



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Carrera de Psicología

“AGENCIA PERSONAL Y EXPECTATIVAS DE FUTURO EN ESTUDIANTES DE 3RO A 5TO DE SECUNDARIA DE TRUJILLO”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autora:

Odalís Amalia Gómez Cuadros

Asesora:

Ma. Romy Angélica Díaz Fernández

Trujillo - Perú

2019

DEDICATORIA

A mi esposo, mi hijo, mi madre y mis hermanos,
regalos de Dios en mi vida.

AGRADECIMIENTO

A Dios por la vida, la oportunidad de culminar este proceso
y sus constantes demostraciones de que está conmigo.

A la Dra. Karla A. Azabache Alvarado, por sus orientaciones
oportunas, su paciencia y su disposición para compartir
sus amplios conocimientos en investigación.

A mi esposo e hijo, quienes toleran mis ausencias, mis días
atareados y mi amor por la psicología.

A mi madre, quien estando lejos ha compartido y disfrutado
conmigo mis alegrías, mis preocupaciones y mis anhelos,
quien con su ejemplo de empoderamiento me repetía sin palabras
que podría cumplir lo que me proponga, que ser madre, esposa,
y estudiante nunca serían suficientes para limitarme, gracias mamá.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTO.....	3
ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
RESUMEN.....	7
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.....	22
CAPÍTULO III. RESULTADOS.....	32
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	34
REFERENCIAS.....	43
ANEXOS.....	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Distribución de alumnos según institución educativa y grado de estudio</i>	23
Tabla 2. <i>Coefficientes de los modelos de influencia de la Agencia Personal en las Expectativas de Futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo</i>	32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de la Influencia de la Agencia en las Expectativas de Futuro en
estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo. 33

RESUMEN

Esta investigación buscó determinar la influencia de la agencia personal en las dimensiones de expectativas de futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo. Para ello, se utilizó la Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE) y la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) en una muestra de 121 estudiantes de tres colegios adventistas, el diseño de la investigación fue no experimental, transversal y de tipo explicativa. Se encontró que la agencia personal influye en las cuatro dimensiones de las expectativas de futuro con tamaño del efecto pequeño para las expectativas económico laborales y académicas y tamaño del efecto mediano para las expectativas de bienestar personal y familiares. El factor predictivo encontrado conduce a la idea de que al fomentar en los estudiantes mayores niveles de agencia personal, creyendo en sus potencialidades y recursos, las expectativas de futuro de los mismos crecerían, lo que podría reflejarse en conductas positivas actuales coherentes con las metas que se plantean.

Palabras clave: Agencia personal, expectativas de futuro, adolescentes.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

Hasta hace algunos años la temática principal en la ciencia de la psicología era estudiar los aspectos negativos de la cognición y emoción así como el comportamiento desadaptativo y disfuncional que se presentaba en el ser humano, todo esto en su conjunto fue llamado Psicología Negativa, ya que con sus aportes aumentaba la conciencia de factores psicológicos perjudiciales, dificultando el desarrollo humano y contribuyendo a una cultura de victimización mediante el enfoque de protección contra el daño (Gillham, y Seligman, 1999), muy probablemente todo esto sucedió debido al crítico contexto histórico social que dejó la segunda guerra mundial por lo cual los profesionales en psicología se preocuparon más en abordar los estragos psicológicos que ésta dejó (Lupano, y Castro, 2010; Martínez, 2006; Tortosa, y Civera, 2006).

Sin embargo, a partir de la primera década del siglo XXI, una nueva forma de ver la psicología empezó a destacar entre las corrientes psicológicas, la Psicología Positiva llegaba para cambiar el foco central y buscar en las personas aquello que contribuye con su bienestar y les da la posibilidad de superarse a sí mismos, como sus emociones positivas, fortalezas y habilidades (Seligman, 2002). Es importante señalar que los conceptos ligados a la Psicología Positiva, como la búsqueda de la felicidad y la capacidad de superación personal, pre existían antes de la llegada de ésta (Fernández, 2008), pero a partir de su creación formal como corriente psicológica tomaron más énfasis en la investigación científica basando su trabajo en evidencia empírica, por lo cual se puntualiza que pese a que el interés por la felicidad es milenario, el surgimiento de la Psicología Positiva le permitió a la felicidad servirse del método científico para concretar su estudio (Tarragona, 2013).

La agencia personal ocupa un lugar muy importante en el marco de la Psicología Positiva, ya que hace referencia a la percepción que tiene un individuo sobre su entorno, sintiéndose competente y capaz de enfrentar diversas circunstancias que se puedan presentar, esto le permite mantenerse optimista y superar las dificultades con eficiencia para funcionar adecuadamente en los variados contextos en los que se desenvuelve (Tarragona, 2013).

Pese a la importancia de estudiar variables como la agencia personal, en Latinoamérica solo el 5% de estudios abordan temas inmersos en la Psicología Positiva (Castro, 2012) y en el Perú esta cifra desciende a un 3% (Arias, Huamaní, y Espiñeira, 2017) lo que evidencia que en nuestro país existen escasos datos acerca de variables que implican bienestar y superación del ser, más específicamente, acerca de agencia personal, solo existen 4 estudios de autores peruanos publicados en bases de datos de acceso abierto. Esto permite afirmar que, respecto a la contraparte de la psicología positiva, la psicología negativa o convencional, se han desarrollado muchas más investigaciones, abundando los conocimientos sobre trastornos y rasgos de personalidad patológica.

Por otro lado, las expectativas de futuro refieren a aquello que se espera que ocurra en determinado tiempo a partir de la imaginación de sí mismo dentro de unos años más (Sánchez-Sandoval, y Verdugo, 2016). En relación con esto, considerando la realidad de lo que sucede con los jóvenes en el Perú, se sabe que según un estudio realizado por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2013), solo el 36,1% de estudiantes que terminan secundaria se matriculan en educación superior. Por otro lado, según Lavado, Martínez y Yamada (2014), el 43% de egresados universitarios en el Perú, de 24 a 65 años de edad, con

trabajos a tiempo completo, son subempleados; esto significa que un gran y significativo porcentaje de egresados universitarios trabajan desempeñando actividades que no corresponden a la carrera universitaria que estudiaron, en un empleo que no cubre sus expectativas salariales. Esto podría dilucidar un problema relacionado con la ausencia o mal planteamiento de las expectativas de futuro de los adolescentes que culminan la secundaria y plantea una interrogante respecto al estado actual de esta variable.

Así mismo, en cuanto a lo laboral, el 74% de jóvenes nacidos de 1995 en adelante, denominados generación Z, prefiere un trabajo independiente ejecutando un proyecto propio, antes de involucrarse con una empresa por muchos años (Maioli, y Filipuzzi, 2016), esto difiere del patrón conocido en generaciones anteriores y motiva la investigación para conocer qué planes respecto al futuro tienen los alumnos próximos a culminar el proceso educativo, en la Educación Básica Regular que propone el estado peruano.

Es importante, entonces, centrar la atención en la población adolescente de 3ro a 5to de secundaria debido a que en este periodo del desarrollo humano el establecimiento de las expectativas futuras se torna en una preocupación central (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012). En cuanto a los estudiantes del nivel secundario de los colegios adventistas de Trujillo, debido al tipo de formación que reciben y a los servicios afines que brinda la educación adventista como asesoramiento psicológico permanente y reconocimiento sistemático de méritos, se considera la posibilidad que hayan desarrollado un mayor nivel de agencia ya que, además, en el proceso educativo se enfatiza la autoría de cada alumno respecto a sus logros y se reconoce a los alumnos destacados. Por otro lado, la línea educativa en la que se encuentran, asociada a lo que

plantea el Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016), establece como prioritario el fomento del pensamiento creativo, la madurez y la sensibilidad cristiana para tomar las decisiones correctas para su futuro (Educación Adventista, s.f.) por lo que se observa entre el alumnado de los últimos años una preocupación importante por definir sus metas y plantearse blancos que resulten alcanzables y les otorguen sentido de autorrealización.

Se han realizado estudios precedentes, similares al presente, a nivel internacional, por ejemplo, en Reino Unido, Lane, Lane y Kyprianou (2004), buscaron investigar las relaciones entre autoeficacia, autoestima, rendimiento previo, logros, y rendimiento académico en 205 estudiantes de postgrado, con una edad promedio de 27,5 años. Para esto, se evaluó la autoeficacia según medidas de competencia y según medidas de rendimiento, también se evaluaron los logros anteriores de rendimiento académico con las calificaciones del primer grado universitario de los participantes, además se utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg, y finalmente se tomó en cuenta el rendimiento académico de los participantes al finalizar el postgrado. El resultado del estudio fue que la autoeficacia funcionaba como un factor de predicción significativo del rendimiento académico ($Beta = -30, p < .001$), por lo que permite afirmar que la autoeficacia tienen un poder predictivo para explicar los comportamientos y acciones del individuo en relación a su futuro, en este caso, académico.

En España, en el año 2012, Gonzáles, Valle, Freire y Ferradás realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre autoeficacia percibida y bienestar psicológico en estudiantes universitarios mediante un diseño ex post facto prospectivo simple de corte transversal. En el estudio participaron 244 estudiantes universitarios entre 18 y 38 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoeficacia

General y las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff. Los resultados encontrados denotan que existe una relación significativa entre la autoeficacia percibida y las seis dimensiones que comprende el bienestar psicológico, dentro de ellas el propósito de vida ($r = .361$) y las relaciones positivas con otros ($r = .177$). Además, se encontró que el grupo que tenía autoeficacia alta se diferencia del grupo con autoeficacia media y baja en que tenían mayores metas y objetivos que le dan un mayor sentido y propósito a su existencia, siendo el tamaño de estas diferencias moderado en el primer caso ($d = 0.50$) y grande en el segundo ($d = 0.94$).

Sin embargo, en otro estudio de tipo revisión sistemática cuantitativa, específicamente un meta análisis, realizado en Estados Unidos por Sitzmann y Yeo (2013), se analizaron 38 estudios acerca de autoeficacia con el fin de determinar si la relación entre autoeficacia y rendimiento era positiva, negativa o nula. Los resultados indicaron que la correlación de autoeficacia y rendimiento futuro fue .23 pero fue débil y no significativa ($\rho = .06$) cuando se controló la trayectoria lineal, por el contrario, la correlación de rendimiento pasado y autoeficacia fue de .40 y se mantuvo positiva y significativa ($\rho = .30$) al controlar la trayectoria lineal. En general, esto sugiere que la autoeficacia es principalmente un producto del rendimiento pasado en lugar de la fuerza motriz que afecta el rendimiento futuro, lo cual contradice a la mayoría de estudios encontrados.

El año 2014, Mihai-Bogdan, en Rumanía, realizó una investigación con el fin de evaluar el contenido y el grado de expectativas positivas y negativas de los adolescentes rumanos sobre su transición a la adultez pendiente, y explorar la hipótesis de que las variables personales (género, residencia y privación material), variables psicológicas (autoconfianza), y las variables de apoyo social (familia, compañeros y

apoyo docente) predicen sus expectativas futuras. Para llevar a cabo su estudio realizó estimaciones mediante análisis de regresión de los datos recogidos de 3509 estudiantes de secundaria (2043 mujeres y 1466 hombres). Utilizó la Escala de Confianza en Sí Mismo, la Escala de Apoyo Familiar, la Escala de Apoyo de los Pares, La Escala de Apoyo de Maestros y la Escala de Expectativas Futuras. En los resultados se pudo evidenciar que la confianza en sí mismo (autodeterminación) es el mejor predictor de expectativas positivas respecto a educación, empleo y familia ($\beta = 0,286$).

Otro estudio realizado por Valle et al. (2015) en España, tuvo por objetivo identificar los perfiles motivacionales de 1858 estudiantes universitarios con una edad media de 21.5 años, basándose en la combinación de metas académicas y expectativas de autoeficacia. Para esto utilizaron el Cuestionario de Metas Académicas, para medir las variables cognitivo motivacionales y emocionales usaron la parte motivacional del Motivated Strategies Learning Questionnaire (MSLQ) y para medir el rendimiento académico usaron una serie de ítems en una escala tipo Likert creada por los autores. Los resultados obtenidos arrojaron que los estudiantes con perfiles de autoeficacia alta tuvieron altas metas de aprendizaje, mayor relevancia motivacional y académica y también mayores expectativas respecto a su rendimiento futuro ($M = 2.90$, $DT = .72$).

Más recientemente, también en España, Verdugo, Freire y Sánchez-Sandoval (2018) realizaron un estudio con el objetivo de hallar la relación entre las autopercepciones, entre ellas la autoeficacia, y las expectativas de futuro de adolescentes españoles y portugueses. Participaron del estudio un total de 534 adolescentes, 267 españoles y 267 portugueses entre los 12 y 16 años de edad. Para conocer cómo creen los adolescentes que será su futuro se utilizó la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA), además se utilizó la versión española y portuguesa de la Self

Esteem Scale para medir la autoestima global, de la Student’s Life Satisfaction Scale para medir satisfacción con la vida y de la General Self-Efficacy Scale para medir la autoeficacia. Se verificó que existe una relación positiva entre la autoeficacia y las expectativas de futuro ($r = .40$ para la muestra española y $.42$ para la muestra portuguesa), observándose una correlación más alta para los adolescentes de Portugal. Así mismo, se encontraron los coeficientes de determinación que indican que la autoeficacia predice las expectativas globales con un $R^2=.07$, las expectativas económico laborales con un $R^2=.04$, las expectativas de bienestar personal con un $R^2=.05$ y las expectativas familiares con un $R^2=.10$.

En Latinoamérica, específicamente en Argentina, Cupani, Azpilicueta y Sialle (2017) realizaron un estudio similar para evaluar un modelo de intención de elección de carrera derivado de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera. Participaron en el estudio 25 alumnos argentinos de escuela secundaria entre los 17 y 18 años. Se utilizó para la medición de variables el Cuestionario de Experiencias de Aprendizaje, la Escala de Actividades de dominio público de Indicadores del Modelo de RIASEC en la que se incluye la medida de la autoeficacia, y el test de Metas de Elección. Los resultados encontrados indican que la autoeficacia puede explicar un amplio porcentaje de la intención de elección de carrera llegando a tener un efecto total de $.53$ para el tipo realista, $.63$ para el investigador, $.62$ para el artista, $.43$ para el social, $.38$ para el emprendedor y $.53$ para el convencional.

A nivel nacional, un estudio realizado por Caldas (2016) en la ciudad de Lima, tuvo por objetivo determinar la relación existente entre el locus de control predominante y las metas de aprendizaje en 100 estudiantes del Instituto Tecnológico CESCA, mediante un diseño descriptivo-correlacional. Para la medición de variables utilizaron

la Escala de Locus de Control Interno-Externo de Rotter y el Cuestionario de metas académicas (CMA). Se encontró que existe una correlación moderada positiva y estadísticamente significativa entre el locus de control y las metas de aprendizaje ($r=0.70$, $p<0.01$) en los estudiantes participantes del estudio.

Para ahondar en las variables abordadas en el presente estudio cabe puntualizar que la agencia personal tanto en psicología, filosofía o economía hace referencia a la capacidad del individuo de ser consciente de su funcionamiento autónomo, teniendo en cuenta que su competencia personal actúa dentro de un contexto social determinado (Alkire, 2002; Bandura, 2001; Kagitcibasi, 2005; Pick et al., 2007; Sen, 1985; Tarragona, 2013; White, y Epston, 1993), contrapuesto al concepto de heteronomía que significa ser gobernado desde el exterior (Real Academia Española [RAE], 2017).

Sen (1999), filósofo y economista indio, propone en su Teoría de las Capacidades Humanas que la agencia personal va de la mano con la libertad, siendo ambas necesarias para que el ser humano logre un nivel de desarrollo satisfactorio, ya que la libertad deja el camino abierto para que la persona ejerza su capacidad de hacer aquello que valora. Es decir, para que uno mismo pueda provocar los cambios que busca, sintiéndose agente creador y no pasivo observador, es necesario que exista libertad para la praxis.

Esta definición se fundamenta en el concepto filosófico de intencionalidad, acorde con la perspectiva de que la agencia se gesta a raíz de procesos cognitivos de orden superior (Zavala, y Castañeda, 2014). Quien más desarrolló estos planteamientos fue Albert Bandura, a través de su Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1989) en la cual, contradiciendo a los enfoques psicológicos de su época, planteó que las personas no son movidas por el inconsciente ni controladas por estímulos externos, sino que

diversos factores se influyen entre sí para lograr el aprendizaje, éstos son factores personales, ambientales y conductuales. Dentro de los factores personales enfatizó la autoeficacia y la autorregulación, que permitieron que su teoría descansa sobre la idea de que la persona genera su propia conducta. Luego, fue ampliando sus estudios hasta formular una teoría de agencia para explicar el autodesarrollo, adaptación y cambio del ser humano en su entorno (Bandura, 2001, 2005).

Como tal, la agencia personal está compuesta por ciertos componentes psicológicos que diversos autores clasifican de diferente manera según la corriente psicológica con la que se guíen, por lo cual se dice que la agencia personal posee un concepto ambiguo y variado (Zavala, y Castañeda, 2014). Para sintetizar lo propuesto por diferentes teóricos con conceptos similares sobre agencia personal, Pick et al. (2007) unificaron diversos componentes de agencia entre los cuales además de coincidir teóricamente se encontraban coincidencias en la medición, de modo que crearon una prueba con el fin de medir autoeficacia, autodeterminación, control sobre conductas, pensamiento independiente, identificación de necesidad de cambio, miedo al éxito, reconocimiento del aprendizaje, percepción del contexto y control sobre el entorno; todas estas variables comprendidas por la agencia personal y el empoderamiento.

Los principales componentes que la agencia personal abarca son la autoeficacia, que es la autovaloración de recursos para actuar efectivamente (Bandura, 1989) la cual surge de cuatro fuentes de información: logros anteriores, aprendizaje vicario, persuasión verbal y activación fisiológica (Bandura, 1997); la autonomía, que es la capacidad de elegir y dirigir las propias acciones (Kagitcibasi, 2005); la autodeterminación, que implica decidir con seguridad por aquello que genera satisfacción propia (Kagitcibasi, 2005); el control, que es la capacidad de percibir que

las acciones propias tienen resultados externos (Rotter, 1966); y la autorregulación que refiere a la capacidad del individuo de abstenerse de hacer cosas que lo pueden perjudicar (Metcalf, y Mischel, 1999).

En cuanto a las expectativas de futuro, refiere a la imagen que los individuos tienen acerca de lo acontecerá en el futuro como algo consciente y elaborado a partir de sus propias experiencias previas en consecuencia con aquello que desean realizar para alcanzar sus potencialidades inherentes, es decir, es el “modelo de futuro” de una persona, y como tal es una fuente importante de motivación y autodefinición, además, proporciona los fundamentos para establecer objetivos, planificar en concordancia con ellos, explorar opciones de mejora y hacer compromisos (Bandura, 2001; Cattaneo, y Schmidt, 2014; Sánchez-Sandoval, y Verdugo, 2016; Seginer, 2003), estas expectativas no son agentes pasivos, por el contrario, en su papel de metas por alcanzar, repercuten en las conductas que se ejecutan en el presente y por ende en el desarrollo personal (Cattaneo, y Schmidt, 2014; Seginer, 2003).

Este concepto fue estudiado inicialmente por tres psicólogos: Frank (1939, citado en Seginer, 2003), Israelí (1930, 1936, citado en Seginer, 2003) y Lewin (1939, 1948, citado en Seginer, 2003), quienes abordaron la conceptualización de orientación futura así como las funciones que cumple en el desarrollo de las personas. Sus postulados estaban basados en tres pilares: (1) la construcción de posibles eventos y experiencias en el futuro se genera en el presente, (2) la orientación futura proviene de la relación entre las diferentes áreas en las que se desenvuelve el ser humano y (3) el contenido de las orientaciones futuras puede ser personal o social, real o ideal, basado en la realidad o fantástico (Seginer, 2003). A partir de sus postulados, al ampliar sus teorías

destacaron el poder motivacional de la orientación futura que permite dirigir y regular el comportamiento presente.

Las expectativas de futuro han sido establecidas en varias dimensiones, según los estudios realizados a través del tiempo, Sánchez-Sandoval y Verdugo (2016), en concordancia con otros investigadores (Bandura, 2006; Seginer, 2003), han determinado que existen cuatro dominios comunes sobre la vida futura de los adolescentes que pese a las diferencias de condiciones físicas, culturales y creencias se mantienen como prioritarios, estos son educación, trabajo, matrimonio/familia y preocupaciones acerca de uno mismo, como por ejemplo “ser feliz”. Las expectativas económico laborales refieren a las ideas que tienen los adolescentes respecto al empleo, la capacidad de solventar sus necesidades básicas y de adquirir otros recursos; las expectativas académicas refieren al nivel educativo que los adolescentes esperan alcanzar; las expectativas de bienestar personal implican la posibilidad de desarrollar relaciones sociales satisfactorias y su proyección respecto a la salud y seguridad; finalmente, las expectativas familiares refieren a la posibilidad de establecer una familia sólida, tener hijos, etc. (Sánchez-Sandoval, y Verdugo, 2016).

Estos planteamientos tienen especial relevancia en el periodo vital que corresponde a la adolescencia debido a que además de todos los cambios físicos que se experimentan en esta etapa (Papalia et al., 2012), también se da una maduración cognitiva encaminada al planteamiento de metas y establecimientos de objetivos a corto y largo plazo (Aguirre, 1994), ya que el adolescente empieza a pensar en su vida futura fuera del ámbito escolar y a tomar decisiones trascendentales como por ejemplo la carrera que estudiará y el proyecto de vida familiar que asumirá (Castillo, 2016) preparándose así para la vida adulta.

En esta etapa se busca aclarar especial y enfáticamente las concepciones respecto al futuro académico y laboral (Dreher, y Oerter, 1986; Miranda, 2015), por ende, la preocupación por las decisiones que definirán el porvenir se acrecienta significativamente (Jiménez, 2011) lo que lleva al adolescente a ejecutar acciones concretas que lo acerquen a su futuro preferido (Dryfoos, 1990) sentando las bases hacia una edad adulta satisfactoria y que provea sentido de autorrealización (Snyder, y López, 2004).

Es por esto que el presente estudio, respecto a su relevancia social tendrá repercusiones positivas en la población adolescente ya que, a razón de los resultados obtenidos, se establecerá un precedente científico para confirmar la importancia de implementar en las escuelas secundarias de Trujillo programas para fomentar la agencia personal de modo que se encamine a los adolescentes hacia el empoderamiento y en consecuencia a desarrollar más y mejores expectativas de futuro, acorde con sus intereses personales.

Respecto a sus implicancias prácticas, la ejecución de este proyecto permitirá conocer la situación actual de los alumnos de 3ro a 5to de secundaria respecto a cómo la agencia personal influye en las metas de vida que se han propuesto, con esta información los docentes y autoridades de las instituciones educativas participantes en el estudio podrán tomar conciencia de la necesidad de fortalecer las metodologías de enseñanza que promuevan el acto de reforzar al adolescente como agente autor de sus propios logros y plantear futuros programas de intervención que permitan atender sus necesidades con el propósito de aumentar la capacidad de agencia personal.

En su valor teórico se observa que el análisis del comportamiento de las variables en la muestra elegida permitirá reforzar o refutar aspectos teóricos ya difundidos,

ampliando las nociones existentes hasta la actualidad. Además, dado que el presente estudio plantea una temática poco estudiada y acerca de la cual en el Perú y más específicamente en la ciudad de Trujillo no se han realizado estudios previos, se llenará un vacío de conocimiento y servirá como antecedente para futuras investigaciones similares.

También existirá un aporte metodológico, ya que se realizará el procedimiento de validación de los instrumentos usados en el contexto local; pese a no ser este el objetivo principal de la investigación, se ha considerado pues dará mayor realce a la misma y permitirá a otros investigadores tener el precedente para aplicar las pruebas con respaldo en el contexto y población validadas.

Por todo lo expuesto, se considera necesario realizar una investigación que permita conocer cómo influye la agencia personal en las expectativas de futuro de los estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

1.2. Formulación del problema

¿Influye la agencia personal en las dimensiones de expectativas de futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la influencia de la agencia personal en las dimensiones de expectativas de futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar la influencia la agencia personal en las expectativas de futuro económico laborales en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- Conocer la influencia de la agencia personal en las expectativas de futuro académicas en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- Identificar la influencia de la agencia personal en las expectativas de futuro de bienestar personal en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- Conocer la influencia de la agencia personal en las expectativas de futuro familiares en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

1.4. Hipótesis

1.4.1. Hipótesis general

H_{i1} La agencia personal influye en las dimensiones de expectativas de futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

1.4.2. Hipótesis específicas

- H_{i2} La agencia personal influye en las expectativas de futuro económico laborales en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- H_{i3} La agencia personal influye en las expectativas de futuro académicas en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- H_{i4} La agencia personal influye en las expectativas de futuro de bienestar personal en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- H_{i5} La agencia personal influye en las expectativas de futuro familiares en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

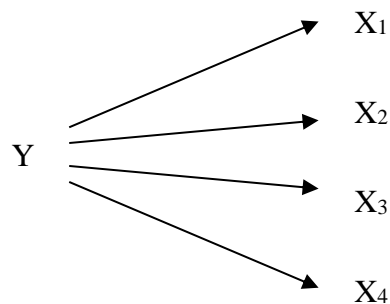
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo explicativa, ya que se realiza con el objetivo de explorar la relación entre variables para pronosticar o explicar su comportamiento, utiliza un modelo con variables latentes (DVL) porque distingue una parte estructural (modelo estructural) de una de medida (indicadores que definen un constructo) y se representa por medio de ecuaciones estructurales (Ato, López, y Benavente, 2013).

El diseño de la investigación es no experimental, ya que no existe manipulación de las variables, es decir, el estudio se realiza en una situación que ya existe con individuos que ya pertenecen a un nivel determinado de la variable independiente (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). Además, es transversal porque la recolección de datos se ejecuta en un único momento (Hernández et al., 2014).

Su diagrama representativo es el siguiente:



Y: Agencia personal

X1: Observaciones de las expectativas de futuro económico laborales

X2: Observaciones de las expectativas de futuro académicas

X3: Observaciones de las expectativas de futuro de bienestar personal

X4: Observaciones de las expectativas de futuro familiares

2.2. Población y muestra

La población estuvo conformada por estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de tres instituciones educativas adventistas privadas de la ciudad de Trujillo, una situada en el distrito de Trujillo (A), otra en el distrito de La Esperanza (B) y otra en el distrito de El Porvenir (C), las instituciones educativas son mixtas y dentro de sus materias escolares ofrecen el curso de Religión en el cual se fomenta el aprendizaje y práctica de principios cristianos de acuerdo a lo que promueve la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

Tabla 1

Distribución de alumnos según institución educativa y grado de estudio

Institución educativa	Alumnos matriculados			Fi
	3ro	4to	5to	
A	37	39	39	115
B	31	27	22	80
C	26	31	29	86
			Población total	281

Fuente: Secretaría de las instituciones educativas A, B y C. *Leyenda:* Fi – frecuencia absoluta

Como se observa en la tabla 1, la población estuvo integrada por un total de 281 estudiantes de 3ro a 5to de secundaria matriculados el año 2018, de los cuales 115 pertenecieron al colegio A, 80 al colegio B y 86 al colegio C. La mayoría de los alumnos evaluados fueron de clase socio económica media y sus edades oscilaron entre los 13 y 15 años.

De la población mencionada, se seleccionó una muestra de 121 personas de manera intencional (no probabilística), en base a los criterios de inclusión y exclusión, ya que se procuró obtener una muestra homogénea en la que los participantes posean algunas características similares (Hernández et al., 2014). Se excluyeron 132 pruebas de alumnos que no cumplieron los criterios de selección y 28 pruebas de participantes que no estuvieron presentes el día de la evaluación.

Se consideraron como criterios de inclusión que los alumnos estén matriculados de 3ro a 5to de secundaria, que acepten participar voluntariamente de la investigación, que vivan con su familia nuclear y que completen ambas pruebas en su totalidad. Se excluyeron del estudio a los estudiantes que faltaron a clase el día de la aplicación de las pruebas, a los que tenían 16 años cumplidos o más y a quienes estuvieron participando en terapia psicológica o talleres de desarrollo personal.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Se trabajó la técnica de la encuesta que Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen como el acto de recopilar información a través de un instrumento previamente diseñado, sin realizar ninguna modificación en el entorno o el fenómeno abordado por los investigadores. Este procedimiento facilita realizar mediciones y emitir valores que ayuden en un futuro proceso de toma de decisiones respecto a las variables (Aiken, 1996).

Instrumento 1: Escala para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE)

La Escala para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE), fue creada en el 2007 por el Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población A.C. (IMIAF), luego de la ejecución de diversos programas a gran escala en México y en países de Centro y Sudamérica que le proveyeron sustento científico y subjetivo a la elaboración del instrumento (Pick et al., 2007).

La escala está compuesta por un total de 42 ítems, creados con el objetivo de medir tanto la agencia personal como el empoderamiento considerándolos factores relacionados al comportamiento autónomo. La sub escala de agencia personal contiene 35 ítems y la de empoderamiento 7, los cuales son respondidos según cuatro opciones: “Nunca”, “Casi nunca”, “Casi siempre” y “Siempre”, en una escala tipo Likert. Se puede aplicar de manera individual o colectiva en adolescentes y el tiempo que ocupa es aproximadamente de 20 minutos.

La prueba se puntúa asignando puntajes de 3 a “Nunca”, 2 a “Casi nunca”, 1 “Casi siempre”, y 0 a “Siempre” en los ítems: 1, 3, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 31, 33, 37, 39, 41 y de manera inversa en los ítems 2, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 18, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42; luego se suman los puntajes de los ítems de cada área (agencia personal y empoderamiento) con el fin de obtener las puntuaciones respectivas (Pick et al., 2007).

Con relación a su validez, Pick et al. (2007) aplicaron su instrumento a 1125 personas para luego realizar un análisis factorial el cual mostró la presencia de dos factores casi independientes entre sí, así mismo se analizaron los niveles de confiabilidad mediante el Alpha de Cronbach, donde el área de agencia personal mostró una consistencia interna de .71 y el área de Empoderamiento de .74. En

consecuencia con el interés de este estudio, solo se considerarán los ítems que miden la agencia personal.

Esta escala ha sido adaptada en la ciudad de Lima por Padilla (2011), quien realizó una investigación con la finalidad de conocer la relación entre la agencia personal y los estereotipos de roles de género en un grupo de 100 mujeres microempresarias. Tras recibir sugerencias de la autora de la prueba, Padilla optó por cambiar las opciones de respuesta a “Casi nunca”, “Pocas veces”, “Muchas veces”, “Casi siempre”, ya que se consideraron respuestas más precisas. Además, mediante juicio de 3 jueces expertos quienes analizaron cada ítem en cuanto a su eficacia en la medición de constructo y su forma lingüística, se ajustaron términos lingüísticos de la prueba original en 7 ítems, de modo que se contó con un 100% de aprobación para las adaptaciones realizadas en cuanto a la validez de contenido.

Con los resultados obtenidos de la muestra de su estudio, Padilla realizó un análisis de confiabilidad para la dimensión agencia personal, encontrando un Alpha de Cronbach de .80, lo cual indica un nivel aceptable (Hernández et al., 2014).

En otro estudio realizado en Lima con el objetivo de conocer la relación entre agencia personal y bienestar subjetivo en 82 mujeres privadas de su libertad, Barbier (2014), usó la adaptación de la prueba ESAGE realizada por Padilla (2011), y determinó la confiabilidad mediante Alpha de Cronbach, en un .88 para agencia personal y .84 para empoderamiento, denotando un nivel aceptable (Hernández et al., 2014). Además, realizó el análisis de consistencia interna elemento-total, encontrando ítems con una correlación elemento-total corregida baja en el área de agencia personal, sin embargo optó por mantenerlos debido a que eliminarlos no generaría un cambio

consistente en la confiabilidad y por considerar importante mantener la estructura original de la prueba.

Instrumento 2: Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA)

La Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA) fue creada en la ciudad de Cádiz, España por Sánchez-Sandoval y Verdugo (2016). Está compuesta por 14 ítems, elaborados con el objetivo de conocer cómo los adolescentes creen que será su futuro imaginándose a sí mismos dentro de unos años. Contiene cuatro dimensiones: expectativas económico laborales (2, 3, 5, 9, 11), expectativas académicas (1, 4, 10), expectativas de bienestar personal (7, 8, 13) y expectativas familiares (6, 12, 14). La escala se puede aplicar desde los 11 hasta los 15 años de edad en forma individual o colectiva y toma un tiempo aproximado de 15 minutos.

Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert con cinco opciones: “Estoy seguro/a de que no ocurrirá”, “Es difícil que ocurra”, “Puede que sí/puede que no”, “Probablemente ocurra” y “Estoy seguro/a de que ocurrirá”. La prueba se puntúa según el grado de probabilidad de que en el futuro ocurran o no ciertas cosas, asignando puntajes de 5 a “Estoy seguro/a de que no ocurrirá”, 4 a “Es difícil que ocurra”, 3 a “Puede que sí/puede que no”, 2 a “Probablemente ocurra” y 1 a “Estoy seguro/a de que ocurrirá”. Luego de colocar el puntaje a cada ítem, se suman los resultados por dimensiones (Sánchez-Sandoval, y Verdugo, 2016).

Para determinar la validez y confiabilidad, Sánchez-Sandoval y Verdugo (2016) utilizaron el análisis factorial confirmatorio y exploratorio con una submuestra conformada por 551 participantes, identificando cuatro factores que explicaban el

49.72% de la varianza con cargas factoriales mayores al .30. En el análisis factorial confirmatorio, se evidencia ajustes de $\chi^2 = 159$; $gl = 71$; $p = .000$; $RMSEA = .047$; $SRMR = .040$; $CFI = .96$; $TLI = .95$. En la confiabilidad se utilizó el método por consistencia interna encontrando un Alfa de Cronbach total de .85.

Esta escala ha sido adaptada en la ciudad de Trujillo por Correa (2018), quien buscando las evidencias de validez de la prueba la aplicó a 748 estudiantes de distintas instituciones educativas. En el proceso, inicialmente realizó un ajuste lingüístico y cambió los términos “coche” y “bachillerato” por “carro” y “estudios superiores”, con asesoramiento y aprobación de 9 jurados. A continuación, realizó un proceso para medir la variable que se pretende en función al puntaje basado en la estructura interna por medio del análisis factorial confirmatorio, en los resultados se observó un modelo de cuatro factores con adecuados índices de ajuste absolutos ($\chi^2/gl = 2.82$; $RMSEA = .049$), de ajuste comparativo ($CFI = .961$; $TLI = .95$) e índices de ajuste parsimonioso aceptables ($PCFI = .74$; $PNFI = .72$). Asimismo, se encontraron cargas factoriales estandarizadas entre .52 a .76, los cuales son valores adecuados y significativos. Finalmente, halló el índice de consistencia interna de las dimensiones mediante el cálculo del coeficiente Omega y obtuvo un resultado que oscila entre .69 y .75, lo cual es un valor aceptable (Hernández et al., 2014).

Cabe precisar que en el presente estudio también se obtuvo la confiabilidad de ambos instrumentos previamente descritos, con la muestra a la que se evaluó, mediante el cálculo del coeficiente Omega, el cual trabaja con cargas factoriales haciendo estables las estimaciones y reflejando un verdadero nivel de fiabilidad, independientemente del número de ítems (Ventura-León, y Caycho-Rodríguez, 2017). Se encontraron valores de 0.83 para la sub escala de agencia personal, y valores entre

.77 y .84 en las escalas de la prueba de expectativas de futuro, reflejando para ambos instrumentos valores de consistencia interna aceptables ($>.70$) (Campo-Arias, y Oviedo, 2008).

Así mismo, se trabajó la validez de constructo de ambos instrumentos mediante Análisis Factorial Confirmatorio, dado que informa respecto a la estructura interna de los instrumentos (Zumbo, 2007). Se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados, ya que no exige que las variables observadas deban seguir una distribución determinada (Morata-Ramírez, Holgado-Tello, Barbero-García, y Mendez, 2015), encontrándose adecuados índices de ajuste absolutos ($X^2/gl= 2.86/0.36$; $RMSEA= .066/0.62$), de ajuste comparativo ($NFI = .92/.98$; $RFI= .91/.97$) e índices de ajuste parsimonioso aceptables ($PNFI = .73/.76$), para la Escala de Agencia Personal y Empoderamiento y para la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia, respectivamente.

El siguiente instrumento utilizado fue una ficha de datos elaborada por la autora, con el propósito de recolectar información relevante para la investigación y tener un mayor conocimiento de las características de los participantes a fin de garantizar una población con características semejantes que permita contrastar los resultados encontrados con la teoría expuesta.

2.4. Procedimiento

Para la recolección de datos se gestionó con el Departamental de Educación de la Asociación Educativa Adventista Nor Pacífico del Perú (ASEANoP) la respectiva autorización de la aplicación de cuestionarios en los colegios de Trujillo, quien

posteriormente dio a conocer la autorización a los directores de las instituciones educativas adventistas participantes del estudio.

Luego, se realizaron reuniones con cada uno de los directores solicitando su consentimiento para la aplicación de pruebas, quienes a su vez integraron a los directores académicos de las instituciones para coordinar los días y horarios en los que se realizaría la evaluación.

Así mismo, se elaboró un Protocolo de Aplicación con el fin de tener por escrito todo aquello que se diría a los evaluados, de modo que no exista la posibilidad de sesgo por referir diferentes indicaciones o presentaciones en los 9 salones en los que se ingresó a evaluar.

Después de realizar la aplicación de pruebas, se contabilizaron 253 pruebas aplicadas, habiendo faltado a clases los días de aplicación un total de 28 alumnos. Luego se realizó la selección de las pruebas válidas según los criterios de inclusión y exclusión antes expuestos, finalmente quedaron 121 pruebas definitivas para el estudio.

A continuación se vaciaron los datos obtenidos a un archivo de procesamiento de datos en Microsoft Excel, para posteriormente realizar el análisis de los mismos, el cual se trabajó con estadística descriptiva, descartando el uso de la estadística inferencial.

Se utilizó el paquete estadístico AMOS 22 y se aplicó el procedimiento de modelamiento de ecuaciones estructurales esperando tener coeficientes beta mayores a .20 (Acock, 2014) que indiquen la presencia de una relación causal moderada entre

la agencia personal y las dimensiones de expectativas de futuro. Los resultados se presentaron en tablas en formato APA, con sus respectivas descripciones.

En cuanto a los aspectos éticos, la presente investigación se desarrolló manejando en estricto la confidencialidad de cada uno de los participantes, así como de las instituciones educativas de las que provienen (Colegio de Psicólogos del Perú, 2017). Se solicitó el consentimiento informado del director de cada institución para proceder a realizar la evaluación y al momento de la aplicación de pruebas se hizo explícito el fin y los objetivos de la investigación, recalcando el uso estrictamente académico de los datos recolectados. Así mismo, se dio a conocer el carácter anónimo de la prueba y el libre derecho de la población a ser partícipe o retirarse de la investigación en el momento que deseen (American Psychological Association [APA], 2017).

Referente a la redacción del presente informe de resultados de la investigación, se ha mantenido el respeto por la información obtenida de otras fuentes, citando a los autores respectivos y colocando las referencias de los textos usados según el formato que plantea la American Psychological Association (APA, 2017).

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Tabla 2

Coefficientes de los modelos de influencia de la Agencia Personal en las Expectativas de Futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo

Modelos		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	Coeficiente de Determinación
Dependientes	Independientes	B	Error estándar	Beta	R ²
Expectativas económicas laborales	(Constante)	19.866	1.393		
	Agencia	.034	.022	.14	.019
Expectativas académicas	(Constante)	12.269	.948		
	Agencia	.024	.015	.14	.020
Expectativas de bienestar personal	(Constante)	8.932	1.174		
	Agencia	.057	.019	.27	.070
Expectativas Familiares	(Constante)	8.658	1.181		
	Agencia	-.066	.019	.30	.093

En la Tabla 2 y Figura 1, se presentan los coeficientes de la influencia ejercida por la agencia personal en las expectativas de futuro, encontrándose una influencia positiva con un tamaño del efecto pequeño de la agencia personal en las expectativas económico laborales y expectativas académicas con coeficientes Beta estandarizados menores a .20 y una influencia positiva con un tamaño del efecto mediano de la agencia personal en las expectativas de bienestar personal y familiares con cargas coeficientes Beta estandarizados de .27 y .30 respectivamente.

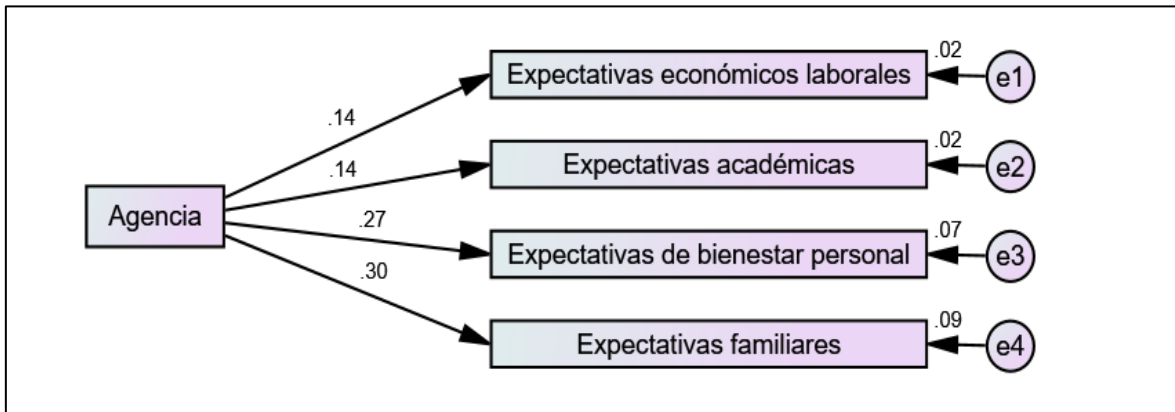


Figura 1. Diagrama de la Influencia de la Agencia en las Expectativas de Futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 Discusión

La hipótesis general se acepta, ya que se ha encontrado que la agencia personal influye en las dimensiones de expectativas de futuro con tamaño del efecto pequeño para las expectativas económico laborales y académicas y mediano para las expectativas de bienestar personal y familiares, lo que demuestra que la agencia personal en los adolescentes es un factor que afecta directa y positivamente a su imagen de futuro, siendo que cuanto mayor sea la capacidad del adolescente de ser consciente de su funcionamiento autónomo, mayores serán las expectativas de futuro que se planteará.

Los resultados obtenidos son coherentes con los datos presentados por Verdugo et al. (2018), quienes en su muestra de adolescentes españoles y portugueses encontraron que existe una relación positiva entre la autoeficacia y las expectativas de futuro. Sin embargo, contrasta con los resultados obtenidos en Estados Unidos por Sitzmann y Yeo (2013), quienes al realizar una revisión sistemática cuantitativa encontraron que la autoeficacia es principalmente un producto del rendimiento pasado, en lugar de la fuerza motriz que afecta el rendimiento futuro.

La semejanza de resultados obtenidos en los estudios ocurre posiblemente porque el tipo de educación que recibe la población participante refuerza la enseñanza formal con servicios afines, como asesoramiento psicológico permanente y reconocimiento continuo de logros actitudinales y académicos, lo cual nutre e interioriza el hecho de sentirse agente creador de sus logros y permite un desarrollo sistemático de la agencia personal; de este modo los adolescentes, sintiéndose capaces, consideran también la

posibilidad de forjar un futuro coherente con la creencia que han formado de sí mismos, lo que a su vez tiene repercusiones sobre su conducta presente, tal como afirman Cattaneo y Schmidt (2014). Por otro lado, se contrasta con el estudio realizado en Estados Unidos porque la autoeficacia, uno de los componentes de la agencia personal, se nutre principalmente de hechos exitosos del pasado (Bandura, 1997), y dada la forma en que se realizó el estudio, la correlación con el rendimiento futuro fue menos importante por ser débil y no significativa, mientras que se obtuvo una correlación fuerte con el rendimiento pasado, lo que generó tal afirmación que es coherente con la teoría.

Se acepta también la hipótesis específica H_{i2} ya que se ha encontrado que la agencia personal influye en las expectativas de futuro económico laborales con un tamaño del efecto pequeño, lo que demuestra que la capacidad del adolescente de ser consciente de su funcionamiento autónomo contribuye a que tenga más y mejores expectativas de encontrar un trabajo, así como de obtener posesiones materiales que le brinden cierta comodidad (casa, carro), de modo que las expectativas económico laborales dependen un 1,9% de la agencia personal.

Los resultados obtenidos son semejantes a los datos presentados por Mihai-Bogdan (2014), quien encontró que la autodeterminación es el mejor predictor de expectativas positivas de empleo, educación y familia, en adolescentes rumanos. Coincide también con el estudio realizado por Verdugo et al. (2018), quienes encontraron en su muestra de adolescentes que las expectativas económico laborales dependen un 4% de la autoeficacia (componente de la agencia personal), pese a obtener un resultado mayor que el de la presente investigación, ambas coinciden en

que las expectativas económico laborales son las menos influidas por la agencia personal o sus componentes.

Esto ocurre posiblemente porque los adolescentes mediante el fomento que se les brinda para tener sensibilidad y tomar decisiones correctas (Educación Adventista, s. f.), tienden a proyectarse como adultos jóvenes con ciertos logros económicos y laborales que podrían alcanzar gracias a que van generando una buena capacidad de autorregulación, componente de la agencia personal que se sirve del autocontrol para que el individuo logre abstenerse de involucrarse en conductas que podrían ser perjudiciales para él o no están acorde con sus objetivos (Metcalf, y Mischel, 1999). Sin embargo, se genera un tamaño del efecto pequeño quizá porque se percibe como deficiente la situación económico laboral en el Perú, ya que las estadísticas indican que casi el 50% de profesionales de 24 a 65 años de edad trabajan en actividades que no corresponden con su formación académica y no cubren sus expectativas salariales (Lavado et al., 2014). Podría ocurrir lo mismo con la muestra que participó del estudio de Verdugo et al. (2018) ya que la investigación se realizó en países con niveles importantes de desempleo juvenil.

Por otro lado, es necesario tomar en cuenta que la generación Z actualmente privilegia el trabajo por cuenta propia, favoreciendo más la independencia (Maioli, y Filipuzzi, 2016), es decir, la mayoría no busca un trabajo estable o cuantiosas ganancias económicas, sino tener la posibilidad de ser su propio jefe y disponer libremente de su tiempo; esto podría estar relacionado con el tamaño de efecto pequeño dado que el concepto de agencia personal va ligado a la libertad (Sen, 1999), y no se puede concebir una sin la otra. Entonces, los adolescentes, haciendo uso de la libertad que por teoría se vincula con la agencia personal, prefieren tener trabajos

independientes, no necesariamente que generen amplias ganancias económicas, pero que les permitan disponer del tiempo que desean.

La hipótesis específica H₃ también se acepta ya que se ha encontrado que la agencia personal influye en las expectativas de futuro académicas con tamaño del efecto pequeño, lo que demuestra que la agencia personal en los adolescentes es un factor que afecta de manera positiva a la idea de terminar secundaria y realizar estudios superiores, es así que la agencia personal influye en un 2% sobre las expectativas académicas.

Este resultado guarda semejanza con los datos obtenidos por Lane et al. (2004), quienes encontraron que la autoeficacia en estudiantes de postgrado del Reino Unido funcionaba como un factor predictivo del rendimiento académico. Así mismo, en otra investigación realizada por Valle et al. (2015), en España, se encontró que los estudiantes universitarios con perfiles de autoeficacia alta tuvieron también altas metas de aprendizaje así como mayor relevancia motivacional y académica y también mayores expectativas de rendimiento futuro. También se asemeja a los datos de Cupani et al. (2017) quienes encontraron que la autoeficacia en alumnos argentinos podría explicar la intención de elegir una carrera profesional. De manera similar, Caldas (2016), en Lima, encontró que existe una correlación significativa entre el locus control y las metas de aprendizaje de estudiantes de un instituto.

Una posible explicación de este fenómeno radica en las experiencias previas exitosas que reciben los participantes del presente estudio al ser destacados o reconocidos por sus logros académicos, lo que les permite tomar consciencia de su capacidad de ejercer control percibiendo efectivamente que tanto el éxito como el

fracaso dependen de las acciones que uno mismo ejecuta (Rotter, 1966), y en consecuencia con esto esperan tener un buen futuro académico, según la etapa de la vida que corresponda y lo que se espera normativamente en la sociedad peruana. Además, se encuentran varios antecedentes que relacionan positivamente la agencia personal o sus componentes con el desempeño académico actual o futuro, posiblemente porque la totalidad de investigaciones citadas en el párrafo anterior fueron realizadas en contextos educativos, teniendo como participantes a estudiantes de distintos niveles (de escuela secundaria, de instituto, universitarios y de postgrado), lo cual indica que ya poseen cierto nivel educativo y éste podría influir en una búsqueda del continuo progreso académico; se considera que los resultados podrían variar si se toma una muestra de personas fuera del contexto académico o no estudiantes dentro del mismo rango de edad.

Sin embargo, el que se haya encontrado un tamaño del efecto pequeño coincide con la realidad del país, ya que solo el 36,1% de estudiantes que terminan secundaria se matriculan en educación superior (SINEACE, 2013). Se debería profundizar la investigación en este aspecto ya que es de gran importancia conocer las expectativas futuras de los adolescentes, pues según Dreher y Oerter (1986) esta es la etapa en que precisamente se busca aclarar las concepciones respecto al futuro académico y laboral; por consiguiente se podría contribuir a que los adolescentes elaboren una idea concreta y así puedan encaminarse a un futuro académicamente exitoso.

También se acepta la hipótesis específica H_{i4} ya que se ha encontrado que la agencia personal influye en las expectativas de futuro de bienestar personal con un tamaño del efecto moderado, esto significa que la agencia personal en los adolescentes es un factor que afecta de manera positiva a la idea de tener en el futuro

buenas relaciones interpersonales, salud y seguridad, de modo que las expectativas de bienestar personal dependen en un 7% de la agencia personal. Esto concuerda con el estudio realizado por Gonzáles et al. (2012), en España, en donde encontraron que la autoeficacia percibida tiene una relación significativa con el propósito de vida y las relaciones positivas en estudiantes universitarios.

El comportamiento de las variables se explica debido a que los adolescentes participantes del estudio van desarrollando un buen nivel de autonomía, componente de la agencia personal que les permite elegir y dirigir sus acciones con decisión propia, sin sentirse presionados por expectativas externas, construyendo una autoestima bien cimentada, que no depende de otros (Kagitcibasi, 2005), esto gracias al asesoramiento psicológico con el que cuentan en su institución educativa. Cabe mencionar que la autonomía está muy ligada a las relaciones satisfactorias y auténticas con los pares y con el bienestar personal (Pick et al., 2007).

La última hipótesis específica, H_{15} , se acepta debido a que se ha encontrado que la agencia personal influye en las expectativas de futuro familiares con un tamaño del efecto moderado, esto significa que la agencia personal es un factor que afecta de manera positiva a la idea de los adolescentes de establecer una familia feliz, sólida y tener hijos, de modo que la agencia personal influye en un 9,3% sobre las expectativas de futuro familiares.

Este resultado se asemeja al obtenido en Rumanía, también con población adolescente, en el que se encontró que la autodeterminación funciona como variable predictora de las expectativas positivas, entre ellas las expectativas familiares (Mihai-Bogdan, 2014). Así mismo, coincide con lo hallado en un estudio con

adolescentes españoles y portugueses, en el cual se identificó que las expectativas familiares dependían en un 10% de la autoeficacia (Verdugo et al., 2018), valor muy cercano al encontrado en la presente investigación, que coincide con la misma en ser la dimensión de expectativas de futuro que recibe la influencia más fuerte de la agencia personal o sus componentes.

Esto se explica porque los adolescentes participantes, que han obtenido en su mayoría puntajes medios en agencia, viven con sus padres (criterio de inclusión), lo cual podría ser señal de la presencia de una adecuada red de apoyo en su contexto social inmediato, tomando en cuenta la teoría que indica que la agencia personal se desarrolla en medio de un contexto social determinado (Alkire, 2002; Bandura, 2001; Kagitcibasi, 2005; Pick et al., 2007; Sen, 1985; Tarragona, 2013; White, y Epston, 1993), y que se sirve de eventos pasados para nutrirse (Bandura, 1997), no es inusual que los adolescentes tengan como expectativa de futuro el tener su propia familia sólida y feliz, dado que muy posiblemente ellos mismos cuenten con ese modelo de familia.

Es interesante observar la fuerte influencia que ejerce la agencia personal en las expectativas familiares de los adolescentes, lo que concuerda con la teoría dado que según Aguirre (1994), a esta edad pasan por un periodo de maduración cognitiva encaminada al planteamiento de metas y establecimiento de objetivos, en consecuencia empiezan a planificar su futuro fuera del ámbito escolar y a pensar en el proyecto de vida familiar que asumirán (Castillo, 2016). Esto se vincula con la afirmación de la autoeficacia, que se suscita con el paso de los años y se evidencia en diferentes áreas de funcionamiento del ser humano (Seginer, 2003), por lo que el adolescente procura ejercer control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones

(Bandura, 2001) para acercarse a su futuro preferido (Dryfoos, 1990), según las expectativas familiares que se ha propuesto.

Frente a todo lo expuesto, queda corroborada la influencia que ejerce la agencia personal sobre las dimensiones de expectativas de futuro.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, es necesario señalar que la técnica de muestreo no probabilístico no permite generalizar los resultados a gran escala, por lo que se sugiere considerar en futuras investigaciones el uso de un muestreo probabilístico. Además, el hecho de que el instrumento para medir la agencia personal no haya sido validado previamente en la localidad de Trujillo representa otra limitación, que se ha tratado de subsanar al obtener la confiabilidad de dicha prueba con la muestra del presente estudio; no obstante, se sugiere que en futuras investigaciones se siga utilizando este instrumento para validarlo en muestras mayores con diferentes características.

Finalmente, cabe resaltar que los resultados encontrados son significativos ya que conducen a la idea de fomentar el desarrollo de programas para promover la agencia personal en los adolescentes, y de este modo incentivarlos a tener más y mejores expectativas de futuro, lo cual repercutiría favorablemente en sus conductas actuales y desarrollo personal (Cattaneo, y Schmidt, 2014; Seginer, 2003). Además, conociendo la media de puntajes obtenida en agencia personal por los participantes de las tres instituciones educativas evaluadas, quienes en su mayoría obtuvieron puntajes medios, se puede aseverar que sería muy favorable desarrollar estos programas antes mencionados para lograr elevar dichas puntuaciones.

Por otro lado, se demuestra que los planteamientos teóricos bajo los cuales están rigiéndose las variables estudiadas también funcionan en la muestra evaluada y en el contexto local, llenando de esta manera un vacío de conocimiento, ya que no existían previamente investigaciones que aborden estas variables. Así mismo, con el aporte de la presente investigación (teórico) y la validación de las pruebas usadas (metodológico), se deja un antecedente científico para futuras investigaciones similares, incentivando el seguir realizando estudios respecto a temas inmersos en la Psicología Positiva y poco tocados en nuestro país.

4.2 Conclusiones

- La agencia personal influye de manera positiva en las cuatro dimensiones de expectativas de futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- Así también se observa que la agencia personal influye de manera positiva, con tamaño del efecto pequeño ($\beta=.14$) en las expectativas de futuro económico laborales en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- Se observa que la agencia personal influye de manera positiva, con tamaño del efecto pequeño ($\beta=.14$) en las expectativas de futuro académicas en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- Se observa también que la agencia personal influye de manera positiva, con tamaño del efecto mediano ($\beta=.27$) en las expectativas de futuro de bienestar personal en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.
- Así mismo, la agencia personal influye de manera positiva, con tamaño del efecto mediano ($\beta=.30$) en las expectativas de futuro familiares en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Acock, A. C. (2014). *A gentle introduction to stata*. United States of America: Stata Press.
- Aiken, L. R. (1996). Test psicológicos y evaluación. México: Prentice Hall.
- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms*. New York: Oxford University Press.
- American Psychological Association [APA] (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Recuperado de: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>.
- Arias, W. L., Huamaní, J. C., y Espiñera, E. (2017). Representación de la Psicología Positiva en el Perú: un estudio bibliométrico en diez revistas científicas peruanas del 2000 al 2016. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(2). doi:<http://dx.doi.org/10.21500/22563202.3276>.
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychological Association*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of the control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2005). The Evolution of Social Cognitive Theory. En K. G. Smith, & M. A. Hitt (Eds.), *Great Minds in Management* (9-35). Oxford: Oxford University Press.

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Barbier, M. P. (2014). *Agencia Personal y Bienestar Subjetivo en Mujeres Privadas de su Libertad*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5795>.
- Caldas, E. (2016). *Locus de control y metas de aprendizaje en estudiantes del Instituto Tecnológico CESCA - Sede San Juan de Miraflores - 2016*. (Tesis de licenciatura). Recuperada de: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/974>.
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Castillo, G. (2016). *Adolescencia: mitos y enigmas*. España: Desclée de Brouwer S.A.
- Castro, A. (2012). La psicología positiva en América Latina. Desarrollos y perspectivas. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 4(2), 108-116.
- Cattaneo, M. E., y Schmidt, V. (2014). *EMVA Escala de Metas de Vida para Adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Colegio de Psicólogos del Perú (2017). *Código de Ética*. Recuperado de: <http://www.cpsp.pe/>.
- Correa, J. N. (2018). *Evidencias de validez de la escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) en estudiantes del distrito de Trujillo*. (Tesis de licenciatura). Recuperada de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/11264>.
- Cupani, M., Azpilicueta, A. E., y Sialle, V. (2017). Evaluación de un modelo social cognitivo de la elección de la carrera desde la tipología de Holland en estudiantes de la escuela secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 8-24.

- Dreher, E., y Oerter, R. (1986). Children's and adolescents' conceptions of adulthood: the changing view of a crucial developmental task. En R. Silbereisen, K. Eyferth, y R. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behaviour and normal youth development* (109-120). New York: Springer Verlag.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Educación Adventista (s.f.). *Enseñanza Nivel Secundario*. Recuperado de: <http://www.educacionadventista.com/ensenanza/nivel-secundario/>.
- Fernández, L. (2008). Una revisión crítica de la psicología positiva: historia y concepto. *Revista Colombiana de la Psicología*, (17), 161-176.
- Gillham, J. E., y Seligman, M. E. P. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163-173.
- González, R., Valle, A., Freire, C., y Ferradás, M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc.Graw-Hill.
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de Riesgo y Protección: Una Mediación entre el Clima Familiar y el Consumo de Sustancias en Adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.

- Lane, J., Lane, A. M, y Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256.
- Lavado, P., Martínez, J. J, y Yamada, G. (2014). *Una promesa incumplida? La calidad de la educación superior universitaria y el subempleo profesional en el Perú*. Banco Central de Reserva del Perú. doi:<http://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Documentos-de-Trabajo/2014/documento-de-trabajo-21-2014.pdf>.
- Lupano, M. L., y Castro, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Prensa Médica Latinoamericana*, 4(1), 43-56.
- Maioli, E. y Filipuzzi, M. (2016). Nuevas generaciones y empleo. Características psicosociales de las generaciones Z y su inserción en las estructuras organizacionales asociadas al empleo. *Journal de Ciencias Sociales*, 5(8), 88-98.
- Martínez, M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y salud*, 17(3), 245-258.
- Metcalf, J. y Mischel, W. (1999). A Hot/Cool-System Analysis of Delay of Gratification: Dynamics of Willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3-19.
- Mihai-Bogdan, I. (2014). Adolescents' Positive Expectations and Future Worries on their Transition to Adulthood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 433-437.
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: República del Perú.
- Miranda, A. (2015). *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: Juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Teseo.

- Morata-Ramírez, M. A, Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, I. y Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre Mínimos Cuadrados no Ponderados en función del error Tipo 1 de Ji-cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79-90. Doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>
- Padilla, K. V. (2011). *Agencia Personal y Estereotipos de Roles de Género en un Grupo de Mujeres Microempresarias*. (Tesis de Licenciatura). Recuperada de: <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4631>.
- Papalia, D. E., Duskin, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. España: McGraw-Hill Education.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., y Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*, 41(3), 295-304.
- Real Academia Española [RAE]. (2017). *Diccionario de la Lengua Española* (Vol. 23.1 ed.). Madrid. Obtenido de <http://dle.rae.es>.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Sánchez-Sandoval, Y., y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de la Psicología*, 32(2), 545-554.
- Seginer, R. (2003). Adolescent Future Orientation: An Integrated Cultural and Ecological Perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). Doi: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1056>.

- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Atria Paperback.
- Sen, A. (1985). Well-Being, Agency and Freedom the Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa [SINEACE] (2013). *Educación Superior en el Perú: Retos para el Aseguramiento de la Calidad*. Lima: Arte Perú S.A.C.
- Sitzmann, T., y Yeo, G. (2013). A Meta-Analytic Investigation of the Within-Person Self-Efficacy Domain: Is Self-Efficacy a Product of Past Performance or a Driver of Future Performance?. *Personnel Psychology*, 66(3), 531-568.
- Snyder, C. R., y López, S. J. (2004). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Tarragona, M. (2013). Psicología Positiva y Terapias Constructivas: Una Propuesta Integradora. *Terapia Psicológica*, 31(1), 115-125.
- Tortosa, F., y Civera, C. (2006). *Historia de la Psicología*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8.
- Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

- Verdugo, L., Freire, T., y Sánchez-Sandoval, Y. (2018). Las relaciones entre autopercepciones y expectativas futuras: un estudio con preadolescentes españoles y portugueses. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 39-47.
- White, M., y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Zavala, M. A., y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26, 98-104.
- Zumbo, B. D. (2007). Validity: Foundational Issues and Statistical Methodology. *Handbook of Statistics*, 26, 45-79. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(06\)26003-6](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(06)26003-6)

ANEXOS

Anexo N° 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____, director de la Institución Educativa _____, conociendo que la estudiante de Psicología de la Universidad Privada del Norte, Odalis Amalia Gómez Cuadros, se encuentra realizando una investigación denominada “Agencia personal y expectativas de futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo”, con el objetivo de determinar la influencia de la agencia personal en las dimensiones de expectativas de futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo, declaro tener conocimiento de que:

- Se aplicarán pruebas psicológicas a los estudiantes lo cual tomará un tiempo un aproximado de 40 minutos.
- Los estudiantes tienen derecho a negarse a participar y retirarse de la investigación si así lo desean, sin ninguna consecuencia por ello.
- La institución podrá beneficiarse únicamente de los resultados de la investigación, si así lo requiere.
- Las pruebas aplicadas serán anónimas en todos los casos y se reservará la información personal de los estudiantes (sexo y edad), ya que los datos obtenidos serán procesados de manera conjunta, y serán usados únicamente con fines propios de la investigación.
- Podré contactar directamente con la autora de la investigación en caso de cualquier duda respecto a la investigación o al tratamiento de los datos obtenidos.

Por lo tanto, en conformidad, firmo y acepto la realización de la antes mencionada investigación en la institución educativa que dirijo.

Trujillo, ____ de _____ de ____.

Firma del Director

Anexo N° 2. Instrumentos utilizados

INFORMACIÓN GENERAL

Sexo:

M	F
---	---

 Edad: _____ Grado:

3ro	4to	5to
-----	-----	-----

¿Con quién vives actualmente?:

Familia nuclear (papá, mamá, hermanos)	Otros (tíos, primos, abuelos, etc.)
----------------------------------------------	-------------------------------------------

 ¿Estás llevando terapia psicológica o talleres de desarrollo personal?:

Sí	No
----	----

ESAGE

Instrucciones: Para cada una de las siguientes afirmaciones marca con una “X” la respuesta que mejor te caracterice: casi nunca, pocas veces, muchas veces o casi siempre. Es muy importante que seas honesto/a al responder, es decir, que contestes en base a lo que realmente haces, piensas o sientes, y no en lo que crees que sería mejor o en lo que otras personas harían.

Ejemplos:

	Casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Casi siempre
Me gusta estudiar				X

Si a ti “casi siempre” te gusta estudiar

Cumplo con mis pagos		X		
----------------------	--	---	--	--

Si tú “pocas veces” cumples con tus pagos

	Casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Casi siempre
1 Me cuesta trabajo terminar lo que estoy haciendo				
2 Me gusta ser el primero en hacer cosas nuevas				
3 Dejo las cosas a medias				
4 Busco la solución a un problema, aunque todos me digan que no hay				

5	Me da vergüenza cobrar lo que me deben				
6	Opino sobre lo que debe hacerse para mejorar mi colonia/comunidad				
7	Cumplir con los planes que tengo, está fuera de mi control				
8	En mi colonia/comunidad conozco a las autoridades que me representan				
9	Me gusta tener responsabilidades				
10	Hago menos cosas de las que soy capaz de hacer				
11	Me es difícil saber con quién cuento cuando me ocurre algo negativo				
12	Sé por qué pasan las cosas				
13	Me es difícil saber qué esperar de la vida				
14	Me es fácil tomar decisiones				
15	Me da vergüenza hablar en público				
16	Sólo empiezo con ganas algo cuando me parece fácil de hacer				
17	Siento que tengo poco control sobre lo que me pasa				
18	En mi colonia/comunidad ayudo a resolver los conflictos que se presentan				
19	Pienso que este mundo lo dirigen aquellos que tienen poder				
20	Me siento incapaz de cumplir lo que me propongo				
21	Me desespero ante situaciones difíciles				
22	Tengo que aguantarme la vida que me tocó				
23	Le doy demasiada importancia a las opiniones de los demás				
24	Me da vergüenza que me elogien				
25	Cuando tengo un problema sé lo que necesito para solucionarlo				
26	Tengo iniciativa para hacer las cosas				
27	Es mejor tomar decisiones que esperar a ver lo que pasa				

28	Me siento inseguro cuando tomo decisiones				
29	Hago lo que creo que es mejor para mí, sin importar lo que otros crean				
30	Conozco las leyes de mi país				
31	Me es difícil expresar mi opinión públicamente				
32	Quiero lograr cambios en mi colonia/comunidad				
33	Me da miedo equivocarme				
34	Me quejo con las autoridades cuando hay abuso				
35	Lo que me ocurre en mi vida está bajo mi control				
36	Encuentro soluciones novedosas a los problemas difíciles				
37	Tapo mis errores para que nadie se dé cuenta				
38	Estoy enterado de los planes que el gobierno tiene para mi colonia/comunidad				
39	En mi colonia/comunidad participo en las asambleas o juntas vecinales				
40	Sé cuáles son los problemas de mi colonia/comunidad				
41	Dejo que las cosas sucedan en vez de planearlas				
42	Exijo mis derechos aunque otros no estén de acuerdo				

EEFA

Instrucciones: Nos gustaría conocer cómo crees que será tu futuro. Imagínate a ti mismo dentro de algún tiempo, por ejemplo cuando pasen algunos años, y contesta a las siguientes preguntas marcando con una “X” según lo que creas que sucederá:

1	Estoy seguro/a de que no ocurrirá
2	Es difícil que ocurra
3	Puede que sí, puede que no
4	Probablemente ocurra
5	Estoy seguro/a de que ocurrirá

		1	2	3	4	5
1	Terminaré los estudios de secundaria					
2	Encontraré trabajo					
3	Tendré un carro					
4	Realizaré estudios superiores					
5	Encontraré un trabajo que me guste					
6	Tendré una vida familiar feliz					
7	Seré respetado por todos					
8	Me sentiré seguro					
9	Tendré una casa					
10	Realizaré estudios universitarios					
11	Encontraré un trabajo bien remunerado					
12	Encontraré una persona con quien formar una pareja feliz y estable					
13	Seré feliz					
14	Tendré hijos					

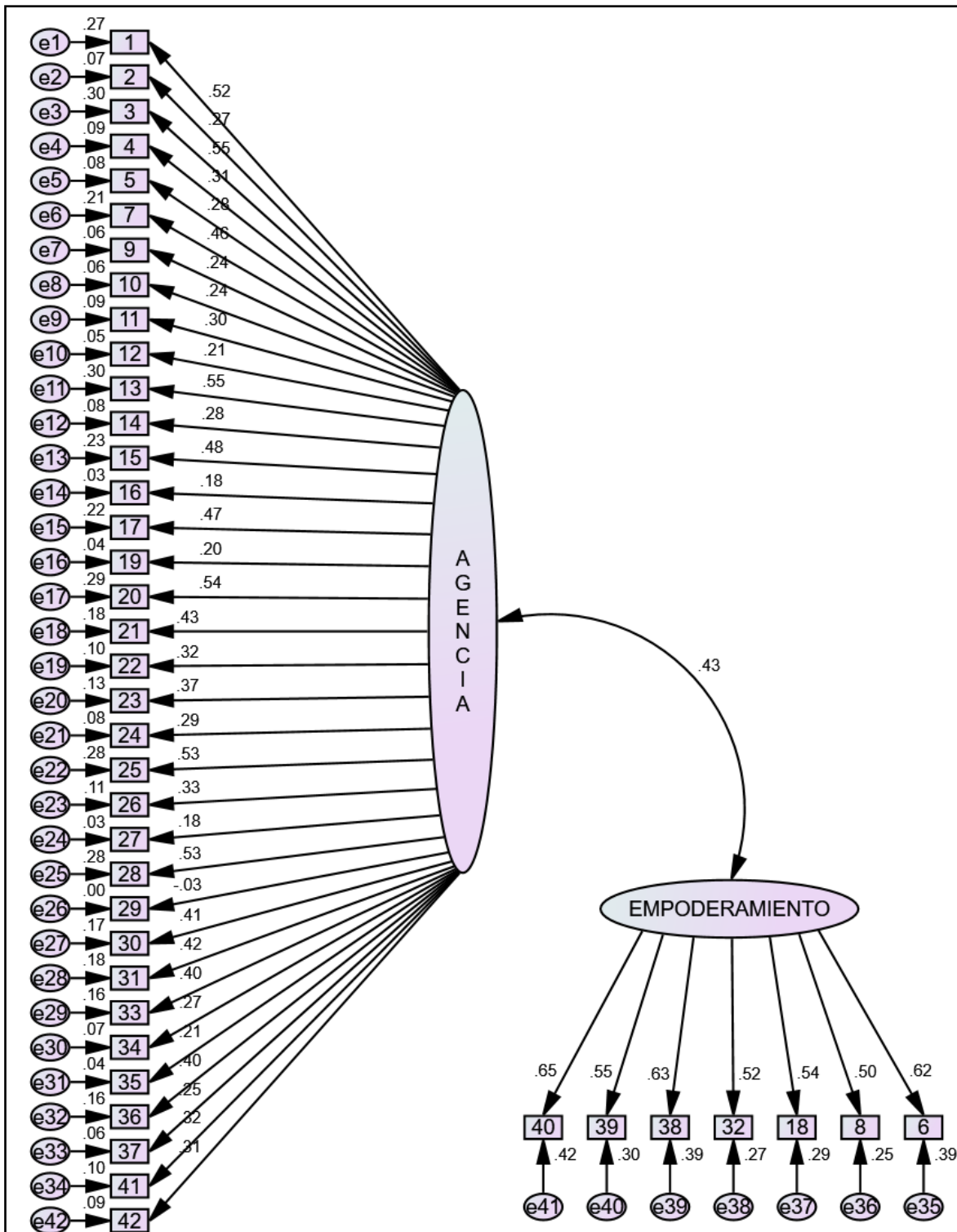
Anexo N° 3. Estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos de la Agencia Personal y las Expectativas de Futuro en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

VARIABLES	Media (DE)	Asimetría g1	Curtosis g2
Agencia	61.06 (11.51)	-.42	-.01
Expectativas económicos laborales	21.93 (2.84)	-2.15	8.06
Expectativas académicas	13.74 (1.94)	-2.42	8.19
Expectativas de bienestar personal	12.40 (2.46)	-1.22	1.95
Expectativas familiares	12.70 (2.51)	-1.47	2.56

Se aprecia una distribución con características normales en la agencia personal, con una media de 61.06 (11.51) y distribuciones con presencia de asimetría negativa ($g_1 < 0$) y leptocúrticas ($g_2 > 1$) en las expectativas económicos laborales con una media de 21.93 (2.84), expectativas académicas 13.74 (1.94), expectativas de bienestar personal con una media de 12.4 (2.46) y expectativas familiares con una media de 12.7 (2.51) en estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de Trujillo.

Anexo N° 4. Procedimientos de validez y confiabilidad de los instrumentos



Agencia y Empoderamiento

Índices de ajuste del Test de Agencia Personal y Empoderamiento

Modelo	Absoluto		Comparativo		Parsimonioso
	X ² /gl	SRMR	NFI	RFI	PNFI
2 Factores Oblicuos	2.86	.066	.92	.91	.73

Nota: Método de estimación: Mínimos Cuadrados No Ponderados

X²/gl: Razón de verosimilitud

SRMR: Raíz media residual estandarizada

NFI: Índice normado de ajuste

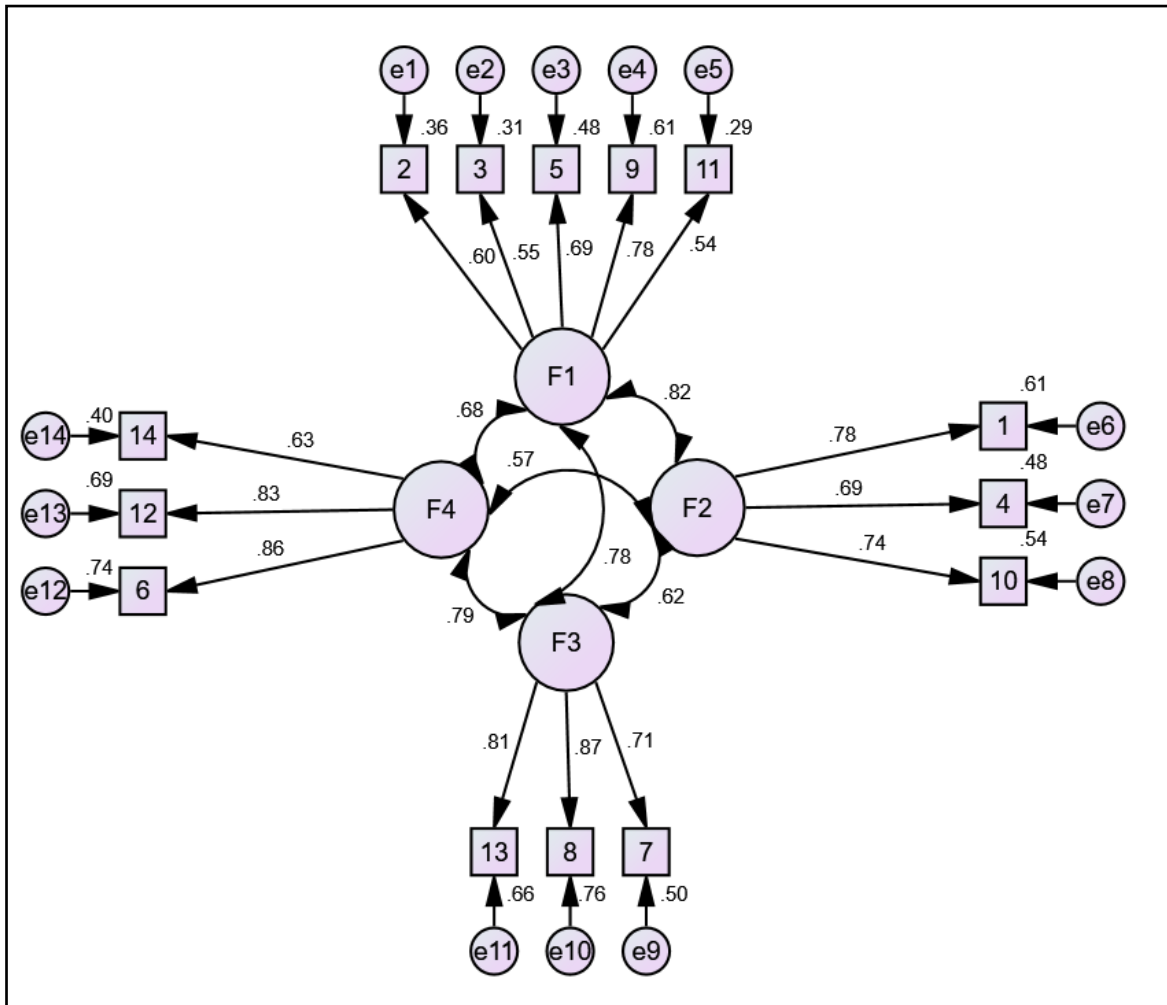
RFI: Índice de ajuste relativo

PGFI: Índice de bondad de ajuste parsimonioso

PNFI: Índice normado de ajuste parsimonioso

Índices Omega de McDonald de la Agencia Personal y Empoderamiento

Dimensiones	Omega	IC95%	
Agencia	.83	.82	-.83
Empoderamiento	.77	.75	-.80



Expectativas de futuro

Índices de ajuste de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia

Modelo	Absoluto		Comparativo		Parsimonioso
	X ² /gl	SRMR	NFI	RFI	PNFI
2 Factores Oblicuos	.36	.062	.98	.97	.76

Nota: Método de estimación: Mínimos Cuadrados No Ponderados
 X²/gl: Razón de verosimilitud
 SRMR: Raíz media residual estandarizada
 NFI: Índice normado de ajuste
 RFI: Índice de ajuste relativo
 PGFI: Índice de bondad de ajuste parsimonioso
 PNFI: Índice normado de ajuste parsimonioso

Índices Omega de McDonald de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia

Dimensiones		Omega	IC95%	
F1	Expectativas económicos laborales	.77	.75	- .80
F2	Expectativas laborales	.78	.76	- .81
F3	Expectativas de bienestar personal	.84	.82	- .87
F4	Expectativas familiares	.82	.80	- .85