

Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19

Dora Isabel Herrera Paredes

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8327-9435>
diherrer@pucp.pe

Milagros Arakaki

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-3114-1127>
arakaki.ma@pucp.pe

Martin Dammert

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-9405-5963>
martin.dammert@pucp.pe

Benjamín Lira Luttges

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5328-0657>
blira@pucp.edu.pe

Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19

Resumen

El objetivo del presente estudio fue comparar la orientación futura, el bienestar y el rendimiento académico medidos antes y durante la pandemia de la COVID-19. Adicionalmente, se buscó analizar si los niveles de orientación futura pre-pandemia fueron un factor protector ante posibles variaciones en el bienestar y el rendimiento durante la emergencia sanitaria. En el año 2018, se convocó a todos los estudiantes registrados en el programa de tutoría ($N = 596$) de la Facultad de Psicología de una universidad privada peruana a participar en un estudio longitudinal (2018-2020). Accedieron a colaborar 96 estudiantes durante los dos primeros años (período pre-pandemia = T1). No obstante, solo 48 lo hicieron durante el tercer año (T2). En este grupo, se realizó el estudio comparativo. Los hallazgos señalan que hay variación entre T1 y T2 en términos de exploración (búsqueda de información y consejo) en los dominios de vida de carrera y familia; es decir, durante la pandemia, los estudiantes han explorado con mayor intensidad sus opciones futuras. También, ha variado el optimismo respecto a la vida de pareja y familiar. Los estudiantes consideraron más viables sus planes futuros respecto a su familia nuclear. Finalmente, se ha observado, mediante un análisis de regresión, que las creencias de los estudiantes respecto a sus recursos internos para cumplir sus metas predicen incrementos en su rendimiento. Se requiere implementar estudios en diferentes contextos y con distintos actores educativos para fortalecer los hallazgos.

Palabras clave: Orientación futura, Bienestar, Rendimiento, Educación superior, Tutoría universitaria, COVID-19

***Future orientation, well-being and performance
in university students in a tutoring program
during the COVID-19 pandemic***

Abstract

The aim of this study was to compare future orientation, well-being, and academic performance measured before and during the COVID-19 pandemic. Additionally, the study sought to analyze whether pre-pandemic levels of future orientation were a protective factor against possible variations in well-being and performance during the pandemic. In 2018, all students registered in the tutoring program (N = 596) of the Psychology Faculty in a private Peruvian university were invited to participate in a longitudinal study (2018-2020). Ninety-six students agreed to collaborate during the first two years (pre-pandemic period = T1). However, only 48 did so during the third year (T2). The comparative study was conducted on this group. The findings indicate that there is variation between T1 and T2 in terms of exploration (information and advice seeking) in the life domains of career and family, i.e. students explore their future options more intensively during the pandemic. Optimism regarding couple and family life has also changed. Students see their future plans with respect to their nuclear family as more viable. Finally, it has been observed, through regression analysis, that students' beliefs regarding their internal resources to fulfill their goals predict increases in their performance. Studies in different contexts and with different educational actors are needed in order to strengthen the findings.

Keywords: *Future Orientation, Well-being, Achievement, Higher Education, Tutoring, COVID-19*

Orientación futura, bienestar y rendimiento en universitarios de un programa de tutoría durante la pandemia COVID-19

Formalmente, los estudiantes universitarios participan de la educación superior con el propósito de culminar una carrera que les brinde opciones para cumplir su rol de ciudadanos y profesionales autónomos. Pese a ello, no todos los jóvenes que forman parte de este sistema educativo culminan sus estudios: en el Perú, la tasa de deserción universitaria oscila entre 13 % y 18 % (Figallo et al., 2020). Adicionalmente, aquellos que se orientan a culminar la carrera no siempre reportan elevados niveles de bienestar (Kooij et al., 2018). En ese contexto, resulta importante tomar en consideración los aportes de la psicología y analizar cómo la orientación futura, un constructo psicológico motivacional que permite conocer ciertos mecanismos de regulación comportamental de las personas, se asocia al rendimiento académico y bienestar de los estudiantes (Bandura, 2001; Seginer, 2017).

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente la enfermedad por coronavirus (COVID-19) como pandemia (OMS, 2020). Desde entonces, la mayoría de los sistemas educativos alrededor del mundo se vieron forzados a adaptarse a nuevas condiciones de enseñanza y aprendizaje. En el Perú, esta emergencia sanitaria supuso la suspensión de servicios educativos públicos y privados (DS N.º 08-2020-SA), incluidos los brindados por las universidades (RVM N.º 081-2020-MINEDU). Paralelamente, el Ministerio de Educación (Minedu) estableció como responsabilidad de las universidades “garantizar la continuidad del servicio educativo superior universitario, a través de las herramientas tecnológicas” (RVM N.º 081-2020-MINEDU).

En diversos casos, la continuidad del servicio educativo universitario supuso, también, mantener la labor tutorial. Esta labor se entiende como un sistema de apoyo institucional (Álvarez & Álvarez, 2015) que busca guiar y acompañar el aprendizaje estudiantil (Álvarez, 2014; García Núñez, 2008). Adicionalmente, busca orientar el desarrollo integral de los estudiantes, es decir, su desarrollo académico, personal y profesional a lo largo de los estudios superiores (Álvarez, 2014; Álvarez & Álvarez, 2015; Hu & Ma, 2010). Algunas facultades de universidades en el Perú, en su mayoría privadas, disponen de programas de tutoría que respaldan a los estudiantes en el fortalecimiento de su desempeño académico, y orientación en su proyecto de vida personal y profesional.

En Iberoamérica, la tutoría ha sido acogida a nivel institucional y cuenta, por lo general, con respaldo normativo (Lobato & Guerra, 2016). Por ejemplo, en el Perú, la importancia de la tutoría universitaria se ve reflejada en la Ley General de Educación (Ley 28044 de 2003), la cual señala que la educación tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a su inserción laboral. Asimismo, la Ley Universitaria (Ley 30220) considera la acción tutorial como uno de los deberes de los docentes universitarios para promover una formación de calidad y el desarrollo integral del estudiantado.

Por lo anteriormente mencionado, la tutoría resulta esencial para que los estudiantes sean guiados por los docentes tutores de manera estructurada y personalizada hacia la inserción en la sociedad (Lobato & Guerra, 2016). En definitiva, busca que los estudiantes desarrollen y consoliden las competencias personales y profesionales que serán necesarias para alcanzar su proyecto de vida, y asegurar una transición fluida hacia la esfera social y laboral (Álvarez & Álvarez, 2015). Además, la tutoría disminuye las tasas de deserción y abandono (López-Gómez, 2017), y promueve la integración de los estudiantes a la vida universitaria (Hu & Ma, 2010). Considerando el desarrollo integral estudiantil, y asumiendo que la tutoría es fundamental para atender y fortalecer los planes y proyectos de vida de los alumnos, resulta altamente relevante prestar atención a la labor tutorial.

El proyecto de vida se elabora, evalúa y replantea con la intención de transformar la realidad individual. Puede ser entendido como un proceso de planificación y construcción del futuro en las distintas esferas de la vida (personal, académica, profesional) (Gallego & Rodríguez, 1999). Esta aspiración implica una progresiva elaboración y propuesta analítica, crítica y articulada a lo largo del tiempo (Catão, 2001), sobre todo en el período de la adolescencia y adultez temprana. El ciclo de vida de los jóvenes presenta múltiples cambios y retos, como independizarse para estudiar una carrera, adaptarse a nuevas demandas de vida y establecer relaciones románticas. Las características individuales, y las estrategias para afrontar situaciones nuevas y sentirse satisfechos con la vida requieren poner en juego procesos cognitivos particulares que fortalecen el bienestar en los seres humanos (Diener et al., 1985; Dwivedi & Rastogi, 2016; Steca et al., 2009).

El proyecto de vida se entiende, adicionalmente, como una construcción flexible que puede ir modificándose de acuerdo con los cambios que se presenten en el contexto social e individual de las personas. Involucra un proceso reflexivo en el que interviene la valoración de las propias capacidades, aptitudes e intereses (Santana-Vega et al., 2019). Contar con una orientación que permita a los estudiantes ir definiendo su proyecto de vida personal y profesional cobra más sentido durante los períodos de formación en educación secundaria y superior. Según Savickas (2012), en el siglo XXI, se requiere de mayor flexibilidad y preparación para insertarse en el cambiante mundo laboral. En ese sentido, la tutoría es importante como un espacio de acompañamiento para la reflexión y delimitación del proyecto de vida de todo estudiante. Este se relaciona con el aprendizaje a lo largo de la vida, pues permite que uno se encuentre capacitado y actualizado frente a las diversas oportunidades de trabajo (Savickas, 2012).

El concepto de *proyecto de vida* ha sido reportado en la literatura psicológica que estudia la motivación; precisamente, se asume como una peculiaridad de la orientación futura, aunque también ha sido utilizado como sinónimo o proceso equivalente (Coscioni et al., 2020; Neiva-Silva, 2003). Centralmente, la orientación futura describe aquellas imágenes que, subjetivamente, los seres humanos construyen respecto al futuro. Una orientación futura de alta calidad

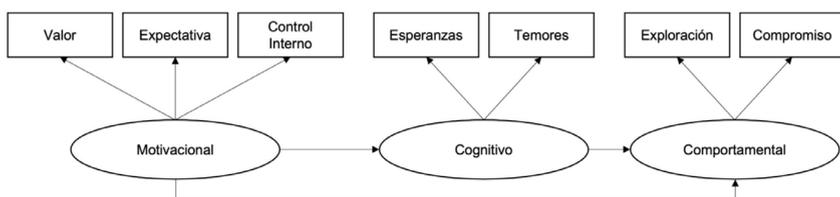
se caracteriza por la valoración de metas futuras, un elevado optimismo respecto a su cumplimiento, la disposición de recursos personales internos, y la exploración de diversas opciones para lograr la o las metas futuras establecidas.

Los jóvenes con tales características tienden a presentar un compromiso activo vinculado con el cumplimiento de sus metas. Junto a dicho compromiso, y en el proceso de tránsito o aproximación hacia las metas futuras (por ejemplo, culminar exitosamente una carrera universitaria), diversas variables psicológicas y comportamientos relacionados con el cumplimiento de metas específicas familiarizan a los individuos con experiencias u opciones que progresivamente se van percibiendo como viables, próximas, reales y factibles de planear (Seginer, 2009). Cabe señalar que, tradicionalmente, la psicología científica les ha asignado múltiples orígenes al comportamiento y la cognición humanos (Muthukrishna et al., 2021). No obstante, si se contextualiza el análisis del comportamiento en términos del proyecto de vida individual, sería posible indicar que la conducta está asociada al pensamiento futuro, el cual regula el comportamiento presente mediante contenidos personales, sean estos realistas o no (Seginer & Lens, 2015).

La orientación futura es un concepto multidimensional que permite comprender cómo las personas, en diferentes etapas del ciclo vital, construyen subjetivamente imágenes de su futuro que guían su comportamiento presente (Seginer, 2009). Específicamente, durante el período adolescente y juvenil, se ha observado una estrecha relación entre la orientación futura (planes y metas), y ciertos dominios de vida (Maysseless & Keren, 2014; Salmela-Aro et al., 2007; Seginer, 2009). Algunos investigadores de larga trayectoria, como Nurmi (1991) y Seginer (2003), han reportado que, en general, los jóvenes establecen metas futuras en torno a la educación/carrera, la vida familiar y los contenidos vinculados al *self*.

Como se puede observar en la figura 1, la multidimensionalidad del concepto de orientación futura implica la presencia de tres componentes (Seginer, 2003, 2009; Seginer & Lens, 2015). En primer lugar, el componente motivacional orienta a la persona a considerar sus metas futuras asignándoles valor, siendo optimista respecto a su cumplimiento, y asumiendo que posee las habilidades y recursos necesarios para alcanzarlas. En segundo lugar, el factor cognitivo alude a la representación de las metas; de acuerdo con ello, conduce a la persona a aproximarse o alejarse de ciertos eventos futuros. Finalmente, el factor comportamental implica exploración y compromiso. El modelo de orientación futura asigna una dinámica particular a los tres componentes descritos: el componente motivacional precede al cognitivo y al comportamental (Seginer, 2009).

Figura 1
Modelo multidimensional de Orientación Futura (Seginer, 2009)



Tomando en consideración lo mencionado, y de manera consistente con la línea de investigación de Savickas (2008), la carrera universitaria implica un proceso de adaptación individual durante el período que va desde lo pre a lo postvocacional, lo que incluye el uso del tiempo libre. Por lo tanto, la carrera refleja todos los roles que los individuos asumen durante un período del ciclo de vida y representa una de las decisiones de mayor importancia en la vida de las personas (Ginzberg, 1984; Super, 1990). En ese sentido, es fundamental conocer las particularidades de la orientación futura en jóvenes universitarios y, especialmente, observar si esta varía durante la pandemia con respecto a las condiciones previas.

La orientación futura ha sido propuesta como una variable crucial en el período juvenil (Seginer, 2009). Por ello, ha sido considerada para conocer sus particularidades en los estudiantes y para analizar su relación con otras variables psicológicas priorizadas (mas no exclusivas) en el programa de tutoría, un contexto que tiene como eje de trabajo el fortalecimiento del bienestar y rendimiento académico de los estudiantes. A continuación, se definirá tanto el bienestar como el rendimiento; luego, se presentarán algunas evidencias empíricas que reportan su asociación con la orientación futura.

En la literatura psicológica y en la de otras disciplinas, el bienestar implica una amplia conceptualización, e incluye gran variedad de términos, indicadores y medidas; todo ello genera, en determinadas circunstancias, debate respecto a su definición y alcance (Cassaretto & Martínez, 2017; Seginer, 2017; Yamamoto, 2017). En este escenario, los investigadores que analizan el bienestar y asocian sus propuestas al constructo de felicidad han distinguido dos modelos. Por un lado, se presenta la aproximación eudaimónica, que implica asignarle significado y propósito a la vida, así como autorrealizarse, y actualizar las habilidades, talento y potencialidades individuales. Por otro lado, se encuentra la aproximación hedónica, que involucra la evaluación de la propia vida, elevada frecuencia de afectos positivos, y lo opuesto con relación a los afectos negativos (Cassaretto & Martínez, 2017; Diener et al., 2009; Diener et al., 1999; Kashdan et al., 2008). Para los fines del presente estudio, se considerará la tradición hedónica, específicamente el componente cognitivo del bienestar subjetivo, representado por la satisfacción con la vida o el juicio global que las personas elaboran respecto a su propia vida al comparar sus circunstancias vitales con pautas o patrones internos (Diener et al., 1995; Vinaccia et al., 2019).

En cuanto al rendimiento académico, puede afirmarse que está asociado al concepto de evaluación de habilidades académicas, el que, según Shapiro et al. (2011), resulta esencial dentro del sistema educativo en tanto permite orientar los procesos de aprendizaje y enseñanza. Tal como han sugerido Murillo e Hidalgo (2015), “la evaluación no solo mide lo aprendido, ni siquiera valora lo enseñado, también enseña por sí misma” (p. 5). Así, los sistemas de calificaciones (Ravela et al., 2017) y la evaluación del rendimiento (Navarro, 2003) son claves para guiar el aprendizaje del estudiantado. Una de las varias maneras de evaluar el rendimiento académico en instituciones de educación superior consiste en calcular el promedio ponderado de notas estandarizadas considerando la cantidad de créditos de cada asignatura. Esto permite identificar las calificaciones de cada estudiante; a la vez, comparar su rendimiento con otros estudiantes que cursan la misma carrera o se encuentran en busca del mismo grado académico. En la presente investigación, se considerará este promedio ponderado de notas estandarizadas en función al número de créditos.

Retomando lo previamente señalado respecto al programa de tutoría, la relevancia del proyecto de vida o la orientación futura, y su relación con las variables de bienestar y/o rendimiento, es posible indicar que diversos hallazgos respaldan su asociación (Seginer, 2017; Seginer & Mahajna, 2012, 2016; Türken et al., 2016). Específicamente, en el período adolescente y juvenil, se ha observado una estrecha relación entre la orientación futura (planes/metás), bienestar (satisfacción con la vida) y comportamientos positivos vinculados a aspectos de salud (Bölükbaş & Kırdök, 2019; Johnson et al., 2014). La literatura psicológica ha reportado consistentemente que los estudiantes que expresan mayor interés por el futuro, en particular, en lo vinculado al ámbito educativo y de carrera, tienden a ser más persistentes y a reportar mayor satisfacción al realizar sus actividades académicas; además, se evidencia en ellos elevado bienestar (de Bilde et al., 2011; Husman & Lens, 1999; Stouthard & Peetsma, 1999; Strathman & Joireman, 2005; Zaleski, 2005). En estudios realizados en el Perú con jóvenes universitarios, también se ha constatado que la orientación futura se asocia al componente cognitivo del bienestar subjetivo, es decir, a la satisfacción con la vida (Herrera & Matos, 2016).

También, se ha corroborado sistemáticamente que la orientación futura de elevada calidad se asocia a variables vinculadas al desempeño académico o rendimiento (Seginer, 2017). De Bilde et al. (2011) reportaron que los estudiantes que mencionaron metas futuras en el ámbito educativo tendían a presentar mejores estrategias de aprendizaje. Asimismo, se ha indicado que, en estos casos, se eleva el compromiso académico (Horstmanshof & Zimitat, 2007). En contraste, se ha constatado también que la orientación futura de baja calidad se asocia a la deserción educativa, en especial, a situaciones en las cuales los estudiantes reportan no haber valorado sus metas de profesionalización ni haber considerado que sus recursos personales fueran los apropiados para desempeñarse como estudiantes universitarios (Arkin & Cojocar, 2020).

A partir de las diversas consideraciones teóricas y los hallazgos empíricos reportados, el presente estudio busca responder a las siguientes preguntas: si se comparan los niveles de orientación futura, ¿existen diferencias entre el rendimiento académico y el bienestar antes y durante la pandemia?; ¿la orientación futura prepandemia predice variaciones en el rendimiento académico y el bienestar reportados en el período de pandemia?

De acuerdo con lo propuesto, y considerando los aportes teóricos y empíricos previamente mencionados (de Bilde et al., 2011; Husman & Lens, 1999; Seginer, 2009; 2017), se plantean las siguientes hipótesis de trabajo:

1. La orientación futura es una variable potencialmente protectora de variaciones en el rendimiento y el bienestar en estudiantes de Psicología de una universidad privada en el Perú.
2. Si el valor, expectativa y control interno en el dominio de carrera y familia son elevados, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes de Psicología serán altos también.
3. Si las esperanzas son elevadas en el dominio de carrera y familia, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes de Psicología serán altos también.
4. Si la exploración y compromiso son elevados en el dominio de carrera y familia, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes de Psicología serán altos también.

Método

Participantes

En el año 2018, se convocó a la totalidad de estudiantes de la Facultad de Psicología ($N = 596$) de una universidad privada peruana para participar de un estudio longitudinal. Se esperaba que los estudiantes respondieran a la misma batería de cuestionarios durante tres años de carrera (2018-2020), y se les remitió tres invitaciones durante cada semestre a sus direcciones de correo electrónico institucional. En el primer y segundo año, respondieron voluntariamente a la convocatoria 82 y 60 estudiantes respectivamente, pero, en el tercer año, lo hicieron solo 48. Es altamente probable que la reducción del número de participantes se haya debido a la inesperada pandemia que, en el 2020, modificó sus condiciones de vida, así como las condiciones de aprendizaje, enseñanza y tutoría propuestas por la Facultad de Psicología.

Es importante mencionar que, cada semestre, los estudiantes que habían respondido a la convocatoria inicial fueron nuevamente invitados a colaborar en el estudio, pero el número de participantes fue cada vez menor. Ante esta evidente limitación, se replanteó la propuesta de análisis. Para maximizar la potencia estadística, se combinaron los dos primeros años como la etapa pre-pandemia (T1), lo que reunió a un total de 96 estudiantes (año 2018 y 2019).

Ver Apendice 1 Tabla A1 en donde se presentan los datos y análisis realizados. Sin embargo, la muestra total estuvo constituida por los 48 estudiantes (M edad = 21,53 años, $DE = 4,27$) que respondieron al cuestionario durante la pandemia de la COVID-19 (T2), y al menos uno de los dos períodos anteriores. La mayoría de los participantes del estudio fueron mujeres (41 mujeres = 85,42 %, y 7 hombres = 14,58 %).

Procedimiento

Las autoridades de la Facultad de Psicología aprobaron el desarrollo del estudio. Se convocó virtualmente a la totalidad de estudiantes a través de la Coordinación del Programa de Tutoría de la facultad. El cuestionario fue remitido virtualmente a través de la herramienta Google Forms. En el proceso de implementación del estudio y la recolección de datos, se cumplió con las exigencias éticas requeridas para este tipo de investigación. Se realizó un consentimiento informado en el que se describió el propósito del estudio y su confidencialidad; se señaló explícitamente que su participación era voluntaria y que serían identificados únicamente para registrar su rendimiento). Se precisó que los datos recogidos y el análisis derivado serían usados con fines estrictamente académicos.

Medición

Ficha de datos sociodemográficos

A través de un formato virtual, se registró información sobre los siguientes datos sociodemográficos: sexo, edad, promedio ponderado (obtenido de los registros oficiales de la facultad) y ciclo de estudios.

Cuestionario de Orientación Futura (Seginer, 2009)

Es un cuestionario de autorreporte que registra opiniones respecto a la orientación futura. El instrumento mide tres dimensiones o componentes de la orientación futura (motivacional, cognitivo y comportamental) en dos dominios de vida: carrera/trabajo y matrimonio/familia. Sus 34 ítems evalúan las respuestas emitidas usando diferencial semántico, o escalas tipo Likert que oscilan entre 1 (nunca/definitivamente no me describe) y 5 (diariamente/definitivamente me describe). El componente motivacional está compuesto por 16 ítems que evalúan tres subcomponentes (valor, expectativa y control interno). Por ejemplo, “Al pensar en mis planes de carrera y sus opciones de realización, soy optimista”. El componente cognitivo está compuesto por 6 ítems, que incluyen esperanzas y temores respecto al futuro. Por ejemplo, “Al pensar acerca de su futuro, ¿cuán a menudo los aspectos vinculados a su educación le generan mayor esperanza?”. Finalmente, el componente comportamental incluye los subcomponentes

de exploración y compromiso (12 ítems). Por ejemplo, “Antes de decidir por su carrera actual, ¿ha buscado información acerca de las diferentes carreras? ¿Cuán a menudo ha tratado de conseguir esta información?”. Los ítems de la prueba tienen la misma estructura, pero diferente contenido de acuerdo con el dominio de vida particular (carrera/trabajo y matrimonio/familia). El cuestionario fue traducido del inglés al español, y viceversa, por dos psicólogos con dominio de ambas lenguas.

Las evidencias de validez y confiabilidad de la prueba fueron analizadas en un estudio previo realizado con 354 estudiantes de Psicología de tres universidades privadas en Lima, Perú (Herrera et al., en proceso de revisión). Además de las evidencias de validez de contenido obtenidas a través de la entrevista cognitiva, se aplicó un análisis factorial confirmatorio; debido a las cargas factoriales bajas, nulas o cruzadas, se eliminaron cuatro ítems de la escala del dominio de carrera/trabajo, y dos ítems de la escala del dominio de familia. Se calculó la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los valores obtenidos en el componente motivacional del dominio de carrera fueron .88, .79 y .75 para *valor*, *expectativa* y *control interno*, respectivamente. En el componente cognitivo, *esperanzas* obtuvo un alfa de Cronbach de .64 y *temores*, de .81. En las escalas de exploración y compromiso, que representan el componente comportamental, los alfa fueron de .72 y .78, respectivamente. En el dominio de familia, los coeficientes alfa de Cronbach fueron también aceptables, y alcanzaron los valores de .90, .86 y .62 para *valor*, *expectativa* y *control interno*, respectivamente. Los alfas de Cronbach de las subescalas de *esperanzas* y *temores*, que forman parte del componente cognitivo, fueron .84 y .86. En relación al componente comportamental, los alfas de Cronbach de las escalas de *exploración* y *compromiso* fueron de .87 y .85, respectivamente.

En estos estudios previos, que analizaron las evidencias de validez, no se comprobó la estructura de tres factores secuencialmente relacionados propuesta por Seginer (2009). Por lo tanto, para fines de este estudio, se trabajó con las subescalas de manera independiente.

Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985)

El cuestionario fue originalmente desarrollado por Diener et al. (1985) considerando uno de los tres componentes de su modelo de bienestar subjetivo. Este hace referencia al componente cognitivo que, mediante cinco ítems, representa la evaluación que realizan las personas respecto de sus propias vidas.

Cada ítem es calificado usando escalas tipo Likert, que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es “Si volviese a nacer, no cambiaría nada de mi vida”. En el Perú, se han llevado a cabo diversos estudios para analizar las evidencias de validez y confiabilidad de la satisfacción con la vida. Los indicadores psicométricos han sido favorables. Los análisis factoriales confirmatorios han reportado un solo factor que explica más del 60 % de la varianza en diferentes muestras, así como confiabilidad

aceptable (Alarcón, 2000; Espinoza & Tapia, 2011; Morales & Martínez, 2004; Navarro, 2013; Paredes, 2015; Valenzuela, 2005). Por ejemplo, Alarcón (2000) reportó que un solo factor explicó el 60,95 % de la varianza total. En esta muestra, el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach fue de .87.

Plan de análisis

Para analizar la estabilidad y variación en las variables de estudio, se emplearon pruebas *t* para muestras relacionadas. Se presentaron los tamaños del efecto en términos de *d* de Cohen, que cuantifica estas diferencias en unidades estandarizadas (i.e., *DE* - desviación estándar). Para analizar el potencial rol protector de la orientación futura, se calculó una serie de regresiones en la cual las variables de orientación futura en el T1 predicen posibles variaciones en rendimiento y bienestar entre el período prepandemia y el período de pandemia. Esto consistió en estimar regresiones donde se predicen el rendimiento y el bienestar en T2 a partir de las variables de orientación futura, controlando el rendimiento o el bienestar en T1. Para evitar problemas de multicolinealidad en los modelos, se estimaron, por separado, modelos para orientación futura de carrera y familia.

Resultados

Los datos fueron recolectados durante tres años. Dos años fueron considerados como período prepandemia (T1); uno, el 2020, como período de pandemia (T2). Para el período prepandemia (2018 y 2019), dada la ausencia de diferencias significativas entre los datos de los dos años (ver material suplementario), si se encontraba que un participante había respondido al cuestionario en las dos oportunidades, sus respuestas eran promediadas para obtener un estimado más preciso del nivel de las variables. Para preservar el tamaño de la muestra, en los casos en los que el participante solo haya respondido en uno de los dos puntos de tiempo, se usó la medida disponible.

Análisis descriptivo

La tabla 1 presenta las medias (*M*) y las desviaciones estándar (*DE*) de las variables de estudio. Notablemente, se observan variaciones en la exploración en el ámbito de la carrera. Llama la atención que, durante el período prepandemia, se reportó menor *exploración* ($M = 3,58$) que en el período de pandemia ($M = 3,90$). Es decir, los estudiantes indicaron que, durante el año de pandemia (2020), buscaron más información en torno a su carrera; solicitaron mayor consejo en el ámbito académico; contrastaron opiniones; hablaron con otras personas; y analizaron si la carrera elegida (en este caso, Psicología) se ajustaba a sus expectativas y si era una opción profesional favorable para sus intereses individuales.

Asimismo, en el dominio de familia, resalta la diferencia en la subárea de *expectativa*, que corresponde al componente motivacional. En este caso, el reporte del período prepandemia es $M = 3.44$ y el del período de pandemia es $M = 3.63$. Es decir, a pesar de la pandemia, en el dominio de familia, se esperó de manera optimista concretar las metas y planes futuros establecidos. Ello puede incluir confianza en la materialización de aspiraciones en torno a la futura vida de pareja o familiar. La Gráfica con las medias de los períodos prepandemia y pandemia se presenta en el Apéndice B Figura B1

Finalmente, también en el dominio de familia, se presentan diferencias en torno al subcomponente de *exploración*). En este caso, al igual que lo reportado en el dominio de vida de carrera, en el período prepandemia, la *exploración* es menor $M = 3.01$ que en el período de pandemia $M = 3.34$, como muestra la figura 2. Es decir, para proyectar la vida de pareja o familiar, se requiere explorar en función a opciones sustentadas en la reflexión individual (Seginer, 2009). Los otros componentes y subcomponentes de la orientación futura no varían significativamente entre los períodos de prepandemia y pandemia. Tampoco, varían el promedio ponderado ni la satisfacción con la vida.

Tabla 1
Medias, desviaciones estándar y pruebas T comparando las variables de estudio antes y durante la pandemia

| | | | <i>M</i> | | <i>DE</i> | | <i>t</i> (44) | <i>d</i> | <i>p</i> |
|------------------------------------|----------|-----------|----------|-------|-----------|------|---------------|----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>DE</i> | T1 | T2 | T1 | T2 | | | |
| Promedio Ponderado | 52.26 | 6.03 | 52.22 | 52.33 | 5.89 | 6.35 | 0.48 | 0.02 | .636 |
| Satisfacción con la vida | 4.67 | 1.12 | 4.63 | 4.74 | 1.16 | 1.05 | 0.69 | 0.10 | .493 |
| <i>Orientación Futura: Carrera</i> | | | | | | | | | |
| Valor | 4.57 | 0.61 | 4.58 | 4.57 | 0.63 | 0.58 | 0.13 | -0.01 | .896 |
| Expectativa | 3.70 | 0.75 | 3.67 | 3.75 | 0.70 | 0.84 | 0.46 | 0.09 | .647 |
| Control Interno | 4.56 | 0.42 | 4.55 | 4.57 | 0.41 | 0.45 | 0.04 | 0.03 | .969 |
| Esperanzas | 4.04 | 0.69 | 4.00 | 4.10 | 0.62 | 0.81 | 1.34 | 0.14 | .188 |
| Temores | 3.67 | 0.87 | 3.65 | 3.71 | 0.86 | 0.91 | -0.12 | 0.07 | .903 |
| Exploración | 3.69 | 0.67 | 3.58 | 3.90 | 0.65 | 0.68 | 3.87 | 0.49 | < .001 |
| Compromiso | 4.10 | 0.75 | 4.11 | 4.08 | 0.70 | 0.86 | -0.92 | -0.04 | .361 |
| <i>Orientación Futura: Familia</i> | | | | | | | | | |
| Valor | 3.96 | 0.91 | 3.98 | 3.90 | 0.94 | 0.87 | 0.19 | -0.09 | .847 |
| Expectativa | 3.50 | 0.80 | 3.44 | 3.63 | 0.81 | 0.76 | 2.27 | 0.25 | .028 |
| Control Interno | 4.13 | 0.68 | 4.13 | 4.13 | 0.61 | 0.80 | 0.26 | 0.00 | .800 |
| Esperanzas | 2.88 | 1.10 | 2.87 | 2.92 | 1.04 | 1.23 | 1.17 | 0.04 | .247 |
| Temores | 2.34 | 0.96 | 2.42 | 2.17 | 0.93 | 1.00 | -1.41 | -0.25 | .164 |
| Exploración | 3.12 | 0.98 | 3.01 | 3.34 | 0.98 | 0.94 | 3.03 | 0.35 | .004 |
| Compromiso | 3.16 | 1.20 | 3.12 | 3.22 | 1.17 | 1.26 | 1.53 | 0.08 | .134 |

Nota. N = 96 en T1, y N = 48 en T2

Análisis de regresión

Considerando las hipótesis de trabajo propuestas, se analiza si las variables de orientación futura protegieron a los alumnos, y favorecieron la estabilidad en relación con el rendimiento y el bienestar. Al controlar los niveles previos a la pandemia, se pudo construir un modelo en el que los niveles de orientación futura antes de la pandemia predijeran variaciones en el bienestar y el rendimiento; en la Tabla 2 se presentan los resultados. Se constató que los estudiantes con mayor control interno en el ámbito de carrera y familia aumentaron su rendimiento académico después de la pandemia. Ello confirmó parcialmente la hipótesis de trabajo 2.

La figura 2 muestra las variaciones en el rendimiento predichas para estudiantes con todas las variables en el nivel promedio, pero diferenciadas por tener +1 y -1 desviación estándar del promedio en control interno previo a la pandemia. Mientras que los estudiantes con altos niveles de control interno mejoraron su rendimiento, aquellos que tenían una desviación estándar inferior al promedio empeoraron. Los otros subcomponentes de la orientación futura considerados en las hipótesis 3, 4 y 5 no fueron predictores del rendimiento ni del bienestar de los estudiantes universitarios estudiados.

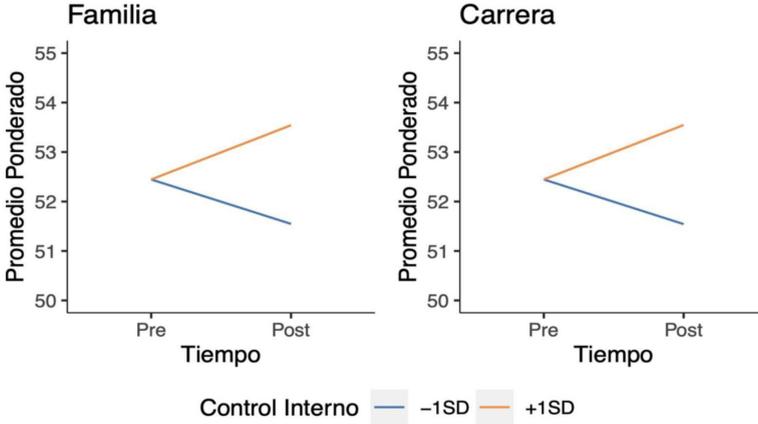
Tabla 2

Análisis de regresión prediciendo cambios en la satisfacción con la vida y el promedio ponderado a partir de la orientación futura pre-pandemia

| Carrera | Satisfacción con la vida | | | | Promedio Ponderado | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|------|-------|--------|--------------------|------|-------|--------|--|
| | B | SE | t | p | B | SE | t | p | |
| (Intercepto) | 3.78 | 1.82 | 2.07 | .05 | -2.75 | 5.93 | -.46 | .65 | |
| Valor | .23 | .20 | 1.14 | .26 | .44 | .63 | .69 | .49 | |
| Expectativa | -.09 | .25 | -.34 | .74 | -.87 | .71 | -1.23 | .23 | |
| Control Interno | -.62 | .33 | -1.87 | .07 | 2.60 | .90 | 2.90 | .01 | |
| Esperanzas | .18 | .26 | .70 | .49 | -.26 | .68 | -.38 | .71 | |
| Temores | -.30 | .20 | -1.49 | .15 | -.32 | .49 | -.66 | .52 | |
| Exploración | -.02 | .18 | -.13 | .90 | .04 | .51 | .08 | .94 | |
| Compromiso | .24 | .26 | .92 | .36 | -.82 | .69 | -1.20 | .24 | |
| Predictor en T ₁ | .55 | .16 | 3.52 | < .001 | .96 | .07 | 13.60 | < .001 | |
| <i>Familia</i> | | | | | | | | | |
| (Intercepto) | 2.57 | 1.01 | 2.53 | .02 | 1.21 | 4.12 | .29 | .77 | |
| Valor | -.07 | .22 | -.31 | .76 | -.38 | .56 | -.68 | .50 | |
| Expectativa | .11 | .30 | .35 | .73 | -1.25 | .76 | -1.64 | .11 | |
| Control Interno | -.18 | .26 | -.69 | .49 | 1.71 | .66 | 2.60 | .01 | |
| Esperanzas | .10 | .21 | .47 | .64 | -.34 | .53 | -.64 | .53 | |
| Temores | -.21 | .21 | -1.03 | .31 | .55 | .52 | 1.07 | .29 | |
| Exploración | .23 | .15 | 1.54 | .13 | .13 | .38 | .34 | .74 | |
| Compromiso | -.18 | .19 | -.91 | .37 | .10 | .49 | .21 | .83 | |
| Predictor en T ₁ | .62 | .14 | 4.38 | < .001 | .93 | .06 | 14.98 | < .001 | |

Nota. Predictor en T₁ indica el nivel de satisfacción en la vida o promedio ponderado en el período de tiempo anterior. Agregar esta variable de control permite identificar la relación entre las variables de orientación futura, y las variaciones en la satisfacción con la vida y el rendimiento académico a través del tiempo.

Figura 2
Variaciones en el promedio ponderado para alumnos con ± 1 desviación estándar en control interno para los dominios de familia y carrera



Discusión

La importancia del sector juvenil en el Perú es indiscutible. Aproximadamente, el 25 % de la población nacional está constituida por adolescentes y jóvenes cuyas edades oscilan entre 15 y 29 años (INEI, 2020). Los jóvenes universitarios forman parte del capital humano, factor indispensable para el desarrollo social y económico de países y regiones (Tran & Vo, 2020). Los recursos humanos calificados se capacitan y fortalecen en diversas instituciones; destaca, entre ellas, la universidad.

Para cumplir con sus objetivos durante la inesperada pandemia de la COVID-19, las universidades replantearon su propuesta de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo virtual. Los estudiantes de Psicología de una universidad privada, al igual que casi la totalidad de estudiantes peruanos, se vieron obligados a cumplir con los requerimientos del aislamiento social obligatorio. Pese a los esfuerzos de recurrir a la virtualidad para continuar con los planes y proyectos personales y profesionales de los estudiantes, se reportó un riesgo de deserción universitaria a nivel nacional: se estima que el 11,5 % de estudiantes matriculados en universidades licenciadas podrían abandonar su carrera (Minedu, 2021).

Los resultados de este estudio aportan a la reconocida relevancia de la orientación futura como factor protector respecto a situaciones de amenaza y adversidad (Seginer, 2008). El programa de tutoría representa una oportunidad ideal no solo para guiar y acompañar tanto el aprendizaje como el desarrollo integral de los estudiantes (Álvarez, 2014; Álvarez & Álvarez, 2015), sino

también para desarrollar su orientación futura. Mediante la tutoría, se puede guiar a los estudiantes a plantear metas futuras positivas y alcanzables, y fortalecer los componentes de la orientación futura para robustecer las conductas destinadas a la consecución de estas metas. Si bien el estudio de la orientación futura no es exclusivo a programas de tutoría universitaria, estos programas podrían considerarse espacios idóneos para contribuir con su desarrollo, y fomentar una transición e inserción fluidas de los estudiantes hacia contextos laborales y sociales (Álvarez & Álvarez, 2015). Específicamente, este estudio sugiere, tal como ha sido constatado a través de los análisis realizados, la importancia del desarrollo del control interno del estudiante, dado que podría vincularse con una mejora en su desempeño académico.

La investigación evidencia variaciones en algunos aspectos de la orientación futura de estudiantes universitarios que participan en un programa de tutoría de una universidad privada peruana. Durante la pandemia, los estudiantes reportaron un mayor nivel de exploración tanto en el ámbito de carrera como en el familiar. Este resultado llama la atención: se esperaría que la situación de emergencia sanitaria reduzca las posibilidades de exploración conductual, pero los resultados demuestran lo contrario. Asimismo, durante la pandemia, se evidenció un aumento de las expectativas de familia. Durante este período, aumentó el optimismo de los jóvenes respecto a sus planes de familia; ello ocurrió a pesar de las dificultades que la pandemia pudo haber conllevado en el desarrollo de sus relaciones amorosas. Adicionalmente, si bien no se han detectado variaciones en el rendimiento académico y bienestar, aquellos jóvenes que previamente a la pandemia reportaron mayores sensaciones de control personal frente a sus planes de familia y carrera obtuvieron mejores calificaciones durante la pandemia. Así, el control interno se configuró como un factor protector ante posibles descensos en el rendimiento académico durante la pandemia.

Dada la importancia de estos hallazgos para futuras intervenciones en programas y facultades universitarias, resulta pertinente considerar acciones articuladas y flexibles que respondan a la normativa nacional e internacional, a las necesidades de los estudiantes, y a contextos de emergencia por los que puedan atravesar. Como ha sido señalado previamente, en los años 2020 y 2021, las instituciones educativas tuvieron que replantear sus acciones para continuar con la formación a distancia; algunas instituciones estuvieron mejor preparadas que otras para este reajuste, lo cual probablemente ha influido en la experiencia y formación de sus estudiantes.

En sintonía con los hallazgos obtenidos, se considera relevante el desarrollo de los recursos internos de los estudiantes, pues ello contribuye al cumplimiento de sus metas de vida y a la predicción de su rendimiento académico. Esto se puede lograr a través de un programa de acompañamiento continuo al estudiante, que propicie la construcción de su proyecto de vida personal y profesional. Para darle continuidad a tal proyecto, sería importante considerar este eje de trabajo tutorial desde el período escolar. Un elemento para reflexionar

a partir de la pandemia es la incorporación del manejo de la incertidumbre, sobre todo en adolescentes y jóvenes, por las repercusiones que puede implicar en las diversas esferas de la vida de los estudiantes (a nivel familiar, académico y futuro profesional). En ese sentido, se espera que la tutoría tome en cuenta este tipo de manejo personal y que permita a los estudiantes ser flexibles en la reorientación de sus planes.

Es importante anotar algunas limitaciones del presente estudio, cuyos resultados deben interpretarse con cautela. En primer lugar, el tamaño de la muestra disminuye la potencia estadística de nuestros hallazgos. Un análisis de sensibilidad sugiere que, usando los parámetros menos exigentes ($\alpha = .05$, potencia = .80), el efecto más pequeño detectable es de ($f^2 = 0,17$, $\Delta R^2 = 0,15$). Esto indica que podrían no haberse encontrado efectos pequeños por falta de potencia, mientras que los efectos positivos encontrados podrían haber sido causados por error de muestreo.

No obstante, el hecho de que el control interno haya sido predictivo, tanto en el ámbito de la familia como en la carrera, sugiere una baja probabilidad de que los resultados se deban al azar. En segundo lugar, siendo conscientes de la limitación previamente mencionada, para maximizar la potencia, se promediaron los dos años previos a la pandemia y los categorizamos como período prepandemia. Si bien esto maximiza la muestra y ello pudo haber disminuido el error no sistemático en nuestras medidas¹, este análisis específico consideró que no hubo variaciones entre el período prepandemia y el período de pandemia. Pese a ello, en la mayoría de los casos, no hubo diferencias significativas entre los dos períodos. Una tercera limitación se relaciona con las técnicas de recolección de datos. Si bien los estudiantes supieron que sus respuestas serían confidenciales, podrían haber respondido según lo que creían más deseable en el contexto académico en el que se aplicó la prueba (por ejemplo, deseabilidad social).

Una tarea pendiente para los investigadores en el campo de la orientación futura es desarrollar otras estrategias de medición (por ejemplo, datos reportados por informantes, análisis de lenguaje abierto, tareas conductuales) que permitan investigar la orientación futura desde una perspectiva multimétodo. Finalmente, es importante considerar el alcance de la validez externa de los resultados de este estudio. La muestra está compuesta por estudiantes de una sola carrera dentro de una universidad privada, y la mayoría de los participantes son estudiantes mujeres. Adicionalmente, la emergencia sanitaria de la COVID-19 ha generado experiencias importantes para el desarrollo psico-

1. Por definición, el error no sistemático es la dispersión alrededor del valor real. Como tal, a medida que aumenten las mediciones, el promedio de todas estas convergerá al valor real de la variable. Por ejemplo, si tenemos una balanza que tiene un error no sistemático de ± 1 kg, una medición no es muy precisa. El promedio de dos mediciones consecutivas estará más cercana al valor real. Con un número suficientemente alto de mediciones, el promedio de estas terminaría siendo igual al valor real.

lógico, el bienestar, y las posibilidades u opciones comportamentales juveniles (por ejemplo, experiencias diversas, alternativas de práctica preprofesional o futuros espacios laborales). Por tal motivo, la generalización de los resultados a poblaciones con otras características y que se desempeñen fuera de una emergencia sanitaria internacional queda como tarea pendiente para futuras investigaciones.

Es esencial continuar con la exploración de esta problemática, e indagar la relación entre las variables estudiadas en momentos diversos y más allá de contextos de emergencia. Investigar la orientación futura, el rendimiento y el bienestar en distintas regiones, instituciones educativas, carreras y niveles socioeconómicos contribuiría a delimitar estrategias para un adecuado acompañamiento a los estudiantes. Finalmente, resulta también relevante investigar la orientación futura, y la construcción del proyecto de vida personal y profesional de escolares antes de su ingreso a la educación superior para, así, conocer su evolución y dinamismo a lo largo del tiempo

Referencias

- Alarcón, R. (2000). Variables psicológicas asociadas a la felicidad. *Persona*, 3, 147-157. <https://doi.org/10.26439/persona2000.n003.810>
- Álvarez, M. (2014). “La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y postgrados. Las transiciones académicas”. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la Universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-203). Laertes.
- Álvarez, M. & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Arkin, N., & Cojocar, S. (2020). Future orientation of dropout youth in the context of future studies and education. *Social Research Reports*, 12(1), 9-21. <http://dx.doi.org/10.33788/srr12.1.1>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- de Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- Böyükbaşı, A. & Kırdök O. (2019). The mediating role of future orientation in the relationship between career adaptability and life satisfaction in high school students. *Education and Science*, 44. <https://doi.org/10.15390/EB.20198090>
- Cassaretto, M. & Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19-31. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.VEFA>
- Catão, M. (2001). Projeto de vida em construção: Na exclusão/inserção social. Editora Universitária.
- Coscioni, V., Pereira, M., Figueiredo, B., & Paixão, M. P. (2020). Perspectiva temporal futura: Teorías, construtos e medidas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 215-232. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n208>
- Decreto Supremo N.º 08-2020-SA (2020). *El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-declara-en-emergencia-sanitaria-a-nivel-decreto-supremo-n-008-2020-sa-1863981-2/>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). *The satisfaction with life scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. http://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). *Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction*. En C. Snyder y S. Lopez (Eds.), *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 187-194). Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Wolsic, B., & Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 120-129. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.120>
- Dwivedi, A., & Rastogi, R. (2016) Future Time Perspective, Hope and Life Satisfaction: A Study on Emerging Adulthood. *Jindal Journal of Business Research*, 5(1),17–25. <https://doi.org/10.1177/2278682116673790>
- Espinoza, A. & Tapia, G. (2011). Identidad Nacional como fuente de Bienestar Subjetivo y social. *Boletín de Psicología*, 102, 71-87. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28446018003.pdf>
- Figallo, F., González, M.T., & Diestra, V. (2020). Perú: Educación superior en el contexto de la pandemia por el COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 20-28.
- Gallego, S. & Rodríguez, M. (1999). El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria. OAI/UNED. Departamento MIDE, 1-16.
- García Núñez, L. (2008). IV Estimation with weak instruments: an application to the determinants of school attainment in Peru. *Economía*, 31(62), 127-146.
- Ginzberg, E. (1984). "Career development". En D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development, applying contemporary theories to practice* (pp.172-190). Jossey-Bass.
- Herrera, D. & Matos, L. (2016, 24-29 de julio). Future orientation, aspirations and social variables related to academic success and well-being in university students. En T. Shirai (Chair), *Time perspective in developmental context* [Simposio]. 31st International Congress of Psychology, Yokohama, Japan.
- Horstmannshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
- Hu, S., & Ma, Y. (2010). Mentoring and student persistence in college: A study of the Washington State Achievers program. *Innovative Higher Education*, 35(5), 329–341. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9147-7>
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). *En el 2020 población peruana alcanza 32,6 millones de habitantes*. <http://m.inei>

- gob.pe/prensa/noticias/en-el-2020-poblacion-peruana-alcanza-326-millones-de-habitantes-12302/
- Johnson, S., Blum, R., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: a construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4), 459–468. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0333>
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R., & King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219–233. <https://doi.org/10.1080/17439760802303044>
- Kooij, D., Kanfer R., Matt, B., & Rudolph, C. (2018). Future Time Perspective: a Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867–893. <https://doi.org/10.1037/apl0000306>
- Ley General de Educación N.º 28044. (2003, 29 de julio). *El Peruano*. <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28044.pdf>
- Ley Universitaria. N.º 30220. (2014, 9 de julio). *El Peruano*. www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf
- Lobato, C. & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379–398. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: una consulta a expertos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 61–78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- Maysel, O., & Keren, E. (2014). Finding a meaningful life as a developmental task in emerging adulthood: The domains of love and work across cultures. *Emerging Adulthood*, 2(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/2167696813515446>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020). Resolución Viceministerial N°081-2020-MINEDU. Aprobar la Norma Técnica denominada “Disposiciones para la prevención, atención y monitoreo ante el Coronavirus (COVID-19) en universidades a nivel nacional”. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/459958-081-2020-mine>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2021, 8 de noviembre). *Tasa de deserción en educación universitaria se redujo a 11,5 %*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/552273-tasa-de-desercion-en-educacion-universitaria-se-redujo-a-11-5%202/>
- Morales, J. & Martínez, P. (2004). Metas y satisfacción vital en adolescentes españoles y peruanos según sexo y nivel socioeconómico. *Revista de Psicología*, 22(1), 121–149. <https://doi.org/10.18800/psico.200401.006>
- Murillo, F. & Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5–9.

- Muthukrishna, M., Henrich, J., & Slingerland, E. (2021). Psychology as a Historical Science. *Annual Review of Psychology*, 72(1), 717-749. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-082820-111436>
- Navarro, C. (2013). *Dos aproximaciones complementarias para medir satisfacción con la vida en una comunidad al sur del Perú*. [Tesis de Bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4616>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2),0.
- Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico*. [Tesis de Maestría, Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/2898>
- Tran, N. P., & Vo, D. H. (2020). Human capital efficiency and firm performance across sectors in an emerging market. *Cogent Business & Management*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1738832>
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 11-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Paredes, C. (2015). *Relación entre intención emprendedora, aspiraciones intrínsecas y extrínsecas y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios Limeños*. (Tesis de Bachillerato, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas). <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/592786>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Resolución Viceministerial N.º 081-2020-MINEDU (2020). *El Peruano*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/565533/RVM_N__081-2020-MINEDU.PDF
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 690-715. <https://doi.org/10.1177/0743558407303978>
- Santana-Vega, L., Gómez-Muñoz, A., & Feliciano-García, L. (2019). Adolescents problematic mobile phone use, Fear of Missing Out and family communication. *Comunicar*, 59, 39-47. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-04>
- Savickas, M. L. (2008). *Helping People Choose Jobs: a History of the Guidance Profession*. En J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.) *International*

- Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_5
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural-ecological perspective. En W. J. Lonner, D. L. Dinnel, & S. A. Hayes (Eds.), *Online readings in psychology and culture*. Center for Cross Cultural Research (pp. 1-13). www.ac.wvu.edu/~culture/readings.htm
- Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 272–282. <https://doi.org/10.1177/0165025408090970>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspective*. Springer.
- Seginer, R. (2017). Future Orientation and Psychological Well-Being in Adolescence: Two Multiple-Step Models. En A. Kostić & D. Chadee (Eds.) *Time Perspective*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-60191-9_15
- Seginer, R. & Lens, W. (2015). The Motivational Properties of Future Time Perspective Future Orientation: Different Approaches, Different Cultures. En Stolarski M., Fieulaine N., van Beek. W. (eds) *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_19
- Seginer, R. & Mahajna, S. (2012). From high school to adulthood: The future orientation of Muslim adolescent girls and boys in Israel. En C. Cooper & R. Seginer (Eds.), *Transition from adolescence to early adulthood in three multicultural societies: Navigating cultures, immigration, and gender*. Symposium conducted at the 22nd Biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development.
- Seginer, R. & Mahajna, S. (2016). On the meaning of higher education for transition to modernity youth: Lessons from future orientation research of Muslim girls in Israel. *International Journal of Educational Research*, 76, 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.005>
- Shapiro, E. S., Benson, J., Clemens, N., & Gischlar, K. L. (2011). En M. A. Bray & T.J. Kehle (Eds.), *The Oxford Handbook of School Psychology* (pp. 205-223). Oxford University Press.
- Steca, P., Caprara, G. V., Tramontano, C., Vecchio, G. M., & Roth, E. (2009). Young adults' life satisfaction: The role of self-regulatory efficacy beliefs in managing affects and relationships across time and across cultures. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 824-861. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.824>

- Stouthard, M., & Peetsma, T. (1999). Future-Time Perspective: Analysis of a Facet-Designed Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 15*(2), 99–105. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.15.2.99>
- Strathman, A., & Joireman, J. (2005). A Brief History of Time (Research). En A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (p. 3–7). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks, *The Jossey-Bass management series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (p. 197–261). Jossey-Bass.
- Türken, S., Nafstad, H., Phelps, J., & Blakar, R. (2016) Youth future orientation and well-being: materialism and concerns with education and career among Turkish and Norwegian youth. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 3*(4), 472–497. <http://dx.doi.org/10.18357/ijcyfs73-4201616175472>
- Valenzuela, R. (2005). *Valores y bienestar subjetivo en estudiantes voluntarios de una universidad privada de Lima*. (Tesis de Bachillerato, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/616>
- Vinaccia, S., Parada, N., Quiceno, J. M., Riveros, F., & Vera, L. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): Análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. *Psicogente, 22*(42), 1-13. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3468>
- Yamamoto, J. (2017). *A Subjective Well-Being Model for Metropolitan Lima*. Pontificia Universidad Católica del Perú - CENTRUM Católica (Peru). ProQuest Dissertations Publishing.
- Zaleski, Z. (2005). *Future Orientation and Anxiety*. En A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research, and application* (p. 125–141). Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Apéndice A: Diferencias entre las variables de estudio entre el 2018 y el 2019

Como se observa en la tabla A1, solo la variable de exploración en los ámbitos de familia y carrera, y el promedio ponderado tuvieron diferencias significativas entre los dos tiempos prepandemia (2018 y 2019). Tras emplear la corrección Bonferroni para comparaciones múltiples ($p < .001$), solo la exploración en términos de carrera presenta diferencias significativas. Esto permite asumir con cierto grado de confianza que colapsar las medidas del 2018 y 2019 es una estrategia razonable para preservar la mayor cantidad de muestra posible.

Tabla A1
Diferencias entre las variables del estudio entre el 2018 y el 2019

| Variable | 2018 | | 2019 | | t | p | pbonferroni | d |
|--------------------------------|-------|------|-------|------|-------|-------|-------------|-------|
| | M | DE | M | DE | | | | |
| Promedio ponderado | 53.56 | 5.57 | 53.08 | 4.82 | 2.06 | .046 | .731 | 0.30 |
| Satisfacción con la vida | 4.71 | 1.23 | 4.73 | 1.21 | -0.14 | .890 | > .999 | -0.02 |
| Orientación Futura: Carrera | | | | | | | | |
| Valor | 4.55 | 0.71 | 4.68 | 0.40 | -1.18 | .244 | > .999 | -0.17 |
| Expectativa | 3.64 | 0.69 | 3.65 | 0.67 | -0.16 | .873 | > .999 | -0.02 |
| Control Interno | 4.47 | 0.50 | 4.47 | 0.46 | 0.08 | .940 | > .999 | 0.01 |
| Esperanzas | 3.93 | 0.59 | 3.93 | 0.70 | 0.00 | >.999 | > .999 | 0.00 |
| Temores | 3.57 | 0.74 | 3.80 | 0.69 | -1.56 | .126 | > .999 | -0.23 |
| Exploración | 3.43 | 0.68 | 3.85 | 0.58 | -4.91 | <.001 | < .001 | -0.72 |
| Compromiso | 4.21 | 0.60 | 4.15 | 0.63 | 0.64 | .526 | > .999 | 0.09 |
| Orientación Futura: Familia | | | | | | | | |
| Valor | 3.92 | 1.04 | 3.78 | 0.99 | 1.33 | .189 | > .999 | 0.20 |
| Expectativa | 3.40 | 0.85 | 3.39 | 0.88 | 0.16 | .871 | > .999 | 0.02 |
| Control Interno | 4.14 | 0.71 | 3.94 | 0.70 | 1.70 | .096 | > .999 | 0.25 |
| Esperanzas | 2.75 | 1.07 | 2.66 | 1.07 | 0.54 | .591 | > .999 | 0.08 |
| Temores | 2.34 | 0.97 | 2.22 | 0.99 | 0.81 | .423 | > .999 | 0.12 |
| Exploración | 2.87 | 0.87 | 3.18 | 1.17 | -2.23 | .031 | .496 | -0.33 |
| Compromiso | 3.14 | 1.25 | 3.04 | 1.21 | 0.79 | .432 | > .999 | 0.12 |

Apéndice B: Diferencias entre las medias de las variables antes y durante la pandemia

Figura B1

Diferencias entre las Medias (M) de las variables antes y durante la pandemia

