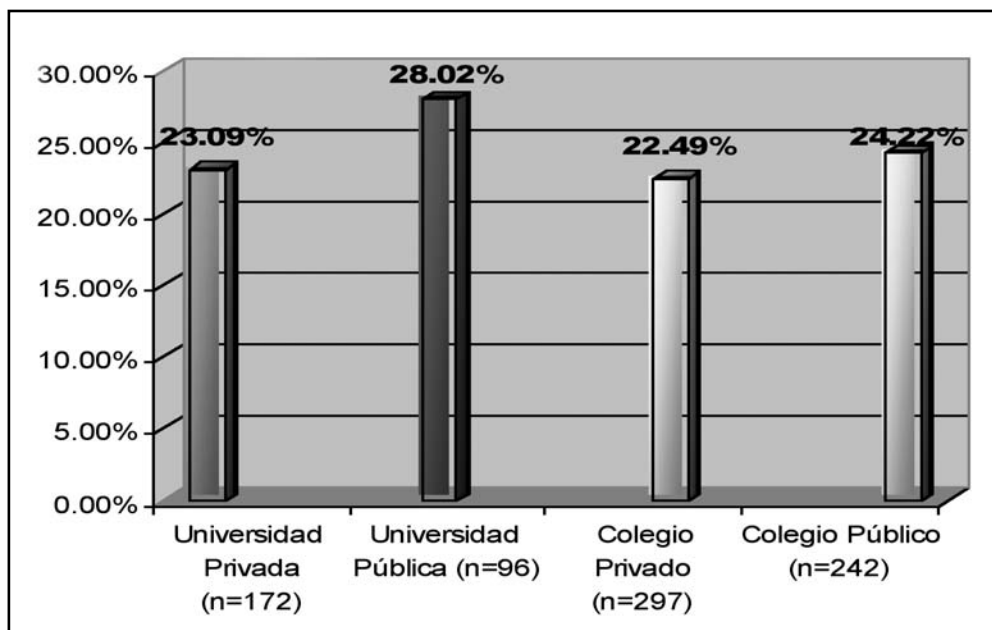


Figura 4, PTF: Auto-Realización en general.

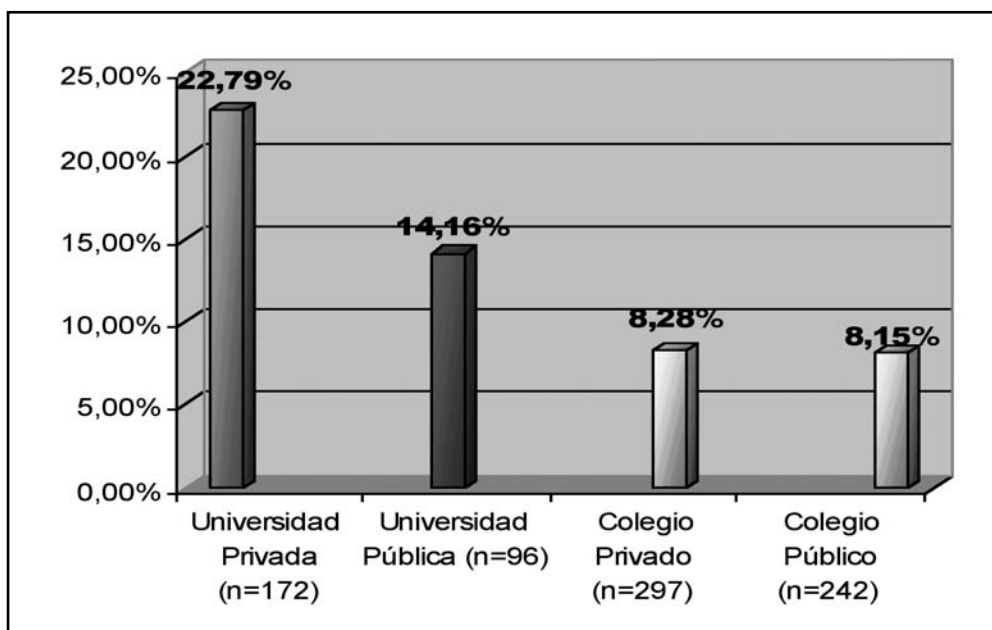


Figura 5, PTF: Educación Universitaria exitosa

Es importante señalar que la categoría de auto-realización en general tiene la frecuencia más alta en todos los cuatro grupos (entre 22% y 28%) (ver Figura 4). Las frecuencias son más altas en las instituciones públicas que en las privadas. Y son más altas en las muestras de la universidad que en las de la escuela secundaria.

Los estudiantes de la Universidad Privada expresaron también más metas relacionadas con finalizar los estudios universitarios con éxito (22.79%) que los otros grupos. Como era de esperarse la frecuencia de esta categoría es mas alta en la muestra universitaria que en la del nivel secundario (ver Figura 5).

La categoría “terminar con éxito la educación técnica” tiene una frecuencia muy baja (menor de 1%). Sorprendentemente, los estudiantes de las Escuelas Privadas se remiten a ella más que los estudiantes de las Escuelas Públicas aunque las posibilidades económicas de la mayoría de los estudiantes en instituciones privadas les permitirían financiar una carrera Universitaria.

Rendir el Examen de Ingreso para la educación superior es expresado con más frecuencia como una meta los estudiantes secundarios de Escuelas Privadas (8.72%); es posible observar una diferencia respecto a sus colegas de Escuelas Públicas (4.58%). Pero, es importante observar que la frecuencia de esta categoría es muy baja, sobre todo teniendo en cuenta que este examen es un paso esencial para ingresar a la universidad. Los estudiantes de último año del nivel secundario no expresan con frecuencia la intención de rendir el examen de ingreso. Por cierto en la escuela secundaria pública la frecuencia es muy baja.

Tabla 3, Duración de PTF en Instituciones Educativas Públicas y Privadas

	Univesidad Privada		Univesidad Pública		Escuela Secundaria Privada		Escuela Secundaria Pública	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
De un año a la fecha	31	2.20	0	0.00	1229	35.42	525	27.08
Educación post-secundaria intervalo de tiempo	1012	71.98	783	83.21	1515	43.66	961	49.56
Vida adulta	363	25.82	158	16.79	726	20.92	453	23.36
Total	1406	100	941	100	3470	100	1939	100

(χ^2 (6) = 1052.45 p < .000).

Tal como se esperaba los estudiantes de universidades y escuelas secundarias públicas mencionaron con más frecuencia la categoría empleo que los estudiantes que pertenecían a instituciones privadas. El dominio familia está considerado en función de la familia Nuclear y los estudiantes de la Universidad Pública lo mencionaron con más frecuencia (2.01%), aunque las frecuencias son bajas para todos los cuatro grupos. A la categoría Contacto Social se refieren más los estudiantes de Universidad Pública (8.51%) pero menos los estudiantes de Escuelas Secundarias Públicas (6.01%).

Con respecto a la duración de la Perspectiva de Tiempo Futuro de los estudiantes (ver Tabla 3), encontramos que los estudiantes de la Universidad Pública tenían una PTF más corta que aquella de los estudiantes de la Universidad Privada. Para el primer grupo 83% de las metas y aspiraciones estaban situadas en el período de su entrenamiento universitario y sólo el 17% en la vida adulta que inicia luego de graduarse en la universidad. En el último grupo, los porcentajes correspondientes son 72% y 26%. En el nivel secundario, la diferencia va en dirección contraria. Los estudiantes de las escuelas secundarias públicas tienen una PTF más larga que los estudiantes de los colegios secundarios privados. Como se puede ver en la Tabla 3, 35% de las metas de los estudiantes de escuelas secundarias públicas se sitúa en el período de vida actual (secundario), 44% en el siguiente período (el período durante el cual completan la educación post-secundaria) y 21% de sus metas están en la vida adulta. Los estudiantes secundarios de escuelas públicas tienen menos metas en el período presente de vida y más en los dos períodos siguientes. Los porcentajes correspondientes son 27%, 50% y 23%.

Valores

La Tabla 4 muestra la puntuación promedio de los valores de Schwartz para los mismos cuatro grupos de estudiantes y se analizan estos datos en función al género. Encontramos dos diferencias significativas entre hombres y mujeres. Los chicos obtienen puntuación significativamente más alta que las chicas en Hedonismo y Poder. Los muchachos le dan más importancia al placer y la gratificación sensual que las chicas. El estatus social y el prestigio, el control o la dominación sobre la gente y los recursos son también más importantes para los chicos que para las chicas. Al jerarquizar en orden los diez valores, vemos que el orden es similar en los dos grupos (Ver Tabla 4); el orden jerárquico aparece entre corchetes después de las medias; el rango-correlación Spearman es igual a 0.98).

El efecto importante de "Institución" es significativo para todos los valores, excepto para Conformidad, Benevolencia y Estimulación. A posteriori se aplicó un test Tukey-Kramer para múltiples comparaciones para cada una de los otros siete valores (ver Tabla 4).

Tabla 4, Los valores como una función de institución y género: efectos principales

	Institución				Efecto principal de la institución		Género		Efecto principal del género	
	U.Priv. (n=172)	Univ. Púb (n=96)	Escuela Priv. (n=297)	Col.Púb. (n=242)	F	P	Chicos (n=497)	Niñas (n=310)	F	P
Conformidad	4.16	4.00	4.11	4.26	2.44	n.s.	4.19 (8)	4.08 (8)	1.37	n.s.
Tradicición	3.51 ac	3.30 eg	3.69 b f	3.92 d l j	11.78	.00	3.74 (9)	3.56 (9)	.65	n.s.
Benevolencia	4.91	4.95	4.81	4.80	.58	n.s.	4.74 (3)	5.00 (2)	.42	n.s.
Universalismo	4.72 ac	4.97 bc	4.71 fg	4.90 dh	4.79	.00	4.76 (2)	4.87 (3)	1.69	n.s.
Auto-dirección	5.08 a	5.17 c	5.03 e	4.83 b d f	8.01	.00	4.99 (1)	5.01 (1)	.92	n.s.
Estimulación	4.60	4.60	4.67	4.57	.432	n.s.	4.61 (4)	4.63 (4)	.40	n.s.
Hedonismo	4.78 ac	4.51 b	4.61 e	4.28 d f	9.84	.00	4.58 (5)	4.47 (6)	5.21	.02
Logro	4.72 a	4.67 c	4.68 e	4.23 b d f	12.40	.00	4.57 (6)	4.52 (5)	3.79	n.s.
Poder	3.90 ac	3.73 e	3.57 bg	2.99 d l h	27.42	.00	3.58 (10)	3.34 (10)	16.58	.00
Seguridad	4.33 a	4.44	4.28 e	4.53 b d	6.18	.00	4.40 (7)	4.36 (7)	.94	n.s.

Cuando comparamos las universidades privada y pública, la importancia relativa del Universalismo es mayor para los estudiantes de la Universidad Pública que para los de la privada. Esto significa que tiene una mejor comprensión, apreciación, tolerancia y protección por el bienestar de todas las personas y también de la naturaleza. También encontramos que la importancia relativa del Hedonismo es mayor para los estudiantes de la Universidad Privada que para los de la pública.

Para los estudiantes secundarios, por otra parte, la importancia relativa de la Auto-Dirección es mayor para los de la escuela Privada que para los de la pública. La Seguridad es más importante para los estudiantes de escuelas Públicas, significa que quieren seguridad, armonía y estabilidad para la sociedad y para sí mismos. Consideran a este valor y las metas relacionadas con él como la meta **más** relevante en comparación con los estudiantes de escuela privada.

Instrumentalidad Percibida

No comparamos los cuatro grupos debido al hecho que los cursos eran demasiado diferentes para los estudiantes de escuela Secundaria y los Universitarios.

En función de la Instrumentalidad Percibida podemos observar que para los estudiantes de Escuela Secundaria (ver Tabla 5) la mayoría de los cursos muestran una diferencia significativa (Historia, Geopolítica, Educación Cívica, Matemática, Física, Química, Artes, Inglés y Religión). Los estudiantes de las escuelas Públicas consideran a la mayoría de estos cursos más instrumentales para sus metas futuras que los estudiantes de las escuelas Privadas. Esto es particularmente importante si consideramos que estos estudiantes han demostrado una PTF más larga que el grupo de estudiantes de las Escuelas Privadas. Tenemos también que decir que los dos cursos percibidos por los dos grupos como los más relevantes o instrumentales con Matemática e Inglés.

Tabla 5, Instrumentalidad percibida general para los estudiantes de escuela secundaria

	Escuela Privada (n=297)	Escuela Pública (n=242)	t	p
Economía	3.70	3.74	.64	n.s.
Historia	3.50	3.65	2.44	.02
Geopolítica	3.19	3.33	2.11	.04
Educación Cívica	3.29	3.54	4.13	.00
Matemática	4.09	4.24	2.24	.03
Física	3.55	3.91	4.36	.00
Química	3.32	3.56	3.06	.00
Arte	3.33	3.14	2.55	.01
Inglés	4.32	4.19	2.10	.04
Educación Física	3.04	3.06	.37	n.s.
Religión	2.87	3.27	5.43	.00

Tabla 6, Instrumentalidad general percibida para estudiantes universitarios

	Universidad Privada (n=172)	Universidad Pública (n=96)	t	p
Matemática	3.51	3.23	3.16	.002
Lengua	3.86	3.86	.001	n.s.
Historia	3.70	3.62	.860	n.s.
Cultura Política	3.94	3.66	3.01	.003
Metodología	3.26	4.08	9.28	.000
Psicología	3.88	4.86	15.69	.000
Informática	3.64	3.78	1.36	n.s.
Antropología	3.17	3.98	9.13	.000

Para dos cursos –Arte e Inglés– las puntuaciones fueron mayores para los estudiantes de escuela secundaria privada que para los de la pública. Los estudiantes de escuela secundaria privada perciben estos dos cursos como más útiles para el futuro

Para los estudiantes Universitarios medimos la instrumentalidad Percibida de Matemática, Lengua, Historia, Cultura Política, Metodología, Psicología, Informática y Antropología (ver Tabla 6). Estos cursos los ofrecen tanto la universidad pública como la privada. La Tabla 6 muestra que hay diferencias significativas para los cursos de Lengua, Historia e Informática. Para Matemática y Cultura Política los estudiantes

de la universidad privada tienen puntuación significativamente más alta para valor instrumental. La diferencia está en dirección opuesta para Psicología y Antropología.

Es importante observar que en el nivel secundario y en las universidades todas las medias están por encima de tres (la puntuación media teórica de la escala de 1-5 puntos), excepto por el curso de religión en las escuelas secundarias privadas). Esto significa que el valor instrumental de los cursos no es para nada bajo.

Auto-Concepto

La Tabla 7 da las puntuaciones media para Auto-Concepto en general (última fila) y para diversos aspectos de auto-concepto (o diferentes sub-escalas del ADQ-III) en función al género y grupo educativo.

No encontramos diferencias entre los chicos y las chicas en su Auto-Concepto general o su Auto-Concepto Académico general. Sin embargo, los muchachos obtienen una puntuación significativamente más alta que las chicas para su auto-concepto referente a Matemática, Física, Resolución de Problemas y Estabilidad Emocional. Las chicas tienen una puntuación significativamente más alta para Interacción con los Padres, Religiosidad y Honestidad.

Si analizamos la información de acuerdo con las instituciones (ANOVA de una sola vía) encontramos que todos los valores F son estadísticamente significativos (ver Tabla 7). El Auto-Concepto General es significativamente más bajo para los estudiantes de Escuelas Secundarias Pública y para los estudiantes en las universidades privadas que lo que es para los otros dos grupos. La diferencia entre chicos y chicas no es significativa mientras que es mayor para los de Escuelas Privadas. Respecto de Auto-Concepto Académico que incluye las áreas de Matemática, Verbal, Académico General y Resolución de Problemas tenemos que los Chicos tienen las más altas puntuaciones en Auto-Concepto.

También encontramos que los estudiantes de la Universidad Pública tienen más alto Auto-Concepto Académico y que los estudiantes de Escuelas Secundarias Públicas tienen los más bajos Auto-Conceptos Académicos. Con relación a Auto-Concepto No Académico (Habilidad física, Apariencia, relaciones con Otras Personas, Espiritualidad, Honestidad y Estabilidad Emocional) aparecen diferencias significativas entre las cuatro instituciones y los muchachos perciben su habilidad física más alta que las chicas y la honestidad casi en último lugar. Por el contrario, las chicas se perciben como honestas y su puntuación es más baja para la dimensión de Matemática.

Tabla 7, Dimensiones de Auto-descripción como una función del género y la institución: Efectos principales.

	Institución				Efecto principal de la Institución		Género		Efecto principal del Género	
	U.Priv. (n=172)	Univ. Púb. (n=96)	Escuela Priv. (n=297)	Col.Púb. (n=242)	F	P	Chicos (n=497)	Niñas (n=310)	F	P
Matemática	4.58 ac	5.13 bc	4.97 dg	4.52 fh	6.24	.00	4.96	4.47	18.95	.00
Verbal	5.30 a	5.57 bc	5.47 e	5.24 df	3.10	.03	5.32	5.46	3.5	n.s.
Académico en general	5.29 a	5.86 bce	5.40 dg	5.16 fh	7.11	.00	5.33	5.42	.15	n.s.
Resolución de problemas	5.37 a	5.72 bce	5.51 d	5.40 f	7.02	.00	5.54	5.36	17.91	.00
Destreza física	5.18 ac	4.83 b-g	5.47 df	5.24 h	3.01	.03	5.60	4.72	59.10	.00
Apariencia	4.70 ac	4.91 b	4.90 de	4.72 f	3.06	.03	4.81	4.80	.01	n.s.
Relación con el mismo sexo	5.86 a	5.73 c	5.90 e	5.49 bdf	9.69	.00	5.71	5.81	2.50	n.s.
Relación con el sexo opuesto	5.56 a	5.57 c	5.65 e	5.10 bdf	12.05	.00	5.42	5.52	.40	n.s.
Relación con padres	5.52 a	5.44 c	5.80 bde	5.50 f	5.34	.00	5.59	5.63	5.99	.02
Espiritualidad	4.61 ac	4.85	4.91 be	5.12 df	5.86	.00	4.81	5.04	11.40	.00
Honestidad	5.81 ac	5.77 eg	5.50 bi	5.35 dij	11.67	.00	5.48	5.68	5.72	.02
Estabilidad emocional	4.74	4.80	4.87 a	4.62 a	3.18	.02	4.85	4.61	8.68	.00
Auto-concepto en general	6.10 a	6.29 c	6.34 e	6.02 bdf	4.01	.01	6.23	6.12	2.46	n.s.

Conclusiones

Como investigadores estamos buscando procesos exitosos que garanticen la promulgación de planes de acción para lograr metas. Esto requiere de una perspectiva de tiempo futuro realista y estructurada o detallada (Lens, Simons, & Dewitte, 2001, 2002; Simons, Vansteenkiste & Lens, 2003), pero también de valores claros. Aunque también deben tomarse en consideración otras variables tales como la Instrumentalidad Percibida de cursos y trabajo escolar y también el Auto-Concepto de estos estudiantes. Los resultados mostraron que los estudiantes de Escuelas Públicas perciben sus cursos como más instrumentales para obtener sus futuras metas pero no consideran al Examen de Ingreso tan alto como lo hacen los estudiantes de la Escuela Privada. La meta de los Estudiantes de la Escuela Secundaria de ir a la Universidad no está sustentada por importantes sub-metas tales como rendir el Examen de Ingreso. Asimismo, su Auto-Concepto académico es bajo por lo que hay diferentes razones que los tornan irrealistas aun cuando perciban sus cursos escolares como instrumentales para alcanzar sus metas futuras.

Para los más jóvenes del Nivel Socio Económico más bajo algunos agentes de socialización deberán orientarlos; probablemente sus padres no tengan mucha experiencia o conocimiento en torno a la educación post-secundaria; los maestros y los consejeros estudiantiles deberían funcionar entonces como guías informadas y empáticas. Deberían crear en sus clases y escuelas un ambiente que induzca a todos los estudiantes hacia una visión positiva del futuro. Deberían dar la información acerca de la escolaridad posterior y las oportunidades profesionales y técnicas que muchos de esos jóvenes no encuentran en el hogar. Deberían ayudar a los adolescentes a mejorar su auto-concepto y descubrir sus auténticos intereses y habilidades para que puedan, bien informados, hacer elecciones realistas respecto de su futuro (Lens, Herrera, Lacante, 2003).

Bibliografía

- 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, pp. 1178-1191.
- CONAJU (2003). *Juventud Peruana en Cifras 2002*. Lima:CONAJU-GTZ.
- CROSS, S., & MARKUS, H. (1991) Possible selves across the life span. *Human Development*, pp. 34, 230-255.
- 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, pp. 285-300.
- ENAHU/INEI (2002). *Encuesta Nacional de Hogares IV trimestre*. Lima: INEI.
- HARLOW, R.E., & CANTOR, N. (1996). Still participating after all these years: A study of life task participation in later life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, pp. 1235-1249.
- HERRERA, D. (2002). *Social Insertion of High School Graduates in Lima. A socio psychological study*. Unpublished doctoral dissertation. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- HERRERA, D., LAGROU, L., & LENS, W. (2002). Inserción social en Adolescentes: Un estudio Socio-Psicológico. *Persona*. 5, 167-190
- HUSMAN, J., & LENS, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34 , pp. 113-125.
- JONES, J. M. (1994). An exploration of temporality in human behavior. In R. C. Schank & E. Langer (Eds.), *Beliefs, reasoning and decision-making: Psycho-logic in honor of Bob Abelson*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 389-411.
- KUHL, J., SORRENTINO, R.M. (Eds.). (2001) *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer. pp. 23-36.
- LAU, G. & BRAUN, R. (2002) *Desarrollo de un Programa de Inclusión de Ejes Transversales en el Programa de EEGG*. Lima: UL/Documento Inédito

- LENS, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. In A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (Eds.). *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht, The Netherlands;: Kluwer. pp. 23-36.
- LENS, W. (1998). La Perspectiva de Tiempo Futuro en la Motivación Estudiantil. *Persona*, 1, pp. 67-94.
- LENS, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D. R. Brown & J. Veroff (Ed.), *Frontiers of motivational psychology*. New York: Springer-Verlag. pp. 173-190.
- LENS, W. & RAND P. (1997). Combining Intrinsic goal Orientations with professional Instrumentality/Utility in Student Motivation. *Polish Psychological Bulletin* 28 (2) pp. 103-123.
- LITTLE, B. (1983). Personal projects: A rationale and methods for investigation. *Environment and Behaviour*, 15, pp. 273-309.
- MARSH, H. W. (1993). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 975-992.
- MARSH, H. (1990) *Self Description Questionnaire III. SDQIII Manual*. Australia : University of Western Sydney, Macarthur.
- Ministerio de Educación (2003). *Ministerio de Educación del Perú*. www.minedu.gob.pe.
- Ministerio de Educación (2002). *Educación para la Democracia: lineamientos de Política Educativa 2002*. Suplemento Contratado (El Comercio), Domingo 13 de Enero del 2002.
- Ministerio de Educación (2001). *Resumen de Principales indicadores educativos*. http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucionl/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 (2001) *Plan Institucional 2001*. Lima: Ministerio de Educación.
- 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>

- NURMI, J.- E.(1987). Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation: A developmental task interpretation. *Adolescence*, 22, pp. 977-991.
- 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
- PAJARES, F., & URDAN, T. (Eds.) (2002). *Adolescence and education, Volume II: Academic Motivation of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- PERVIN, L. (Ed) (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- ROBERTS, B.W., O'DONNELL, M., & ROBINS, R.W. (2004). Goal and personality trait development in emerging adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, pp. 541-550.
- SCHWARTZ, S., MELECH, G., LEHMANN, A., BURGESS, S., HARRIS, M., & QUEENS, V. (2001). Extending the cross cultural validity of the theory of basic human values with different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 32, pp.519-542.
- SCHWARTZ, S. (2002) *Comunicación Personal*
- TROMMSDORFF, G. (1994). Future time perspective and control orientation: Social conditions and consequences. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- ZALESKI, Z. (1987). Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22, pp. 17-38.
- ZALESKI, Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.