

Intervención Educativa para Reducir la Deserción e Incrementar la Motivación en Colegios Públicos de San José de Costa Rica

Educational Intervention to Reduce Dropouts and Increase Motivation in Public Schools of San José, Costa Rica

Dora Herrera¹ & Willy Lens²

Mediante un estudio longitudinal de dos años, se desarrolló un programa de intervención con el propósito de reducir la deserción. Participaron Consejeros, Profesores y Estudiantes de tres colegios públicos de San José (Costa Rica). También un grupo de control. Se evaluaron, en dos momentos (2010 y 2011), las variables psicológicas de Perspectiva de Tiempo Futuro, Motivación Instrumental, Estrategias de Aprendizaje y Reguladores Comportamentales y se aplicaron cuatro módulos. En el año 2010, participaron 99 estudiantes. Durante el segundo año, 56 alumnos continuaron. No se identificaron las diferencias esperadas, pero hubo variaciones en el contenido de la Perspectiva de Tiempo Futuro y en reguladores comportamentales externos. La deserción es un fenómeno sumamente complejo que debe ser estudiado con mayor profundidad.

Palabras claves: deserción educativa, perspectiva de tiempo futuro, motivación instrumental, reguladores comportamentales

Through a follow up study (two years) an intervention program to reduce attrition was applied. Counselors, teachers and students participate as agents in three public schools in San José (Costa Rica). A control group was also included. Future Time Perspective, Instrumental Motivation, Learning Strategies and Behavior Regulation as psychological variables were assessed at two moments (2010 and 2011). Four modules were applied. In 2010, 99 students participated. During the second year, 56 students continued at the program and were re-assessed. No significant differences in the expected direction were found between the intervention and the control group. However, several Future Time Perspective content categories and External Behavior Regulation varied. Attrition is a complex phenomenon that must be deeply studied.

Keywords: attrition, future time perspective, instrumental motivation, learning strategies and behavior regulation

Recepción del artículo: 25.06.2012 - Aprobación del artículo: 20.07.2012

¹ PhD en Psicología en Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Investigadora asociada en la Universidad de Costa Rica. Docente e investigadora en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: diherrera@pucp.edu.pe

² PhD en Psicología en Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Docente en Universidad Católica de Lovaina. Correo electrónico: willy.lens@ppw.kuleuven.be

Introducción y Antecedentes

La Deserción escolar es un fenómeno que genera gran preocupación en diversos países latinoamericanos y pese a que su presencia se detecta en diferentes periodos escolares, dicho problema es intenso en secundaria, pues se ha registrado que aproximadamente un 30% de adolescentes, abandona sus estudios en este período (Espíndola & León, 2002). En Costa Rica, las cifras de Deserción se han ido incrementando alcanzando en el 2006 el 13.2% en el grupo de estudiantes del último período de secundaria que fueron matriculados ese mismo año. (MEP, 2007). Dos años después, en el año 2009, la Deserción correspondiente al ámbito de la educación diversificada alcanzaba el 12% en el sector público (MEP, 2009).

Existen múltiples factores asociados al origen de la Deserción escolar, entre ellos se mencionan las dificultades socio-económicas de los estudiantes y/o el “fracaso” escolar generado por la repetición o limitado aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza. Asimismo, se destaca el notable incremento de la edad en los estudiantes repitentes, lo cual resulta muchas veces disonante con las exigencias escolares y personales del alumno. Estudios descriptivos, desarrollados por diferentes autores, reportan que el estudiante que repite el año escolar lo hace, generalmente como consecuencia de su elevada inasistencia. (Moreira-Mora, 2007). Esta circunstancia genera en los sistemas educativos latinoamericanos una considerable reducción de su potencial para actuar como mecanismo generador de oportunidades equivalentes e inclusión social. (CEPAL, 2005).

Algunos investigadores han elaborado distintos marcos interpretativos respecto al fenómeno de la Deserción escolar como fuente de exclusión social. Por un lado se ha considerado que son los factores socioeconómicos y familiares aquellos que favorecen la presencia de la Deserción; por otro se asume que el principal origen se encuentra al interior de la escuela incluyéndose en este encuadre las particularidades del entorno educativo-escolar, el nivel de rendimiento estudiantil y otros factores individuales propios del alumno (Espíndola & León, 2002; en Moreira-Mora, 2007).

En el ámbito psicológico, existe literatura que documenta empíricamente cómo la Motivación estudiantil varía en los estudiantes de secundaria, fundamentalmente afectando su interés intrínseco por los aspectos académicos y modificando su percepción en torno a los profesores (Murdock, 1999; Murdock, Anderman, & Hodge, 2000; Davis, 2003). Por otro lado, se ha

corroborado, en diferentes grupos estudiantiles de secundaria, que los adolescentes se encuentran interesados y motivados por realizar actividades y temas que no están necesariamente vinculados con los requerimientos académicos y ello puede interferir con las demandas académicas, dependiendo del contenido de estas acciones alternativas. (Lens, Lacante, Vansteenkiste & Herrera, 2005).

Durante el año 2007 en el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica se recogió información fundamentalmente sobre cuáles eran las aspiraciones, en una muestra de estudiantes urbanos del último año de secundaria; Perspectiva Temporal, Estilos de Afrontamiento y Tendencias de Riesgo de dichos adolescentes. Los datos analizados reportan hallazgos muy valiosos para aquellos que se encuentran en un período de transición hacia la vida adulta. Más del 70 % de las respuestas reportadas muestran una extensión de la Perspectiva de Tiempo Futura corta.

En el contexto contemporáneo resulta inevitable reconocer que los seres humanos debemos poseer oportunidades equivalentes para alcanzar un óptimo nivel de Desarrollo Humano y Social. Ello implica, entre otros aspectos, acceder plenamente a la educación y tener la opción de recurrir a todo aquello que favorezca un estándar de vida apropiado. (PNUD, 2003, 2005). Es indudable que la educación escolar nos ofrece una de las vías más eficientes para desarrollar habilidades y capacidades (también actitudes y motivos) relevantes para la sociedad. No sólo porque nos brinda opciones de formación académica, sino que es un espacio privilegiado para orientar vocacionalmente a los niños y adolescentes. Las altas cifras de Deserción escolar en los países latinoamericanos, y en Costa Rica particularmente, representan una pérdida de potenciales que muchas veces no se recuperan.

En los países latinoamericanos y del Caribe la Deserción escolar se concentra en el período de tránsito a la escuela secundaria (7º) y se acentúa de manera particular en algunos niveles específicos de la secundaria. En Costa Rica, especialmente, más de la mitad de los que abandonan la escuela lo hacen al finalizar la primaria. (Espíndola & León, 2002). No obstante, la Deserción se presenta también de manera considerable en el 9º y especialmente décimo año. Las cifras reportadas por el Ministerio de Educación alcanzan el 4.6 y 12.9% respectivamente.

En el estudio que en este artículo se describe, se ha intervenido desde una perspectiva psico-educativa y mediante un seguimiento anual sistemático (desde el noveno hasta el décimo año). Se

ha podido observar los efectos de una metódica propuesta orientada a construir un nuevo perfil psico-educativo que refuerce planes de vida realistas, eleve la Motivación, mejore las Estrategias de Aprendizaje y reoriente los Reguladores Comportamentales. Todos estos cambios podrían favorecer la reducción de la Deserción en décimo grado. Para cumplir con el propósito de la propuesta de intervención se organizaron cuatro módulos a ser aplicados a través de los orientadores, docentes y estudiantes. Dichos módulos fueron elaborados a partir de los hallazgos reportados por la evaluación realizada durante el primer año (2010).

Conocer, mediante un estudio psicológico, algunas de las posibles causas del fenómeno de la Deserción representa un espacio académico que al ser recorrido puede contribuir, de algún modo, a la elaboración de futuras políticas sociales y educativas. Se trata de aminorar la inversión económica y social, se busca también, retener a los adolescentes en el ámbito escolar, favoreciendo con ello su desarrollo personal y social. En los últimos años en Costa Rica se ha propuesto la inclusión de los estudiantes que por diversas razones habían abandonado la escuela, esta reorientación de la política social y educativa ha fortalecido la condición de la escuela como entidad que protege el bienestar y brinda óptimas condiciones de desarrollo a los niños, adolescentes y jóvenes. Actualmente, los estudiantes que reprueban ciertos cursos, tienen la opción de volver a llevarlos y no necesariamente ello implica que deban repetir el año en su totalidad. (MEP, 2009).

Los Padres, Maestros y Consejeros estudiantiles tienen un rol importantísimo en asistir progresivamente a los adolescentes en el descubrimiento de sus verdaderas habilidades e intereses. Es fundamental orientar a los estudiantes en la formulación de planes realistas o proyectos vinculados a sus carreras profesionales o técnicas. Sus propuestas de desarrollo deben ser viables, no sólo en lo relacionado al dominio de vida educativo, también respecto a su futura vida adulta (Abreu, 2001, 2003; Savickas, 1990). Las consecuencias de una adecuada orientación o una gran desorientación futura pueden ser decisivas en las personas, es por ello que resulta indispensable intervenir en la escuela a fin de observar cuáles son los efectos de dicha intervención (Lens, Herrera & Lacante, 2004). Si bien las mayores cifras de Deserción se presentan durante los primeros años de secundaria, es evidente que el nivel de desarrollo de dichos estudiantes varía respecto a aquellos que cursan el noveno año; las particularidades psicológicas de los de niveles superiores favorecerían una intervención más estable y no sería necesariamente afectada por el nivel evolutivo de los alumnos.

Es indiscutible que la escuela y diversas entidades educativas tienen un rol protector. Retener a los estudiantes en sus centros de estudio implica mantenerlos en un contexto favorable y brindarle las mejores condiciones para su desarrollo personal y social. A través de la intervención educativa desarrollada ha sido posible también guiar a los estudiantes utilizando diversas vías. Para cumplir con el propósito de la propuesta, en uno de los centros educativos se trabajó con un consejero permanente, en otro con talleres educativos para los profesores y en uno adicional, sólo con los estudiantes. Todas las propuestas fueron aplicadas en los colegios públicos en los que se recogieron los datos. Se tomaron como referencia o mecanismo de contraste de los efectos de la intervención, datos equivalentes que fueron obtenidos de un colegio público que cumplió el rol de grupo control. Las variaciones observadas en los grupos fue menor a la esperada pero la experiencia de trabajo con los cuatro centros educativos ha sido sumamente relevante para comprender la complejidad del fenómeno de Deserción. Se trata de un problema múltiple que requiere un afronte diverso y constante para ser revertido.

Perspectiva de Tiempo Futuro (PTF)

La Perspectiva de Tiempo Futuro es el grado y la forma en que el futuro cronológico se integra en la vida del individuo (Lewin, 1942; Lens, 1998). Implica organización de planes y establecimiento de metas, el concepto tiene sus orígenes en los inicios de la Psicología científica que conceptualizó la conducta como una manifestación intencional orientada hacia la meta (Miller, Galanter & Pribram, 1960) y los procesos cognitivos como generadores de un posible efecto sobre las condiciones emocionales y motivacionales (Eysenck, 1952; Weiner, 1992). Estas consideraciones teóricas generaron un estudio amplio de la Motivación y Emoción en Psicología. Múltiples teorías motivacionales han sido formuladas para explicar el fenómeno motivacional (Teorías de expectativa-valor; teoría de la atribución; teorías de meta; motivación intrínseca vs. extrínseca; autodeterminación; modelos biológicos de la motivación y emoción). La complejidad de la conducta humana ha sido analizada en su multideterminación y el concepto de meta ha jugado un rol particular al estudiar la motivación y cognición social; esto se debe, fundamentalmente, a que las metas guían a los individuos en la selección de situaciones y establecimiento de prioridades (Mischel & Shoda, 1995; Pervin, 1997).

Actualmente, se reconoce que los procesos motivacionales reflejan en los seres humanos una elevada capacidad de funcionamiento cognitivo (Lens & Moreas, 1994) y que la motivación

afecta la conducta encubierta y manifiesta (planes y acciones). Sin embargo, existe un problema muy difícil de resolver para los teóricos cognitivos de la motivación; éste consiste en aminorar la brecha que existe entre los planes conductuales o conducta intencional (a nivel encubierto o representacional) y las conductas manifiestas o acciones derivadas (Birch, 1985). Con frecuencia hacemos lo que hemos planeado, pero también olvidamos a menudo realizar aquello que queríamos o intentábamos hacer; también, cambiamos nuestros planes o posponemos ciertas acciones (Nuttin, 1984; Bargh & Gollwitzer, 1994). Para comprender mejor este problema que trata de explicar la relación funcional entre planes y acciones, debe ponerse mayor énfasis en la investigación que distingue entre procesos motivacionales y volitivos (Heckhausen & Kuhl, 1985; Gollwitzer, 1996).

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

Tal como se mencionó anteriormente, la PTF representa, a través del establecimiento de metas, la integración del futuro cronológico en el espacio de vida presente (Husman & Lens, 1999). La conceptualización de la PTF tiene una larga historia en Europa: Lewin y Lewin (1948), Fraisse (1963), Gjesme (1975), Nuttin & Lens (1985), De Volder & Lens (1982), Lens (1986, 1993), Lens & Moreas (1994) y Zaleski (1994). Luego de más o menos cincuenta años de investigación acerca del concepto de PTF, actualmente es claro que sobre el nivel representacional encubierto, los individuos elaboran cognitivamente sus motivos y necesidades en metas motivacionales específicas, planes y proyectos (Lens, 1986; Nuttin & Lens, 1985). Estas metas motivacionales y planes conductuales pueden ser caracterizados por el contenido o dominio motivacional al que pertenecen (en este estudio son los dominios de vida educacional, laboral y familiar) y por su localización temporal (Husman & Lens, 1999). El conocimiento que las personas tienen acerca de sus opciones futuras provee las bases para el establecimiento de

intereses y metas personales (Nurmi, 1991; Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987; Lens, 1986; Markus & Nurius, 1987; Trommsdorff, 1994).

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

La PTF individual se caracteriza por su extensión, densidad y nivel de realismo. La extensión hace referencia a la cantidad de tiempo a ser invertido en un plan o proyecto. La densidad representa el número de metas u objetos motivacionales que el individuo considera en un intervalo de tiempo determinado. El nivel de realismo implica las posibilidades reales de cumplimiento de los planes o metas planteadas (Nuttin & Lens, 1985). En el presente estudio las características de la PTF son relevantes debido a que, en estudios anteriores, muchos de los participantes han mencionado explícitamente que ellos planeaban ir a la universidad al culminar la secundaria, pero muy pocos han cumplido esos planes (Herrera, Lagrou & Lens, 2002).

La Perspectiva de Tiempo Futuro (PTF) de los individuos que forman parte de la muestra ha sido estudiada porque tiene un importante rol en la predicción del comportamiento y puede brindar información acerca de los alcances de las metas explícitas de los adolescentes evaluados.

Instrumentalidad Percibida

El análisis y consideración de la Perspectiva de Tiempo Futuro se articula con la Instrumentalidad Percibida ya que esta variable es también de alta relevancia para la motivación y el aprendizaje. La percepción de la importancia o Instrumentalidad de una tarea presente (en el caso particular de nuestra investigación los cursos o materias que los alumnos estudian) para el cumplimiento de metas o tareas futuras, intensifica la motivación, el desempeño y persistencia. Para muchos estudiantes la motivación instrumental es un componente importante de su motivación total (Lens & Rand, 1997).

Algunas personas pueden prever las implicancias que ciertos comportamientos desarrollados en el presente, tienen para el futuro, por ello se comprometen con ciertas tareas que les permiten cumplir con las metas futuras. Otras personas viven más bien el presente y no anticipan las consecuencias de sus acciones en el futuro (Nuttin & Lens, 1985; Lens, 1986). Cuando los seres

humanos se orientan de manera persistente a la consecución de metas de largo alcance, pueden facilitar su logro a través de la formulación de una serie de sub-metas que paulatinamente los orienten a alcanzar la meta final en un futuro más distante y esto a su vez les genera mayor satisfacción al realizar las acciones derivadas de las sub-metas a cumplirse en el presente (Zaleski, 1987; 1994).

De acuerdo a múltiples investigaciones en el ámbito de la Psicología de la Motivación, las metas que las personas, o de manera más específica los estudiantes, buscan alcanzar, pueden ser situadas en dos dimensiones: intrínseca versus extrínseca y mediata versus inmediata. En los colegios el aprendizaje y el desempeño estudiantil se sustentan en actividades intencionales que se orientan hacia metas específicas. Los alumnos pueden tener distintas razones por las cuales estudiar y por ello es posible afirmar que existe una “multideterminación” en este proceso. La motivación total para aprender implica combinar lo intrínseco y lo extrínseco. Los estudiantes se encuentran intrínsecamente motivados cuando el hecho de aprender o desempeñarse bien es una meta para ellos; en cambio, se encuentran extrínsecamente motivados cuando sus actividades académicas se realizan con la finalidad de obtener recompensas que no necesariamente están relacionadas de manera directa con su aprendizaje. De acuerdo a ello, tener buenas notas y desempeñarse bien en instituciones educativas son actividades instrumentales orientadas a obtener recompensas y evitar castigos. La motivación instrumental es un tipo particular de motivación extrínseca que se relaciona de diferentes modos con la motivación intrínseca (Lens, 1998; Lens, Simons & Dewitte, 2002).

Durante los últimos años se ha podido recoger una gran evidencia empírica acerca de la verdadera relación entre lo intrínseco y extrínseco. Lejos de considerar su condición de recursos motivacionales que actúan de manera aditiva, se ha observado que ciertas recompensas extrínsecas, que son externas a la naturaleza del aprendizaje, pueden debilitar la motivación intrínseca existente (Luyten & Lens, 1981). Los premios y otras variables de control tienen la posibilidad de generar cambios en las personas y modificar el origen intrínseco de sus actos convirtiéndolo en extrínseco. Cuando los seres humanos reciben de manera repetida reconocimiento o premios extrínsecos por hacer lo mismo que han venido realizando de manera intrínseca, estos premios gradualmente serán percibidos como la razón para aprender o lograr un buen desempeño. Luego de un período, los reconocimientos extrínsecos o premios se convierten

en el centro de control de las actividades académicas y la percepción de autonomía e interés intrínseco desaparece (Lens, Simons & Dewitte, 2002).

Pese a que los efectos de lo extrínseco pueden deteriorar lo intrínseco, esto ocurre únicamente en determinadas circunstancias. En otras situaciones lo extrínseco puede elevar la autopercepción de competencia e incrementar la motivación intrínseca. Los estudiantes que no estuvieron intrínsecamente motivados pueden ser originalmente motivados extrínsecamente y en el proceso podrían interesarse en determinadas acciones; gradualmente las mismas pueden resultar intrínsecamente interesantes para ellos. Si los estudiantes se encuentran motivados para realizar actividades académicas por el valor o utilidad que éstas poseen para obtener otras metas importantes en el futuro cercano o lejano, ellos están extrínsecamente motivados. A través de diferentes estudios se ha logrado comprobar que muchos estudiantes que tienen un buen desempeño no se orientan únicamente de manera intrínseca hacia sus estudios sino que poseen metas de diversa índole (educacionales, laborales, familiares, etc.) que los motivan a elevar su comportamiento académico presente con la finalidad de cumplir con sus metas futuras (Lens, 1998).

Cuando los estudiantes reportan que aprender y obtener buenas notas es importante para cumplir con otras metas en el futuro cercano o distante, es posible considerar que dichas actividades se valoran por su utilidad y debido a que son percibidas como instrumentales para el logro de metas futuras. Por tanto, la motivación instrumental requiere, inevitablemente, que los estudiantes hayan establecido metas futuras (Eccles, 1984; Eccles, Barber, Updegraff & Wigfield, 1997; Wigfield & Eccles, 1992; en Lens, Simons & Dewitte, 2002). Las intervenciones que se orientan a elevar la motivación pero centrándose únicamente en metas próximas pueden fracasar debido a que dejan de lado una dimensión importante de la motivación referida a la conexión del presente con metas futuras altamente valoradas. Algunos reportes de investigación (e.g. Brickman, Miller & Roedel, 1997; De Volder & Lens, 1982; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nicholls, 1996; Raynor & Entin, 1982) han mostrado que la percepción de instrumentalidad se relaciona con el compromiso cognitivo de los estudiantes y su respectivo logro. Si los estudiantes no perciben que las actividades académicas que realizan poseen instrumentalidad para alcanzar metas relevantes en el futuro, probablemente no se logrará que dichas actividades se conviertan en un incentivo suficientemente valorado como para que el

compromiso de los estudiantes genere un aprendizaje significativo (Lens, 1998; Lens, Simons & Dewitte, 2002).

En la presente investigación se ha tomado en consideración la Instrumentalidad Percibida, pues con ello será posible conocer la aproximación que los participantes de la muestra seleccionada poseen respecto a diferentes cursos que se imparten en sus centros educativos. También será viable, a partir de los hallazgos empíricos, obtener algunas pautas para intervenir en dichos centros ya que los “estudiantes que se encuentran académicamente motivados se desempeñan mejor en sus centros educativos, valoran su formación y orientan sus actividades académicas hacia el futuro; con confianza y sentimientos positivos respecto a sí mismos... para incrementar... logros académicos” (Pajares & Urda, 2002).

Estrategias de Aprendizaje

A través de la variable Estrategias para el éxito en el Aprendizaje se evalúan los mecanismos que utilizan los estudiantes para procesar la información, las estrategias que se ponen en juego para rendir un examen, el manejo del tiempo, la ansiedad, actitudes hacia los estudios y motivación. Las Estrategias de Aprendizaje vienen siendo analizadas intensamente por educadores y psicólogos pues, sirven como herramientas facilitadoras de la adquisición, desarrollo y puesta en marcha de procesos facilitadores de un aprendizaje eficaz. (Bara, 2001). Si se tiene el propósito de fortalecer el rol activo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de especial utilidad la enseñanza de estrategias metacognitivas con la finalidad de favorecer en el estudiante la planificación y evaluación del aprendizaje.

Reguladores Comportamentales

De acuerdo a la teoría motivacional contemporánea, específicamente en el contexto de la teoría de la autodeterminación, un comportamiento pone en evidencia la motivación intrínseca cuando la meta y las razones por las cuales ésta se realiza son las mismas. De acuerdo a los descrito por Lens, Vansteenkiste & Simons, 2009, también se sabe que dicho comportamiento es intrínsecamente satisfactorio. Sin embargo, para las actividades extrínsecamente motivadas parece necesario distinguir entre, la meta o metas que se tratan de alcanzar y las razones por las cuales se busca cumplir con dicha meta o realizarla.

Además de las consideraciones planteadas, en relación a la motivación intrínseca y extrínseca, la teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000) distingue dos tipos de regulación

conductual: autónoma versus controlada. Cuando una acción es regulada autónomamente, su locus de causalidad percibido es interno (al interior del actor). El interés intrínseco, el gozo y la satisfacción inherente están regulando o controlando la actividad. Para las acciones extrínsecamente motivadas, Deci y Ryan (2002) distinguen cuatro diferentes razones tipo o reguladores conductuales. También afirman que estos cuatro tipos de reguladores conductuales o de control difieren en calidad. Los *Reguladores Externos* son considerados los peores porque correlacionan intensamente con un bajo nivel de bienestar, sensaciones depresivas, poca persistencia y menos efectividad conductual (Vansteenkiste, 2005; Vansteenkiste, Lens, De Witte, & Feather, 2005; Lens, Vansteenkiste & Simons, 2009). El locus de control percibido o la razón que sustenta la acción es externa o se encuentra totalmente fuera del individuo.

Consideraciones Metodológicas

Los estudiantes evaluados se encontraban cursando el noveno año durante la primera etapa del proyecto o período del pre test (2010) y décimo durante el segundo año de trabajo o período del post test. El estudio estuvo orientado a trabajar con los adolescentes de cuatro colegios públicos. El modelo de investigación se precisa en el Gráfico 1, es posible observar en el modelo que se trata de una investigación que trabaja con grupos experimentales y de control.

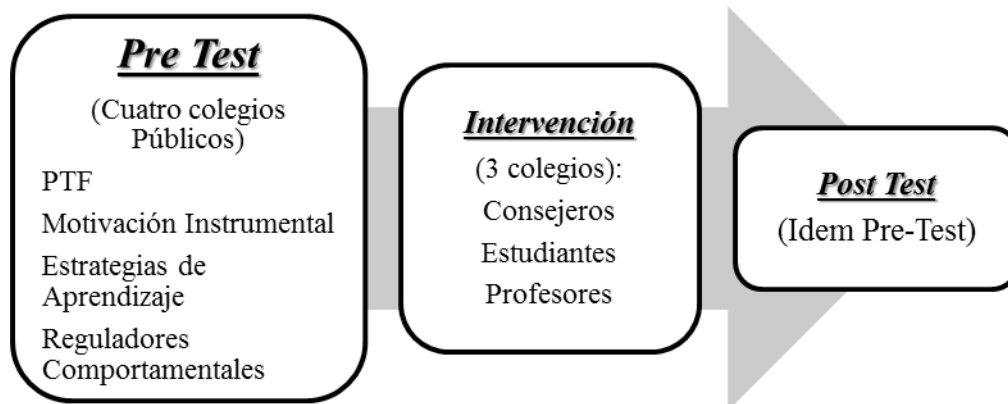


Gráfico 1. Modelo de Intervención Educativa

La muestra fue intencional y se seleccionó a los participantes de los centros educativos en los cuales se había realizado estudios previos en relación a Perspectiva de Tiempo Futuro y otras variables psicológicas asociadas.

La muestra final estuvo constituida por 56 estudiantes (ver Tabla 1). Se estableció el contacto inicial con una cifra superior a 35 estudiantes en cada uno de los centros educativos con los

cuales se trabajó, es decir 150 alumnos; no obstante, no todos sus padres remitieron los consentimientos informados y los 99 estudiantes que lograron participar durante el primer año (2010) no lo hicieron en su totalidad durante el segundo año (2011).

Tabla 1
Número de estudiantes evaluados (pre y post test 2010-2011) por institución y género (N = 155)

	2010			2011		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Grupo de Control	9	12	21	6	5	11
Grupo de Intervención:						
Estudiantes	9	20	29	2	8	10
Consejeros	11	13	24	12	10	22
Profesores	10	13	23	6	7	13
Total	39	58	97*	26	30	56

*Nota: *2 casos perdidos (no reportaron sexo)*

El diseño del estudio fue cuasi experimental longitudinal (ver Tabla 2); a través de dicha estrategia metodológica fue posible observar y describir el efecto de la intervención basándose en la comparación de grupos no asignados al azar (Campbell & Stanley, 1966; Cook & Campbell, 1979; en Rossi, Lipsey & Freeman, 2004).

La variable principal de salida (considerada al inicio del proyecto) fue la Deserción escolar, la efectividad de la intervención sería registrada a través de ella. Debido a que el estudio se orientaba como longitudinal, era muy importante precisar las cifras de Deserción durante los últimos años en los centros educativos en los que se realizaría la intervención.

Tabla 2
Componentes del diseño de la investigación

	Centros Pre test	Intervención (seis meses)	Post test
N° 1	1. Escalas Lassi (Estrategias de Aprendizaje)		
	2. MIM (Perspectiva a Tiempo Futuro)	Consejería psicológica	Ídem pre test
	3. Motivación Instrumental		
	4. Reguladores Comportamentales		
N° 2 Ídem centro n° 1	Talleres con los Prof. de Secundaria		
N° 3 Ídem centro n° 1	Talleres con los Estudiantes	Ídem pre test	
N° 4 Ídem centro n° 1	Grupo de Control	Ídem pre test	

Los instrumentos fueron analizados atendiendo a sus requerimientos psicométricos. La prueba de Perspectiva de Tiempo Futuro fue codificada por personas especialmente entrenadas para ello y se aplicó luego el análisis de Concordancia para determinar la equivalencia de la calificación entre tres personas que realizaron la mencionada codificación. Se incluyó como una categoría

adicional en el contenido de la prueba de Perspectiva de Tiempo Futuro la de Religión (Re), pues, muchos de los adolescentes evaluados reportaban contenidos asociados a conceptos religiosos. Todas las demás categorías reportadas fueron equivalentes a las encontradas en adolescentes belgas, peruanos y de Costa Rica. La Prueba de Estrategias de Aprendizaje reportó, en tres áreas (Selección de Ideas principales, Ansiedad y Manejo del Tiempo), un Alpha de Cronbach inferior a .50. En todas las demás áreas los alphas fueron superiores a .70. En el caso de los reguladores externos de la prueba que evalúa reguladores comportamentales, el alpha de Cronbach fue inferior a .50, debido a ello se incluyeron ítems clon, es decir, reactivos equivalentes en contenido a los originales, con ello se favorecía su comprensión; al reaplicar la prueba en un grupo piloto equivalente al de la muestra a estudiar, el alpha se elevó a .75.

Resultados de la Primera Evaluación (Pre Test)

La frecuencia y Porcentaje de respuesta de las categorías ponen en evidencia los contenidos priorizados por los estudiantes de noveno año, evaluados durante el período académico del 2010 (ver Tabla 3). Al igual que en grupos de adolescentes analizados en otros contextos educativos, la categoría que orienta los planes hacia la culminación de la educación secundaria es elevada. Asimismo, la frecuencia de respuestas en relación a la autorrealización también es considerablemente alta. Ello es esperable de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentran los estudiantes evaluados.

En cuanto a la longitud de la Perspectiva de Tiempo Futuro, la mayoría de las respuestas se encontraba en la orientación a corto plazo (oscilaba entre 58.2 % a 79.1%). Este tipo de respuestas es consistente con el contenido de la Perspectiva de Tiempo Futuro en el Dominio Educativo, específicamente en términos de culminar la educación secundaria, pues para ello se requiere un máximo de dos años. Perspectiva claramente de corta orientación.

Respecto a la Motivación Instrumental, los cursos de Inglés, Español y Matemáticas fueron considerados de mayor relevancia o Instrumentalidad para el futuro educativo, empleo y vida familiar. Al comparar la información obtenida de acuerdo al género, pero sin separar los grupos, es decir, se compararon hombres y mujeres de la muestra total, las diferencias fueron significativas en todos los cursos excepto en Matemáticas. Cabe señalar que los resultados reportan que las mujeres obtienen una media superior en la Instrumentalidad asignada a los cursos. En las estrategias de aprendizaje no se reportó diferencias significativas en función al

género y en cuanto a los reguladores comportamentales, hubo diferencias significativas y destaca en los resultados que las mujeres obtuvieron una media superior en relación a externalidad ($M = 3.80$ versus $M = 2.98$).

Tabla 3
Frecuencia y Porcentaje de las categorías que representan el contenido de la Perspectiva de Tiempo Futuro

Categoría	Frecuencia de Res	Porcentaje
Educación en general	400	10,4%
Educación Secundaria	539	13,9%
Examen de admisión	6	0,2%
Educación Universitaria Exitosa	141	3,6%
Educación Técnica Exitosa	26	0,7%
Empleo	84	2,2%
Familia Nuclear	22	0,6%
Familia Extensa	177	4,6%
Auto-realización-General	291	7,5%
Auto-Producto	456	11,8%
Auto-Habilidades Profesionales	444	11,5%
Altruismo-amigos	45	1,2%
Altruismo-C,P,M	52	1,3%
Movilidad Social	19	0,5%
Posesión Material	65	1,7%
Contacto	363	9,4%
Deseos	511	13,2%
Religión	43	1,1%
Otros	180	4,7%
Total	3864	100%

Período de Intervención (Módulos)

En función a los resultados obtenidos al evaluar a los estudiantes durante el año 2010, se organizaron cuatro módulos. En cada uno de ellos se presentaban los resultados obtenidos, se explicaba la relevancia del concepto implicado, se realizaban actividades grupales de reflexión y debate en torno a dichos conceptos y se ejecutaban ejercicios prácticos de aplicación individual y/o colectiva. Cada módulo finalizaba con un compromiso explícito para autoaplicar las modificaciones pertinentes en el trabajo personal a desarrollar en el ámbito educativo. Se trabajó a través de diversos agentes en cada uno de los centros educativos. Consejeros, profesores y estudiantes. En el caso del grupo de control, se omitió la intervención pero, al concluir el proyecto se le alcanzó el compendio de los módulos con una guía específica de aplicación de los mismos.

Resultados de la Segunda Evaluación (Post Test)

Debido a que en el proceso se redujo el número de estudiantes que participaron en el proyecto inicialmente, se sumaron los grupos de intervención a fin de contar con un número de participantes más elevado y poder así establecer la comparación entre el grupo experimental o de intervención y el de control. Los resultados, pese a que no han sido significativos en todas las variables seleccionadas, permiten de algún modo aportar al sector educativo de la sociedad costarricense y sugerir una nueva modalidad de intervención a fin de retener a los estudiantes en la escuela secundaria, mejorar su Rendimiento Académico y Motivación.

En el caso de la Perspectiva de Tiempo Futuro se comparó los cambios entre el grupo experimental del año 2010 y el 2011 (ver Tabla 4). Se tiene conocimiento de que las diferencias pueden estar afectadas por variables de confusión y ello no permite establecer causalidad. Es importante destacar sin embargo, que a pesar de esta limitación comparativa, no se observaron cambios en el grupo de control. La diferencia que se establece en las categorías de contenido de la Perspectiva de Tiempo Futuro está en función al volumen de respuestas, y de acuerdo a ello es posible observar que hay varias diferencias significativas en las categorías de contenido. Debe destacarse que si bien se ha mantenido un elevado porcentaje de respuesta en la categoría de educación secundaria, se ha incrementado el número de respuestas que alude al examen de admisión y empleo. Es altamente probable que en el entorno de Costa Rica en donde los exámenes de bachillerato ocupan un lugar protagónico, sea relevante para los adolescentes, cumplir con esa meta. No obstante, es importante mencionar que si se plantea, como meta de vida adicional, la educación universitaria, el examen de admisión (además del examen de bachillerato se convierte en una opción). Por otro lado, aparece con mayor fuerza la categoría de empleo. Si bien esta no era mencionada previamente y se orientaban las respuestas con mayor intensidad hacia la categoría de Educación universitaria, es probable que muchos de los estudiantes se inclinen (en términos reales) más rápidamente hacia al mundo laboral. Tener presente que esta es una meta clara para ellos, a pesar de no ser necesariamente la óptima para su desarrollo personal o en relación a sus aspiraciones, es posible que al tenerla presente, puedan precisar otras opciones que los capaciten para el empleo, por ejemplo la educación técnica.

Tabla 4
Perspectiva de Tiempo Futuro 2010 y 2011 en el grupo Experimental

	2010		2011		Chi	P
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje		
Educación en general	400	10.36	236	11.35	1.4	n.s
Educación Secundaria	539	13.96	421	20.25	39.5	.00
Examen de admisión	6	0,16	16	0.77	13.82	.00
Educación Universitaria Exitosa	141	3.65	133	6.40	23.15	.00
Educación Técnica Exitosa	23	0.60	12	0.58	0.00	n.s
Empleo	84	2.18	75	3.61	10.63	.00
Familia Nuclear	22	0.57	7	0.34	0.49	n.s.
Familia Extensa	177	4.58	70	3.37	5.03	.02
Auto-realización-General	291	7,54	194	9.33	5.80	.01
Auto-Producto	456	11.81	223	10.73	1.57	n.s.
Auto-habilidades profesionales	444	11.50	30	1.44	186.12	.00
Deseos	511	13.23	220	10.58	8.81	.00
Altruismo-amigos	45	1.17	22	1.06	0.14	n.s.
Altruismo-C,P,M	52	1.35	3	0.14	21.30	.00
Posesión Material	65	1.68	21	1.01	4.30	.03
Movilidad Social	19	0.49	8	0.38	0.34	n.s
Contacto	363	9.40	169	8.13	2.69	n.s.
Religión	43	1.11	38	1.83	5.12	.02
Otros	180	4.66	181	8.71	38.72	.00
Total	3861	100%	2079	100%		

Nuevamente, pese a conocer la limitación de la comparación de medias en el contexto del proyecto, no se observó diferencias significativas en términos de Instrumentalidad ni en Estrategias de Aprendizaje, no obstante si se pudo determinar que hubo cambios en relación a la externalidad, pues se redujo la opción de uso de Reguladores Comportamentales Externos, $F(3.120) = 6.95$, $p < .001$, en el caso del grupo de control la media es de 4.41 y en el grupo experimental 3.83. Aunque estos resultados no determinan causalidad y pueden esconder cierto sesgo por la ausencia de garantía de grupos equivalentes se reportan como un dato a considerar. No ha sido aplicar regresiones múltiples debido a que los datos de las variables dependientes (Deserción y Rendimiento) no fueron reportados por todos los centros educativos.

Conclusiones y Sugerencias

El proyecto de intervención nos ha permitido constatar que para realizar una modificación notable en relación a ciertas variables psicológicas que subyacen al fenómeno de Deserción educativa, es indispensable realizar actividades en las que se requiera un trabajo más intenso con los agentes de cambio comprometidos en los centros educativos.

Las actividades promovidas por el Ministerio de Educación a favor de aminorar la Deserción educativa fueron formalmente incorporadas durante el año en el que se realizaba la propuesta y ejecución de la intervención educativa en los centros experimentales y de control seleccionados. Es altamente probable que la confluencia de propuestas generara algún tipo de sobreposición de contenidos que no pudieron ser controlados por los investigadores implicados.

Se requiere un número elevado de estudiantes que participen en experiencias de intervención educativa y es condición imprescindible que el número de personas comprometidas en la experiencia inicial de trabajo se mantenga. La irregularidad de los estudiantes, tanto para cumplir con la entrega de los consentimientos informados, participar de la evaluación pre y post, además estar presente en todas las actividades programadas para aplicar los cuatro módulos, se convirtió en una limitación.

Pese a que entre los hallazgos se encontró algunos cambios que se orientaban en la dirección esperada, se requiere mayor estabilidad en los resultados a fin de extender esta experiencia a otros sectores de trabajo educativo en San José. La ausencia de datos de las variables dependientes (Deserción y Rendimiento), limita inferencias causales y los análisis que han comparado medias son frágiles debido a que pueden esconder cierto sesgo comparativo.

Referencias Bibliográficas

- Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégia de motivação para aprendizagens persistentes. *Psychologica*, 26, 9-26
- Abreu, M. V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal. En S. N. de Jesus (ed.). *Psychologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de Aprendizaje*. (Memoria para optar el grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de:
<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t25562.pdf>
- Bargh, J. & Gollwitzer, P. (1994). Environmental control of goal directed action: Automatic and strategic contingencies between situations and behaviour. *Nebraska Symposium on Motivation*, 4, 71-124.

- Birch, D. (1985). From needs to action-almost. *Contemporary Psychology*, 30 (5), 395. doi: 10.1037/023790
- Brickman, S., Miller, R. & Roedel, T. (1997). *Goal Valuing and Future Consequences as Predictors of Cognitive Engagement*. Artículo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Ill.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P.M., Langston, C.A. & Brower, A. (1987). Life tasks and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1178-1191. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1178
- CEPAL (2005). *Integración Económica y Cohesión Social: Lecciones Aprendidas y Perspectivas*. Chile: NNUU.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role of student Teacher Relationship on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychology*, 38 (4), 207-234. doi: 10.1207/S15326985EP3804_2
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- De Volder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (3), 566-571. doi: 10.1037/0022-3514.42.3.566
- Espíndola, E. & León A. (2002). La Deserción Escolar en América Latina: Un tema prioritario para la Agenda Regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Eysenck, H. J. (1952). *The scientific study of personality*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*. Westport, CT: Greenwood.
- Gjesme, T. (1975). Slope of gradients for performance as a function of achievement motive, goal distance in time and future time orientation. *Journal of Psychology*, 91 (1), 143-160. doi: 10.1080/00223980.1975.9915808
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. En P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (eds.), *The psychology of action* (pp. 287-312). New York: Guilford Press.

- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. En M. Frese & J. Sabini (eds.), *Goal-directed behavior: The concept of action in psychology* (pp. 134-157). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herrera, D., Lagrou, L. & Lens, W. (2002). Inserción social en Adolescentes: Un estudio Socio-Psicológico. *Persona, 5*, 167-190. Recuperado de:
[http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8110C7602378638B05257391004D8AE5/\\$file/07-PERSONA5-herrera.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8110C7602378638B05257391004D8AE5/$file/07-PERSONA5-herrera.pdf)
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist, 34* (2), 113-125. doi: 10.1207/s15326985ep3402_4
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. En D. R. Brown & J. Veroff (Ed.), *Frontiers of motivational psychology*. (pp. 173-190). New York: Springer-Verlag.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue Québécoise de Psychologie, 14* (1), 69-83.
- Lens, W. (1998). La Perspectiva de Tiempo Futuro en la Motivación Estudiantil. *Persona, 1*, 67-94.
- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. En A. Efklides, J. Kuhl, & R.M. Sorrentino (eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 23-36). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lens, W., Herrera, D. & Lacante, M. (2004). The role of motivation and Future Time Perspective in Educational Counseling. *Psychologica*. (Special Issue), 169-180.
- Lens, W., Lacante, M., Vansteenkiste, M. & Herrera, D. (2005). Study persistence and academic achievement as a function of the type of competing motivational tendencies. *European Journal of Psychology of Education, 20* (3), 275-287. doi: 10.1007/BF03173557
- Lens, W. & Moreas, M. A. (1994). Future time perspective: An individual and a societal approach. En Z. Zaleski (ed.), *Psychology of future orientation* (pp. 23-38). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Lens, W. & Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal Orientations with professional Instrumentality/Utility in Student Motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28 (2) 103-123.
- Lens, W., Simons, J. & Dewitte, S. (2002). From Duty to Desire: The Role of Students' Future Time Perspective and Instrumentality Perceptions for Study Motivation and Self-Regulation. En F. Pajares & T. Urda (eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Lens, W., Vansteenkiste, M. & Simons, J. (2009). El Rol de la Perspectiva de Tiempo Futuro en la Motivación Estudiantil. En D. Herrera (ed.), *Teorías Contemporáneas de la Motivación; Una Perspectiva Aplicada*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Lewin, K. (1942). Time Perspectiva and morale. En G. Watson (ed.), *Civilian morale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lewin, K. & Lewin, G. (eds.) (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Brothers.
- Luyten, H. & Lens, W. (1981). The effect of earlier experience and reward contingencies on intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 5 (1), 25-36. doi: 10.1007/BF00993659
- Markus, H. & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. En I. K. Yardley & T. Honess (eds.), *Self and Identity*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. & Nicholls, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (4), 388-422. doi: 10.1006/ceps.1996.0028
- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2007). *Indicadores en el Sistema Educativo Costarricense*. Obtenido de: http://www.mep.go.cr/Indicadores_Educativos/index.html

- Ministerio de Educación Pública [MEP] (2009) *Reforma Integral de las Normas Regulatoras de la Promoción y Repitencia dentro del Sistema Educativo Público*. Costa Rica: MEP.
- Mischel, W. & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102 (2), 246-268. doi: 10.1037/0033-295X.102.2.246
- Moreira-Mora, T. (2007). Perfil Sociodemográfico y Académico de Estudiantes en Deserción del Sistema Educativo. *Actualidades en Psicología*, 21, 145-165.
- Murdock, T. B. (1999). The Social Context of Risk: Status and Motivational Prediction of Alienation in Middle School. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 62-75. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.62
- Murdock, T. B., Anderman, L. H. & Hodge, S. (2000). Middle Grade Predictors of Student Motivation and Behavior in High School. *Journal of Adolescent Research*, 15 (3), 327-351. doi: 10.1177/0743558400153002
- Nurmi, J-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11 (1), 1-59. doi: 10.1016/0273-2297(91)90002-6
- 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: Theory and research method*. Leuven: University Press and Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Pervin, L. (1997). *La ciencia de la personalidad*. Madrid. McGraw Hill.
- PNUD (2003). *Informe sobre Desarrollo Humano. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: Un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza*. España: Mundi Prensa Libros.

- PNUD (2005). *Informe sobre Desarrollo Humano. La cooperación internacional ante una encrucijada: Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*. España: Mundi Prensa Libros.
- Raynor, J. O. & Entin, E. E. (1982). Theory and research on future orientation and achievement motivation. En J. O. Raynor & E. E. Entin (eds.), *Motivation, career striving, and aging* (Capítulo 2, pp. 13-82). New York: Hemisphere Publishing.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7a Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Savickas, M. L. (1990). The Career Decision-Making Course: Description and Field Test. *The Career Development Quarterly*, 38 (3), 275-284. doi: 10.1002/j.2161-0045.1990.tb00388.x
- Trommsdorff, G. (1994). Future time perspective and control orientation: Social conditions and consequences. En Z. Zaleski (ed.), *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Vansteenkiste, M. (2005) *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well being*. [Disertación doctoral no publicada] Universidad de Lovaina, Lovaina, Bélgica.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H. & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's search behavior, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44 (2), 269–287. doi: 10.1348/014466604X17641
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, C.A.: Sage Publications.
- Zaleski, Z. (1987). Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22 (1), 17-38. doi: 10.1080/00207598708246765
- Zaleski, Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.