

Estudio sobre el nivel de ajuste académico y las expectativas de futuro de los adolescentes

Autor: Verdugo Ramírez, Laura (Doctora en Psicología, Maestra de Educación Infantil).

Público: Profesorado de Educación Secundaria. **Materia:** Orientación Educativa. **Idioma:** Español.

Título: Estudio sobre el nivel de ajuste académico y las expectativas de futuro de los adolescentes.

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer el nivel de ajuste académico y las expectativas de futuro de estudiantes de 1º de E.S.O. Nuestro estudio evidencia las relaciones entre aspectos motivacionales (expectativas) y adaptación escolar real. Se analizó una muestra de 355 participantes (11-15 años). Los estudiantes cumplieron autoinformes sobre adaptación escolar y expectativas de futuro y sus tutores aportaron información acerca de su ajuste social, rendimiento académico, implicación familiar y relación profesor/a-alumno/a, además de características sociodemográficas. Los datos mostraron diferencias en las expectativas de futuro relacionadas con algunas características personales y sociodemográficas.

Palabras clave: Ajuste académico, Expectativas de futuro, Adolescentes.

Title: Study on the level of school adjustment and future expectations of adolescents.

Abstract

The aim of this study is to know school adjustment and future expectations of students (1st Secondary Education). This study shows the relationships between motivational aspects (expectations) and actual school adjustment. We analyze a sample consisting of 355 participants (11-15 years old). The students completed self reports on school adjustment and future expectations. Their teachers provided information about social adjustment, academic performance, family involvement and teacher-student relationship. Besides, they provided some sociodemographic characteristics. Data obtained showed differences in these participants' future expectations related to personal characteristics and sociodemographic characteristics.

Keywords: School adjustment, Future expectations, Adolescents.

Recibido 2017-03-19; Aceptado 2017-03-23; Publicado 2017-04-25; Código PD: 082061

1. INTRODUCCIÓN

Como señalan Verdugo, Sánchez-Sandoval y Creo (2014), “durante la adolescencia temprana se experimentan importantes cambios y transiciones, con implicaciones emocionales, familiares y académicas, que facilitan el logro de la identidad personal” (p. 85). Oppenheimer (1987) indicaba que el sentido del futuro comienza a alcanzarse además en esta misma etapa (aproximadamente sobre los 12 años), dando paso a la toma de decisiones (Dryfoos, 1990). Es durante este periodo cuando se atribuye una mayor importancia al futuro; donde se sitúan el cumplimiento de las aspiraciones y proyectos (Laghi, Pallini, D'Alessio, & Baiocco, 2011).

Las metas que se van planteando los adolescentes y las decisiones que éstos van tomando derivan de las propias expectativas de futuro (Seginer, 2000). Partimos de la importancia de dichas expectativas durante esta etapa, pues las decisiones que toman los adolescentes en cuanto a su futuro influirán en su vida adulta (Nurmi, 2005).

Según Jiménez (2011), a lo largo de la E.S.O. aparece una gran presión hacia el rendimiento académico que experimentan los adolescentes y una preocupación en la toma de decisiones sobre su futuro que deben tomar en un corto plazo de tiempo (cit. por Verdugo, Sánchez-Sandoval, & Creo, 2014: 85). Chicos y chicas han de realizar un esfuerzo para ampliar su formación con el fin de tener mayores posibilidades en el mundo laboral y asegurar un mejor desarrollo personal y social.

Tal y como subrayan Díaz Morales y Sánchez López (2002), no podemos olvidar que variables personales, como la función cognitiva para conformar las metas y el rol activo del propio individuo, también adquieren un papel relevante. A ello se suma el contexto sociocultural en el que crece el propio individuo, el cual también tendrá un papel importante en la construcción de las expectativas de futuro. Así por ejemplo, Nuttin y Lens (1985) demostraron que existen claras evidencias de la influencia de los aspectos culturales en la Perspectiva Temporal Futura (PTF): personas bajo condiciones educativas y socioeconómicas desfavorables tienen una PTF restringida (cit. por Verdugo, Sánchez-Sandoval, & Creo, 2014: 85). Otros aspectos, como las relaciones familiares, niveles de control parental, apoyo familiar y social, nivel socioeconómico, además de normas, valores y condiciones de vida, también han mostrado relación con la orientación futura adolescente (Seginer, 2009).

Como bien las define Seginer (2009), “las expectativas de futuro se basan en aspiraciones y temores con respecto a posibles eventos en la vida relacionados con diversos dominios” (cit. por Verdugo, Sánchez-Sandoval, & Creo, 2014: 86). Este estudio en concreto está más enfocado en estudiar el área escolar.

Autores como Ladd y Troop-Gordon (2003) hablan concretamente del término de ajuste escolar para hacer referencia a la adaptación de los adolescentes a la escuela y la aceptación social de los mismos por sus iguales. Este ajuste escolar contiene aspectos como el rendimiento académico, la actitud del alumno/a hacia la escuela, la participación en actividades escolares (Ladd & Burgess 2001) y la relación entre el profesor y el alumno/a (Pianta & Steinberg, 1992).

Meyer y Krumm-Merabet (2003) han hallado en su estudio relaciones positivas entre perspectivas de futuro y logros académicos. Estas dos variables guardan una estrecha relación con la motivación, puesto que se considera un elemento propiciador de la implicación de la persona que aprende. Como bien destaca Lozano Díaz (2009), cuando un alumno se siente muy motivado todo su esfuerzo y personalidad se dirigen a alcanzar una determinada meta, utilizando para ello todos sus recursos (cit. por Verdugo, Sánchez-Sandoval, & Creo, 2014: 86). Ya en estudios no tan recientes (Husman & Lens, 1999), se demostró que los alumnos con un mejor rendimiento académico eran aquellos que daban una mayor importancia a las metas localizadas en el futuro y en el presente. En otras investigaciones, además, se ha demostrado que las expectativas educativas de los jóvenes se basan en sus logros académicos (Mello, 2008). En otros estudios (Meyer & Krumm-Merabet, 2003) son claras las relaciones halladas entre el ajuste escolar actual (desempeño escolar, esfuerzo, motivación escolar, relación con los compañeros) y las expectativas que los chicos/as tienen hacia su futuro.

La perspectiva de tiempo se refiere a cómo los individuos piensan y sienten sobre el pasado, el presente y el futuro (Mello 2009) y se ha considerado como un factor importante en el fomento de los resultados académicos (Phalet, Andriessen, & Lens 2004).

Cabe destacar la existencia de diversas variables que pueden explicar los problemas que ocurren en el área escolar, siendo relevantes los que ocurren fuera del aula. Es por ello por lo que también prestaremos atención al contexto social de origen de los estudiantes. Como se ha mostrado en otros estudios (Estévez, Martínez, & Jiménez, 2009), el alumnado con mayor índice de riesgo se encuentra, generalmente, con más problemas a nivel académico. En otras investigaciones se han encontrado que el género, el apoyo recibido de la familia y el estatus sociométrico, predicen el 15% del éxito académico (Hüsni, 2010). Estos resultados coinciden con los de Rosenfeld, Richman y Bowen (2000), quienes encontraron que los estudiantes de E.S.O. con altos niveles de apoyo percibido de la familia, amigos y profesores, tienen más éxito en las tareas académicas.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este trabajo es evaluar y conocer el ajuste académico y las expectativas de futuro en una muestra de adolescentes de 1º de E.S.O, así como las posibles relaciones entre ambos factores. Las hipótesis de investigación son las siguientes:

1. Existen diferencias significativas en las expectativas de futuro de los adolescentes asociadas a distintas características sociodemográficas. Los menores que presentan más bajas expectativas de futuro son los que viven en situaciones adversas.
2. Las variables expectativas de futuro y ajuste académico presentan una asociación significativa.
3. A medida que los adolescentes manifiestan mayores expectativas de futuro, tienen mayor ajuste académico.

2.1. Participantes

La muestra se compone por 355 estudiantes, 181 eran chicos (51%) y 174 (49%) chicas, con edades comprendidas entre 11 y 15 años ($M=12.72$, $DT=0.776$). Todos ellos cursaban 1º de E.S.O. y estaban repartidos en 13 aulas de tres centros escolares de la provincia de Cádiz. En cuanto a algunos datos sociodemográficos (aportados por los tutores), cabe destacar aquellos que presentan un mayor porcentaje. Un 8.5% tenía familias desestructuradas, un 5.9% con importantes necesidades económicas y un 5.9% pertenecía a grupos étnicos minoritarios.

2.2. Procedimiento

La toma de contacto con los centros se realizó a través de los Directores/as de los mismos. Tras el consentimiento de los mismos y las familias, se establecían los días y horarios para visitar cada aula. Las pruebas fueron administradas en el aula de manera colectiva y su cumplimentación tuvo una duración de unos 30 minutos. La participación de los adolescentes fue totalmente voluntaria, manteniéndose el anonimato de las respuestas dadas. Para los tutores se facilitó el instrumento a cumplimentar por los mismos, acerca de cada uno de sus alumnos/as.

2.3. Instrumentos

- *Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA)* (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016). Permite conocer cómo creen los adolescentes que será su futuro imaginándose a sí mismos dentro de unos años. Se compone de 14 ítems a responder en una escala Likert de cinco puntos, desde 1= "estoy seguro/a de que no ocurrirá", hasta 5= "estoy seguro/a de que ocurrirá". Además de una puntuación total, se obtienen cuatro subescalas (Expectativas Económico/laborales, Expectativas de Bienestar personal, Expectativas Académicas y Expectativas Familiares). La puntuación de cada ítem indica el grado de probabilidad de que ocurran o no ciertas cosas en su futuro. Se obtiene una alta consistencia interna en la escala global ($\alpha=.85$), así como una aceptable consistencia en las cuatro subescalas (Económico/laboral, $\alpha=.79$; Bienestar personal, $\alpha=.65$; Académicas, $\alpha=.81$; Familiares, $\alpha=.68$).

- *Escala de Percepción del alumno por el profesor (EA-P)* de Cava y Musitu (1999), adaptada de una escala previa de García-Bacete (1989). Se compone de ocho ítems que nos permite obtener información acerca de la percepción del profesor de cada uno de sus alumnos/as en cuanto a diversas áreas: ajuste social, rendimiento académico, implicación familiar y relación profesor/a-alumno/a. Los profesores/as han de contestar en una escala de respuesta de 1 a 10, siendo 1= *muy bajo/muy malo* y 10= *muy alto/muy bueno*. La fiabilidad de la escala global medida a través del alfa de Cronbach en nuestros datos fue de .91, y superior a .85 en las cuatro subescalas. Junto a este cuestionario, se recogió algunos datos más sobre los alumnos/as en cuanto a su comportamiento en clase, la confianza en sí mismo, su motivación en el aula y la relación y comunicación de los tutores con las familias.

- *Riesgo psicosocial*. Con la información aportada por el profesorado sobre distintas variables familiares, se generó el *Índice de Riesgo Psicosocial Acumulado*. Es una variable cuyas puntuaciones reales van de 0 a 4, y supone un sumatorio de la presencia de las siguientes variables (chico institucionalizado en centro de protección, familia desestructurada, presencia de adicciones familiares, precariedad económica, otras etnias).

2.4. Análisis de datos empleados

Se empleó el paquete estadístico SPSS (versión 18), con la finalidad de utilizar los principales análisis estadísticos como las técnicas descriptivas, los análisis de correlación de *Pearson*, la prueba *t de Student* y los análisis de varianza de un factor (ANOVAs).

3. RESULTADOS

3.1. Descriptivos de expectativas de futuro (Escala y subescalas)

La puntuación media de la escala es alta ($M= 4.215$, $DT=0.544$), indicando así que, como media, estos chicos/as tienen unas expectativas de futuro elevadas. La EEFA además permite diferenciar entre cuatro tipos de expectativas (económicas, de bienestar personal, académicas y familiares). Las puntuaciones medias son superiores a 4 (en una escala de 1 a 5), indicando valoraciones muy positivas en las cuatro dimensiones analizadas.

3.2. Expectativas de futuro y variables sociodemográficas

a. Género

Los chicos mostraron puntuaciones medias más bajas en la escala global de expectativas de futuro ($t(349,710) = -2,385$, $p < .05$), y menores expectativas académicas que las chicas ($t(338,865) = -4.058$, $p < .001$).

b. Riesgo psicosocial

El profesorado informó de la presencia de estas características en la situación familiar de cada chico/a: (1) institucionalizado en centro de protección, (2) padres extranjeros, de otras culturas o etnias, (3) familia con precariedad económica, (4) adicciones en la familia y (5) desestructuración familiar. A partir de esa información se generó el *Índice de Riesgo Psicosocial Acumulado (IRPA)*, que indica el número de estas circunstancias que se dan en cada chico/a del estudio. Así el 83.7% no presentaba ninguno de los indicadores de riesgo psicosocial. Las puntuaciones reales en el IRPA van de 0 (83.7%), 1 (12.4%), 2 (3.4%), 3 (0.3%), a 4 (0.3%).

Las correlaciones entre *EEFA* y el *IRPA* indican menores expectativas de futuro entre los chicos que viven en situación de un mayor riesgo psicosocial ($r = -.215$, $p < .001$). Al comparar los chicos/as sin riesgo ($IRPA = 0$), con riesgo moderado ($IRPA = 1$) y con riesgo elevado ($IRPA > 1$), el ANOVA mostró diferencia entre los grupos, presentando los chicos sin riesgo mayores expectativas que los otros ($F(2,352) = 8,996$, $p = .000$) (Figura 1).

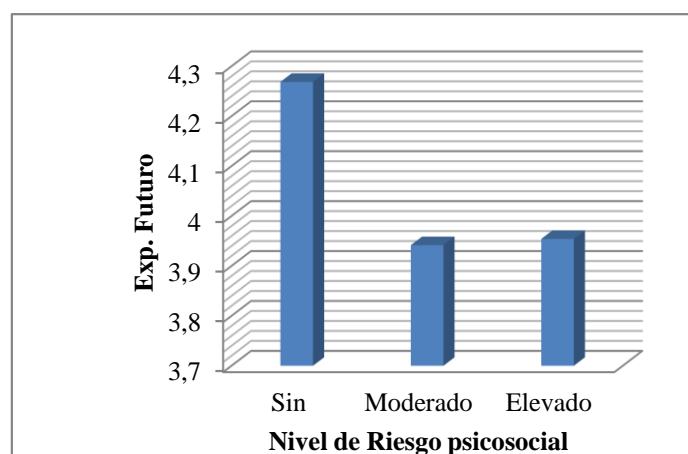


Figura1. Expectativas de futuro según nivel de Riesgo psicosocial

Se han realizado ANOVAs para cada una de las cuatro dimensiones, mostrando diferencias significativas entre las medias de las dimensiones económico/laboral ($p = .019$) y académica ($p = .000$). En todos los casos, los chico/as sin riesgo psicosocial manifestaron mayores expectativas (Figura 2).

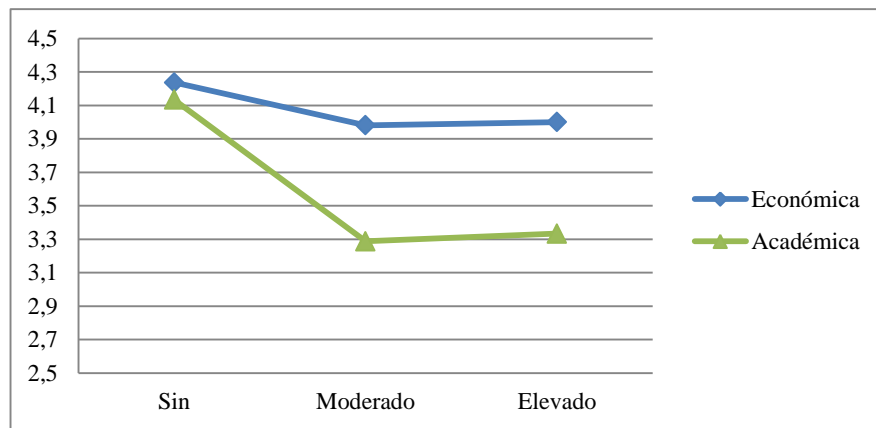


Figura 2. Expectativas de futuro por nivel de Riesgo psicosocial

3.3. Expectativas de futuro y Ajuste académico (EA-P)

El análisis de correlaciones de *Pearson* indica que las expectativas de futuro de estos chicos/as correlacionan positivamente y de forma significativa con su ajuste académico ($r=.332$; $p<.001$). Chicos y chicas con mayores expectativas de futuro presentan un mayor ajuste académico (según la percepción del profesor/a-tutor/a). Las correlaciones son elevadas en todas las subescalas, excepto en la subescala de expectativas familiares. Especialmente, existe una mayor correlación con las expectativas académicas ($r=.466$; $p<.001$).

Los resultados indicaban que los adolescentes con más altas expectativas de futuro eran percibidos de forma más positiva por parte de sus profesores/as en cuanto a su ajuste académico (Figura 3).

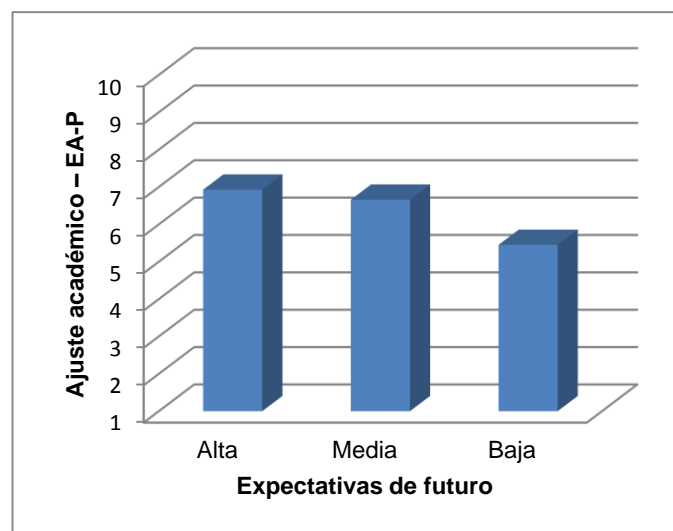


Figura 3. Ajuste académico según expectativas de futuro

Los resultados obtenidos mostraron, además, altas correlaciones positivas en la mayoría de las subescalas del instrumento *EEFA* y las variables medidas por los tutores acerca del ajuste académico de los estudiantes. Las correlaciones más elevadas se presentan entre las *expectativas académicas* y la *media de rendimiento académico* que presenta el alumno ($r=.511$; $p<.001$); la *motivación en clase* ($r=.510$; $p<.001$) y su *nivel de esfuerzo* ($r=.501$; $p<.001$).

4. .DISCUSIÓN

Los adolescentes presentan nuevas necesidades y demandas a las que la Educación Secundaria parece no responder en su totalidad. Es a raíz de ahí cuando la motivación y el interés de estos chicos y chicas hacia las materias escolares comienzan a descender, teniendo además una influencia negativa en el rendimiento académico. Además, se añade a todo ello otros factores de importante influencia sobre la respuesta de los adolescentes a esta transición. Como bien destaca Parra (2005), entre estos factores se han encontrado variables individuales como las estrategias de afrontamiento de los alumnos, sus propias expectativas, su sentimiento de autoeficacia, la ansiedad y unas autoexigencias excesivas. También las relaciones con la familia influirán en la adaptación de los adolescentes a la Educación Secundaria.

El objetivo principal de este trabajo era estudiar las posibles relaciones entre el nivel de ajuste académico y las expectativas de futuro en una muestra de adolescentes de 1º de E.S.O.

Las expectativas de futuro de estos chicos están relacionadas con algunas características personales. En nuestro estudio pudimos comprobar algunas diferencias significativas en las expectativas de futuro según el género. Pero, por otro lado, existen otros factores que intervienen en la construcción que los preadolescentes van realizando en cuanto a sus expectativas de futuro. Parece que los chicos/as que viven en una situación de mayor riesgo psicosocial presentan menores expectativas futuras, confirmándose así la primera de las hipótesis planteadas. Como bien afirman otros autores (Bonniwell & Zimbardo, 2004), la formación de la perspectiva de tiempo está relacionada con una serie de factores: algunos aprendidos en el proceso de socialización, valores culturales, religión, educación, estatus socioeconómico, modelo de familia, etc. También se relaciona con otros aspectos como la profesión, la política, la economía y las experiencias personales (Laghi, Liga, Baumgartner, & Baiocco, 2012).

Por otro lado, en nuestro estudio corroboramos los planteamientos de Risso, Peralbo y Barca (2010), quienes destacaban que el rendimiento escolar se ve influenciado, entre otros factores, por la presión que experimentan los adolescentes y las decisiones que deben tomar sobre su futuro, pero además por la influencia de las familias, adultos y amigos. Además de la motivación académica y las expectativas de logro, el contexto sociocultural también está asociado al fracaso escolar (Serna, Yubero, & Larrañaga, 2008). Como se ha mostrado en otros estudios (Estévez et al., 2009), los alumnos/as con índice de riesgo elevado presentan, en general, mayores dificultades académicas.

Nuestros resultados confirman la segunda y tercera hipótesis de esta investigación, coincidiendo con otros estudios (Meyer & Krumm-Merabet, 2003) en que existen relaciones claras entre el ajuste académico actual (desempeño escolar, esfuerzo, motivación escolar, relación con los compañeros) y las expectativas que los chicos/as tienen hacia su futuro. Nuestro trabajo evidencia las relaciones entre aspectos motivacionales (expectativas) y adaptación escolar real. En este sentido, los adolescentes van construyendo una imagen futura de su propio yo como consecuencia de sus logros reales (Verdugo, Sánchez-Sandoval, & Creo, 2014). Es importante tener en cuenta, tal y como indican Eccles y Wigfield (2002), que los adolescentes están motivados para alcanzar resultados en el presente cuando perciben que dichos resultados tienen un valor para el futuro (cit. por Verdugo, Sánchez-Sandoval, & Creo, 2014: 90).

Según Sipsma, Ickovics, Lin y Kershaw (2012), las expectativas de futuro son importantes predictores del desarrollo y conducta adolescente. Como ya se ha hecho referencia, dichas expectativas mantienen una estrecha relación con la motivación, entendiendo por éstas las creencias del sujeto en cuanto a sus posibilidades en el logro de un resultado o en la realización de una tarea (cit. por Verdugo, Sánchez-Sandoval, & Creo, 2014: 91). Algunos estudios destacan que los estudiantes que se consideran capaces de efectuar una tarea utilizan más estrategias cognoscitivas y tienden a persistir en la misma que aquellos chicos y chicas que no se creen capaces (Pintrich & De Groot, 1990). El problema es cuando a estas tempranas edades estamos encontrando que los chicos que están sufriendo mayores fracasos académicos están viéndose ya a sí mismos en el futuro con mayor fracaso también, teniendo poca confianza en el cambio. Estos datos recordarían a la clásica teoría de las profecías autocumplidas (Merton, 1948), en el sentido de que los chicos/as con unas expectativas futuras más positivas, al contrario que los anteriores, es más probable también que vayan buscando los medios, los recursos, para conseguir de hecho un futuro mejor.

El paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria va a suponer para algunos chicos/as una transición importante en el plano académico. Nuestros datos muestran, en este sentido, que el primer curso de E.S.O. es un momento importante para prevenir fracasos escolares y asegurar el éxito en las tareas académicas, por sus repercusiones futuras también. Una de las principales tareas será, además, concienciar al alumnado de la necesidad de tomar decisiones y la importancia de ésta para su vida futura.

Bibliografía

- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. In P.A. Linley, & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 165-180). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cava, M.J., & Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información psicológica*, 71, 60-65.
- Díaz Morales, J., & Sánchez López, M. (2002). Metas personales y satisfacción autopercebida. En G. Hernández (Ed.), *Motivación animal y humana* (pp. 359-380). Mexico: El Manual Moderno.
- Dryfoos, J. G. (1990) *Adolescents at Risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-130.
- Estévez, E., Martínez, B., & Jiménez, T.I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- García-Bacete, F. J. (1989). Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como co-terapeutas (Tesis Doctoral). Universitat de València.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. México: McGraw-Hill.
- Husman, J., & Lens, W. (1999) The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125. doi:10.1207/s15326985ep3402_4
- Hüsniü Bahar, H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3801-3805.
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: Una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Redalyc. Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61. doi:10.5093/in2011v20n1a5
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325-1348.
- Laghi, F., Liga, F., Baumgartner, E., & Baiocco, R. (2012). The perspective and psychosocial positive functioning among Italian adolescents who binge eat and drink. *Adolescence*, 35(5), 1277-1284.
- Laghi, F., Pallini, S., D'Alessio, M., & Baiocco, R. (2011). Development and validation of the efficacious self-presentation scale. *Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 209-219. doi: 10.1080/00221325.2010.526975
- Lozano Díaz, A. (2009). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44, 1069-1080. doi: 10.1037/0012-1649.44.4.1069
- Mello, Z. R. (2009). Racial/ethnic group and socioeconomic status variation in educational and occupational expectations from adolescence to adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 494-504. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.029
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
- Meyer, T.D., & Krumm-Merabet, C. (2003). Academic performance and expectations for the future in relation to a vulnerability marker for bipolar disorders. *Personality and Individual Differences*, 35, 785-796. doi:10.1016/S0191-8869(02)00283-0
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In J. Joireman, A. Strathman, & N. J. Mahwah (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research and application*. Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Location: Erlbaum.
- Oppenheimer, L. (1987). Cognition and social variables in the plan of action. In S.H. Freidman, E. Kofsky-Scholnick y R.R. Cocking (Eds.) *Blueprints for thinking: the role of planning in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parra, A. (2005). *Familia y desarrollo adolescente: Un estudio longitudinal sobre trayectorias evolutivas*. (Tesis Doctoral).

Universidad de Sevilla.

- Phalet, K., Andriessen, I., Lens, W. (2004): How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16, 1, 59-89.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61–80.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Risso Miguez, A., Peralbo Uzquiano, M., & Barca Lozano, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria. *Psicothema*, 22(4), 790-796.
- Rosenfeld, L.B., Richman, J.M. y Bowen, G.L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17, 205-226.
- Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*, 32(2), 545-554.
- Seginer, R. (2000). Optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307-326. doi: 10.1177/0743558400153001
- Seginer, R. (2009). *Future Orientation. Developmental and Ecological Perspectives*. Israel: Springer.
- Serna, C., Yubero, S., & Larrañaga, E. (2008). Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 13.
- Sipsma, H. L., Ickovics, J. R., Lin, H., & Kershaw, T. S. (2012). Future expectations among adolescents: A latent class analysis. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 169-181.
- Verdugo, L., Sánchez-Sandoval, Y., & Creo, M. (2014). Inadaptación escolar y percepción personal de futuro durante la adolescencia temprana. En T. Ramiro Sánchez, & M. T. Ramiro Sánchez, *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2014 (pp.1-1334). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).