

# Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes

María L. Sanz de Acedo Lizarraga, M. Dolores Ugarte y María V. Lumberras Bea  
Universidad Pública de Navarra

El objetivo principal de este estudio fue examinar las metas que persiguen los adolescentes. Para tal fin se desarrolló y validó el Cuestionario de Metas para Adolescentes (CMA) partiendo del *Goal Setting Questionnaire* de Carroll, Durkin, Hattie y Houghton (1997). La investigación se llevó a cabo con tres muestras de 143, 273 y 1.179 sujetos, respectivamente, entre 15 y 19 años, de ambos sexos y de centros públicos y concertados. Los análisis psicométricos revelaron que el CMA –en su versión última– tiene una consistencia interna satisfactoria y una estructura definida por seis factores: reconocimiento social, interpersonal, deportivo, emancipativo, educativo y sociopolítico. Además, se obtuvieron diferencias significativas en las variables ilustrativas sexo, edad y tipo de centro. Estos resultados permiten afirmar que el CMA es un instrumento prometedor para la investigación y, concretamente, para evaluar la importancia que los adolescentes otorgan a las metas.

*Development and validation of an Adolescents Goals Questionnaire.* The main purpose of this study was to examine the goals orientation of adolescents. The Adolescents Goals Questionnaire (called CMA) was developed and validated starting from the «Goal Setting Questionnaire» of Carroll, Durkin, Hattie, and Houghton (1997). The study was conducted with three samples of n= 143, n= 273 and n= 1.179 students ranged from 15 to 19 years old, of both sexes and attending public and private schools. The psychometric analysis revealed a satisfactory internal consistency for the CMA and an structure of six factors: reputation, interpersonal, sporting, freedom, educational and sociopolitical. Moreover, statistically significant differences were found in the whole set of illustrative variables: sex, age and type of school. These results allow us to conclude that the CMA is a promising instrument for further research, and, in particular, for evaluating the importance that adolescents give to goals.

El conocimiento de lo que el ser humano desea alcanzar en las diferentes circunstancias de la vida, es decir, la comprensión de sus metas, resulta sumamente interesante, máxime cuando se trata de los adolescentes. En efecto, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en aceptar que la adolescencia es la etapa adecuada para formular metas que no serán más que el fruto de los procesos psicosociales que se dan en ella, tales como la formación de la identidad, la consolidación de valores, las relaciones con los demás y la construcción de planes para el futuro (Hechinger, 1992).

Las metas, representaciones internas de los estados deseados (Austin y Vancouver, 1996), han sido categorizadas en torno a dominios relevantes de la vida emparejados con un determinado período (Winell, 1987). Recientemente, Carroll *et al.* (1997) proponen –en su *Goal Setting Questionnaire* (GSQ)– ocho tipos de metas propias de los adolescentes, que son: educativas, profesionales, interpersonales, autoimagen, reconocimiento social, emancipativas, riesgo y físicas. Estas metas organizan, regulan, orientan y justifican sus conductas, explican muchas de sus decisiones, contribuyen tanto a su bienestar como a su desajuste personal, influyen en el desarrollo de su autoconcepto y articulan sus vidas en

torno a un proyecto significativo o al consumo fácil (Covington, 2000; Dweck, 1986; McGregor y Little, 1998).

Las metas concernientes al aprendizaje constituyen los propósitos que deberían llenar la vida escolar de los adolescentes. Algunos de ellos asisten a las clases motivados por la curiosidad intelectual y, así, controlan con bastante facilidad las demandas de cualquier tarea, muestran responsabilidad en todo lo que hacen y consideran el esfuerzo personal como la causa del éxito académico; otros actúan al margen de estos propósitos y se desinteresan por el hecho de ampliar sus conocimientos y desarrollar sus capacidades (Castillo, Balaguer y Duda, 2001; Salmela-Aro, Nurmi y Kinnunen, 1991), y también hay algunos que tratan de integrar las metas de rendimiento con las metas de aprendizaje, es decir, tienen múltiples metas (Rodríguez *et al.*, 2001). Asociadas a las preocupaciones educativas se encuentran las aspiraciones profesionales necesarias para enlazar la actividad presente con la futura (Langan-Fox, 1991). Estos objetivos son básicos, si bien en la actualidad existen fuerzas sociales que bloquean el interés por lo vocacional, tal como la problemática laboral. El joven ve con cierto pesimismo su incorporación al trabajo y su anhelada emancipación familiar, económica y social.

Si algo aprecian los jóvenes son las relaciones interpersonales, aunque un tanto particulares, puesto que en el estudio y en la diversión buscan con insistencia la comunicación con sus compañeros. Necesitan compartir con ellos sus ideas y sentimientos más íntimos de manera clara, sincera y en condiciones de igualdad. Se afirma que los amigos ejercen sobre ellos funciones reguladoras

desempeñadas antes por la familia (Wentzel, 1993; Wentzel y Wigfield, 1998).

El proyectar una autoimagen positiva ante los compañeros es otra meta considerada por los adolescentes. El deseo de adquirir y mantener cierto prestigio es una constante en sus conductas (Emler y Reicher, 1995). Las metas de autoimagen y reconocimiento aspiran lograr renombre, personalidad y *status* económico y social dentro de la propia comunidad. El desarrollo de la autonomía –cognitiva, afectiva, conductual y normativa– respecto de los progenitores es otro de los grandes anhelos de los adolescentes que sienten la necesidad de tomar decisiones fuera del control de los adultos, en especial cuando tratan de elegir amigos, ropa, actividades de ocio y objetos de moda (Ford y Nichols, 1992). Alcanzar un equilibrio entre la individuación y la relación con los padres resulta difícil para muchos jóvenes y suele ser causa de desajustes conductuales. También, algunos jóvenes tienen metas vinculadas con actividades ilegales reforzadas por los iguales (Blackburn, 1993). Ir contra la ley es tan atractivo y motivante como cualquier otra meta. De ahí que Carroll y asociados hayan introducido en sus evaluaciones una escala de riesgo. La adolescencia, por otro lado, supone en los jóvenes cambios físicos relevantes que pueden generar metas asociadas con el deseo de destacar en deporte, pertenecer a equipos de élite, tener un cuerpo sano, estar en buena forma y disfrutar del deporte (Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Duda y Nicholls, 1992).

Se consideró, pues, atractivo analizar todas estas características comentadas en la población de adolescentes navarros. Precisando, puede decirse que el propósito de la presente investigación fue: (a) desarrollar y validar una medida que permita valorar la importancia que los adolescentes atribuyen a las metas utilizando como punto de partida el *Goal Setting Questionnaire* (GSQ) de Carroll *et al.* (1997); (b) comparar las metas de los adolescentes según las variables sexo, edad y tipo de centro. Este último objetivo se deriva de los estudios realizados sobre metas, los cuales han mostrado diferencias significativas en estas variables (Cardenal Hernández y Fierro Bardaji, 2001; Castillo *et al.*, 2002; Geary, 1999).

## Método

### Participantes

**Muestra 1.** Esta muestra estuvo integrada por 143 adolescentes –26 de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 59 de Bachiller Logse (BL), 27 de Formación Profesional (FP) y 7 de Conflicto Social (CS)–, 78 varones y 65 mujeres en edades comprendidas entre 15 y 19 años ( $M = 15,90$ ;  $DS = 1,30$ ) y escolarizados en seis centros de Pamplona y su comarca, dos de ellos públicos y cuatro concertados. Con esta muestra, seleccionada según las posibilidades de acceso que en esos momentos tenían los investigadores, se puso a prueba la versión A del CMA.

**Muestra 2.** Los 273 sujetos examinados fueron seleccionados al azar entre los centros educativos de Pamplona y su comarca –180 alumnos de ESO, 80 de BL y 13 de FP– 168 varones y 105 mujeres entre 15 y 18 años ( $M = 16,3$ ;  $DS = 1,4$ ). La muestra sirvió para validar la versión B del CMA.

**Muestra 3.** Estuvo constituida por 1.179 estudiantes representantes del universo de adolescentes escolarizados de la Comunidad Foral de Navarra (7%) en edades comprendidas entre 15 y 19 años ( $M = 16,58$ ;  $DS = 1,18$ ). La muestra –seleccionada mediante un procedimiento estratificado y proporcional según etapa escolar, ti-

po de centro, modelo educativo, zona geográfica y estrato socio-económico– se utilizó para estudiar las propiedades psicométricas de la versión C o versión definitiva del CMA.

### Procedimiento

El GSQ –formado por 57 ítems, con índices de consistencia interna que oscilan entre 0,62 y 0,84 con ocho factores de primer orden y tres de segundo orden– fue traducido al castellano respetando al máximo el formato original y entregado a un equipo de siete expertos (dos psicólogos, un sociólogo, un psicómetra, un lingüista y dos educadores) con la finalidad de ponderar y corregir las expresiones lingüísticas, la claridad y relevancia de los ítems, el diseño de los mismos y su validez de contenido.

Como consecuencia de este análisis se eliminaron tres ítems por considerarlos poco relevantes para las metas de nuestros adolescentes, se cambió el formato del instrumento y la redacción de algunos ítems y se añadieron 81 ítems nuevos al cuestionario original. El resultado final fue el *Cuestionario de Metas para Adolescentes* (CMA), versión A, compuesto por 135 ítems agrupados en nueve escalas: educativa (15 ítems), profesional (15 ítems), interpersonal (21 ítems), autoimagen (15 ítems), reconocimiento social (12 ítems), emancipativa (15 ítems), riesgo (15 ítems), física (16 ítems) y compromiso personal (11 ítems).

El CMA se administró, en las tres muestras, dentro del horario regular de clase. Las instrucciones sugieren que se elija la alternativa que mejor describe la importancia que se concede a la meta propuesta. En las muestras 1 y 2 se les pedía a los sujetos que anotasen cualquier sugerencia sobre los contenidos de la prueba o añadiesen otras metas que les pudieran resultar atractivas. El tiempo real de ejecución de la prueba fue de 25 a 30 minutos. El procedimiento aseguraba el anonimato de los participantes.

## Resultados

### Análisis versión A

Los coeficientes Alfa de Cronbach de la versión A mostraron índices comprendidos entre 0,71 (escala profesional) y 0,88 (escala física) para las escalas y de 0,95 para el cuestionario total. Estos valores pueden considerarse aceptables teniendo en cuenta el escaso número de sujetos de la muestra 1 y la cantidad de ítems nuevos sometidos a valoración estadística por primera vez.

Las correlaciones entre ítem/escala revelaron un grado aceptable de homogeneidad de los ítems con su escala, ya que la mayoría de los coeficientes alcanzaron puntuaciones por encima de 0,40. Las correlaciones de las escalas con el cuestionario total también fueron entre moderadas (0,35) y buenas (0,77) y, finalmente, las correlaciones entre escalas se mostraron más variadas: puntuaciones altas entre las escalas educativa y profesional (0,71) y entre autoimagen y reconocimiento social (0,73) y bajas entre educativa y emancipativa (0,08) y riesgo y física (0,15). Estas correlaciones no incluían la puntuación de la propia escala.

A la luz de los análisis realizados y de las sugerencias de los alumnos y expertos se consideró necesario introducir algunos cambios en el cuestionario, que fueron los siguientes: eliminar tres ítems, corregir léxicamente varios de ellos y añadir 23 ítems nuevos –17 referentes a una nueva escala denominada «sociopolítica» de contenidos asociados con la democracia, la participación en la vida política, el derecho a la autodeterminación, la violencia

social y la identidad con el territorio, dos ítemes para completar la escala profesional, tres, la escala interpersonal y uno, la escala compromiso personal— que configuraron la versión B, con 155 ítemes estructurados en 10 escalas.

#### Análisis Versión B

Los coeficientes Alfa de Cronbach de la versión B alcanzaron valores por encima de 0,60, siendo la escala compromiso personal la más baja (0,61) y la física la más alta (0,89); el coeficiente del cuestionario total fue de 0,95. Dado que el índice de ajuste —Kaiser-Meyer-Olkin— de la muestra arrojó un valor adecuado — $\chi^2$  (10440)= 26,200,  $p= 0,000$  e índice KMO de  $\alpha= 0,76$ — se realizó el análisis factorial según el método de rotación Varimax y de extracción de máxima verosimilitud que reveló la presencia de nueve factores que explicaban el 53,90% de la varianza total aunque dos de ellos —autoimagen y reconocimiento social— tendían a integrarse y uno, el factor sociopolítico, a dividirse en dos subescalas, una de contenido general y otra específico, con elementos propios de política local.

Como resultado de los análisis de la segunda muestra se decidió eliminar 15 ítemes por su saturación baja con el factor propuesto y mantener la estructura original de 10 factores a pesar de que el análisis sugería la integración o separación de algunas escalas, pero al tratarse de una muestra relativamente pequeña parecía precipitado alterar la estructura inicial; de este modo se elaboró la versión C, con 140 ítemes.

#### Análisis Versión C

*Análisis psicométricos.* La versión C del CMA fue objeto de varios tratamientos estadísticos. Los datos que se ofrecen corresponden al último análisis factorial en el que se decidió tener en cuenta sólo los ítemes que saturaban al factor en igual o más a 0,40. La consistencia interna de las escalas fue superior a 0,80 (excepto la de compromiso personal, que consiguió el valor de 0,63) y la del CMA total, de 0,92 (Tabla 1). Las pruebas de bondad de ajuste de Barlett [ $\chi^2$  (2346)= 35561,30,  $p= 0,000$ ] y de KMO ( $r= 0,93$ ) lograron valores que permitían, a priori, concluir que el análisis factorial podría proporcionar información satisfactoria. Dicho análisis (rotación Varimax con Kaiser y extracción máxima verosimilitud) patentizó una estructura de seis factores claramente diferenciada que explicaba el 41,43% de la varianza.

El factor 1, «reconocimiento social, Rs», justifica el 9,09% de la varianza total y busca ofrecer una imagen positiva y competente, obtener éxito y prestigio en cualquier actividad y ser superior a los demás. El factor 2, «interpersonal, In», conjetura el 8,79% de la varianza total y aprecia las habilidades sociales, la amistad, la pertenencia a grupos, la solidaridad, la asertividad y la empatía. El factor 3, «deportivo, Dp», representa el 7,69% de la varianza total y mide la importancia que se atribuye a la forma física y a la competición deportiva. El factor 4, «emancipativo, Em», explica el 6,07% de la varianza. Hace referencia al deseo de vivir en rebeldía, experimentar emociones intensas, nuevas y peligrosas, decidir con libertad y satisfacer las necesidades de manera inmediata. El factor 5, «educativo, Ed», incide en el 5,43% de la varianza y su contenido se relaciona con el esfuerzo por aprender, el logro de resultados académicos, la regulación del aprendizaje, el uso de estrategias, la adquisición de nuevos conocimientos y la aprobación del profesor. Sin embargo, los intereses de los adolescentes no res-

pondieron a la formación a largo plazo, es decir, a lo profesional, por lo que se eliminó esta escala. Finalmente, el factor 6, «sociopolítico, So», da cuenta del 4,37% de la varianza y está integrado por ítemes progresistas que consideran necesario cambiar el sistema político actual, respetar el derecho de autodeterminación de un pueblo, preocuparse por los temas de opinión pública y participar en la acción política.

Las correlaciones entre los seis factores comentados y la escala compromiso personal —que se analizó de manera independiente— se muestran en la tabla 2. Es interesante que compromiso personal mantiene una correlación significativa con todos los factores y que emancipativa correlacione tan alto con reconocimiento social ( $r= 0,40$ ), lo que significa que en nuestra sociedad el rechazo a lo establecido puede ser objeto de aceptación. En general, la mayoría de los índices oscilan entre bajos o moderados, aunque significativos con un nivel de 0,01. Se evidencia que los factores reconocimiento social y deportivo, emancipativo y sociopolítico logran las correlaciones más altas entre sí ( $r= 0,43$ ).

Los seis factores de primer orden fueron examinados con otro análisis factorial exploratorio de segundo orden en el cual se encontraron tres factores más amplios que explican el 59,39% de la varianza total, que fueron: a) *imagen social* (27,90%), contiene los factores reconocimiento social ( $r= 0,91$ ) y deportivo ( $r= 0,46$ ) y representa la tendencia a la fama; b) *independencia personal y social* (18,01%), contiene los factores emancipativo ( $r= 0,96$ ) y sociopolítico ( $r= 0,44$ ) y es de carácter indisciplinado y reivindicativo; c) *competencia académica y social* (13,47%), contiene los factores educativo ( $r= 0,92$ ) e interpersonal ( $r= 0,48$ ) y está ligado al aprendizaje escolar y a las relaciones con los demás. Las correlaciones entre los factores de segundo orden son más bien bajas, lo que permite concluir que los mismos están lo suficientemente aislados como para interpretar como válida la estructura factorial del CMA definitivo (Figura 1). El resultado final de todo este proceso de mejora del CMA es la versión que se ofrece en la tabla 1 con los índices de fiabilidad por escala, número del ítem, su definición, índice de saturación, número total de ítemes por escala y puntuación directa máxima de cada escala.

*Comparación de grupos.* También se examinó si el CMA goza de la posibilidad de diferenciar a los adolescentes en sus metas según las variables ilustrativas sexo, edad y tipo de centro. La prueba *t* de Student comprobó diferencias significativas en función del *sexo* en todas las escalas —reconocimiento social [ $t$  (1,1177)= -7,067,  $p<0,000$ ], interpersonal [ $t$  (1,1177)= 10,561,  $p<0,001$ ], deportiva [ $t$  (1,1177)= -11,878,  $p<0,000$ ], emancipativa [ $t$  (1,1177)= -3,481,  $p<0,001$ ], educativa [ $t$  (1,1177)= 2,272,  $p<0,023$ ] y sociopolítica [ $t$  (1,1177)= -3,476,  $p<0,001$ ]— excepto en la de compromiso personal (Tabla 3). Las mujeres valoran más las metas interpersonales y educativas, en contra, los hombres manifiestan un mayor interés por la proyección de una imagen de superioridad y por las actividades ilegales, deportivas y de ocio.

En cuanto a la variable *edad*, el análisis de varianza detectó que el grupo de 15/16 años supera a los otros grupos de edad en las metas reconocimiento social [ $F$  (1176)= 8,96,  $p<0,011$ ], deportiva [ $F$  (2,1176)= 14,85,  $p<0,000$ ], educativa [ $F$  (2,1176)= 38,66,  $p<0,000$ ] y compromiso personal [ $F$  (2,1176)= 7,53,  $p<0,001$ ], lo que significa que estiman el prestigio, el *estatus*, el deporte, el éxito académico y el éxito escolar. Asimismo, se preocupan más por sus metas, pues una vez que las aceptan tratan de esforzarse por conseguirlas. Por su parte, la prueba de Scheffé discriminó estadísticamente al grupo de 15/16 años del grupo de 17 años en las

Tabla 1

Factores, Alfa de Cronbach por factor y cuestionario, nº de ítem (NI), definición del ítem, índice de saturación (IS), nº total de ítems por escala (TI) y puntuación directa máxima (PDM) por factor del CMA definitivo

Factor y Alfa de Cronbach	NI	DEFINICIÓN DEL ÍTEM: <i>Es importante para mí</i>	IS	TI	PDM
1. Reconocimiento social (Rs) $\alpha= 0,89$	2	Ser considerado un héroe	0,55	14	84
	12	Tener mucho poder	0,66		
	18	Ser líder de un grupo	0,66		
	19	Tener bastante dinero	0,54		
	25	Alcanzar prestigio social	0,50		
	26	Llevar los últimos diseños de moda	0,55		
	30	Ser centro de atención de los demás	0,50		
	33	Vestir de manera llamativa	0,54		
	34	Obtener mejores notas que mis amigos	0,54		
	44	Ser considerado superior a los demás	0,65		
	45	Comprar siempre lo que quiero	0,56		
	50	Llegar a ser gerente de una empresa	0,53		
	51	Estar entre los mejores en todas las actividades	0,64		
	52	Ser mencionado en situaciones especiales	0,63		
2. Interpersonal (In) $\alpha= 0,90$	6	Ayudar a los demás	0,68	14	84
	10	Ser sincero con los demás	0,66		
	11	Respetar a la otra persona en una relación de amistad	0,65		
	17	Escuchar a los demás	0,66		
	23	Ser justo con los demás	0,75		
	24	Ser perdonado si ofendo a otras personas	0,56		
	29	Ser leal con los demás	0,68		
	35	Ser una persona de confianza	0,65		
	40	Relacionarme con la gente	0,60		
	59	Aceptar a los demás tal como son	0,57		
	66	Expresar mis opiniones sin ofender a nadie	0,50		
	67	Identificarme con quienes me comunican sus emociones	0,50		
	68	Reunirme con amigos	0,50		
	69	Ser delicado en las conversaciones con los demás	0,53		
3. Deportivo (Dp) $\alpha=0,92$	4	Pertenecer a un equipo deportivo	0,73	10	60
	8	Sobresalir en deporte	0,75		
	14	Jugar en equipos destacados	0,55		
	20	Ser mejor que otros en deporte	0,46		
	27	Estar en buena forma física	0,54		
	41	Mejorar mis marcas deportivas	0,75		
	56	Practicar el ejercicio físico	0,74		
	60	Programar las actividades físicas	0,58		
	63	Disfrutar con el deporte	0,81		
	65	Relajarme con el deporte	0,77		
4. Emancipativo (Em) $\alpha= 0,84$	3	Divertirme en todo momento	0,49	13	78
	7	Hacer las cosas a mi manera	0,48		
	13	Poder vivir por mi cuenta	0,55		
	31	Asistir a muchas fiestas	0,50		
	32	Realizar actividades de riesgo	0,42		
	37	Realizar actividades distintas de las habituales	0,46		
	39	Vivir alejado de la familia	0,45		
	48	Tener libertad para tomar mis propias decisiones	0,50		
	49	Satisfacer mis impulsos lo antes posible	0,50		
	55	Hacer cosas prohibidas	0,43		
	61	Tener libertad para hacer lo que yo quiera	0,61		
	62	Rechazar lo que me imponen	0,43		
	64	Disfrutar del sexo	0,45		
	5. Educativo (Ed) $\alpha= 0,83$	1	Ser buen estudiante		
5		Aprobar los exámenes	0,50		
9		Aprender cosas nuevas	0,47		
16		Finalizar las tareas en el tiempo asignado	0,45		
21		Terminar las etapas educativas sin repetir ningún curso	0,46		
28		Conseguir notas altas para poder acceder a la Universidad	0,60		
42		Esforzarme en tareas difíciles	0,45		
43		Comparar los contenidos nuevos con los ya adquiridos	0,53		
47		Estudiar utilizando resúmenes, cuadros, diagramas, etc.	0,48		
54		Planificar mis tareas y controlar su realización	0,59		
57		Obtener la aprobación de los profesores	0,42		
6. Sociopolítico (So) $\alpha= 0,81$	15	Cambiar el sistema político actual	0,64	7	42
	22	Defender mis ideales políticos	0,66		
	36	Pertenecer a un partido político	0,56		
	38	Garantizar el derecho de autodeterminación de un pueblo	0,61		
	46	Participar en manifestaciones políticas	0,67		
	53	Apoyar a quienes utilizan la violencia en la política	0,47		
	58	Ser reconocido como un líder político	0,52		
7. Compromiso personal (Cp) $\alpha= 0,63$	70	Conseguir las metas que me propongo	0,36	10	60
	71	Esforzarme poco en el logro de las metas	0,50		
	72	Esforzarme mucho en el logro de las metas	0,42		
	73	Tomar las metas con cierta tranquilidad	0,40		
	74	Cambiar de metas dependiendo de cómo vayan las cosas	0,36		
	75	Evaluar las metas que consigo	0,53		
	76	Renunciar a las metas que requieren mucho esfuerzo	0,36		
	77	Estudiar la posibilidad de alcanzar determinadas metas	0,46		
	78	Analizar el tiempo que tardaré en lograr una meta	0,52		
	79	Trabajar con ilusión para conseguir las metas que deseo	0,47		
CMA $\alpha 0,92$					

escalas educativa y compromiso personal y del grupo de 18/19 en las escalas reconocimiento social, deportiva y educativa; a su vez, este último grupo se distancia significativamente del de 17 años en las escalas deportiva y educativa.

Las metas según *tipo de centro* reflejan diferencias significativas en las escalas reconocimiento social [ $t(1,1177) = -2,37, p < 0,018$ ], emancipativa [ $t(1,1177) = 2,50, p < 0,013$ ], sociopolítica [ $t(1,1177) = 2,636, p < 0,009$ ] y compromiso personal [ $t(1,1177) = 2,032, p < 0,042$ ]. Los centros públicos superan a los concertados en las metas emancipativas, sociopolíticas y compromiso personal; los centros concertados, únicamente en las de reconocimiento social, pues parece que dan más importancia a la apariencia y al logro de retos relevantes.

*Tipificación de las puntuaciones.* Por último, se realizó una tipificación de las puntuaciones obtenidas en el CMA a percentiles en las variables sexo y edad en aquellas escalas que presentaban diferencias significativas. Por sexo, se hallaron baremos en todas las escalas, excepto en compromiso personal y por edad, en las es-

calas reconocimiento social, educativa y compromiso personal (15/16 años), deportiva y educativa (17 años) y reconocimiento social y compromiso personal (18/19 años).

Tabla 2  
Correlaciones entre los factores del CMA definitivo

	Rs	In	Dp	Em	Ed	So
1. Rs	1,000					
2. In	-,04	1,000				
3. Dp	,43**	,05	1,000			
4. Em	,40**	,14**	,22**	1,000		
5. Ed	,30**	,42**	,31**	,03	1,000	
6. So	,08**	,10**	,09**	,43**	,08**	1,000
Cp	,35**	,25**	,24**	,40**	,29**	,23**

\*\*  $p < 0,01$

Tabla 3  
Medias y desviaciones estándar por sexo, edad y tipo de centro

Escalas		Sexo		Edad-años			Tipo de centro	
		Mujer	Hombre	15/16	17	18/19	Público	Concertado
Reconocimiento social	M	34,13	38,62	37,42	36,11	34,81	35,89	37,48
	DE	10,27	11,52	11,48	11,06	10,36	10,96	11,46
Interpersonal	M	69,76	63,92	66,83	66,88	66,23	66,59	66,94
	DE	09,10	09,82	09,74	10,00	10,22	10,06	09,67
Deportiva	M	28,18	35,22	33,15	31,94	28,82	31,95	31,66
	DE	09,74	10,60	10,68	10,67	10,58	10,64	11,03
Emancipativa	M	50,23	52,22	51,14	51,29	51,50	51,82	50,31
	DE	09,77	09,82	10,08	09,41	09,89	09,64	10,13
Educativa	M	44,67	43,55	45,75	44,11	40,34	43,80	44,58
	DE	08,23	08,74	08,39	08,22	08,00	08,69	08,19
Sociopolítica	M	16,94	18,35	17,65	17,67	17,74	18,07	17,00
	DE	06,64	07,35	06,88	06,88	07,64	07,46	06,23
Compromiso personal	M	34,22	34,42	34,94	34,02	33,46	34,60	33,93
	DE	05,27	05,63	05,57	04,95	05,68	05,47	05,41

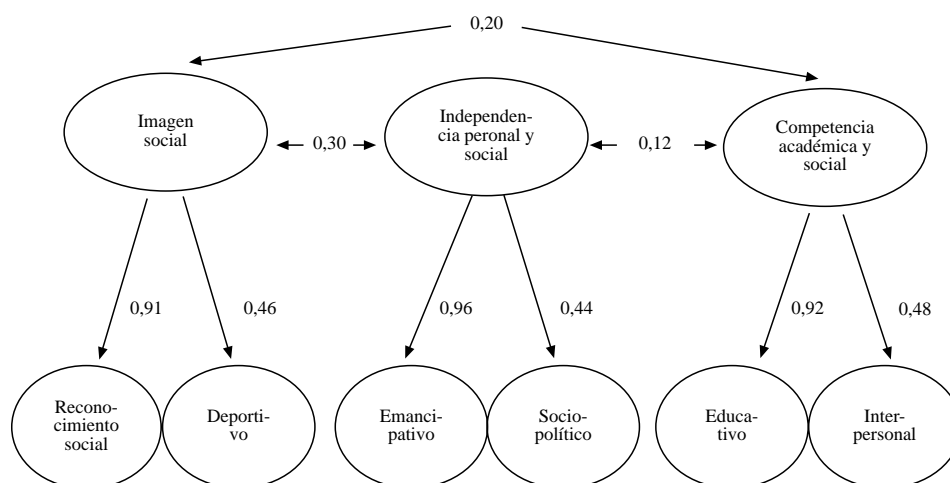


Figura 1. Factores de segundo orden, correlaciones entre ellos y saturaciones en los factores de primer orden

### Discusión general

Se pretende ahora considerar si el CMA desarrollado es útil para examinar la importancia que los adolescentes dan a sus metas. Los resultados indican que la fiabilidad de las escalas y del cuestionario global es alta, a excepción de la escala compromiso personal que es moderada, lo cual significa que el CMA mide con cierta exactitud lo que desea medir.

La validez de contenido está asegurada porque varios de sus ítems fueron seleccionados, y después adaptados, de la lista de ítems propuesta por Carroll *et al.* –ya probada su validez a partir de numerosos trabajos empíricos sobre los intereses de los adolescentes (Carroll, 1995; Nurmi, 1991)– y porque los ítems nuevos fueron revisados varias veces por expertos. Luego no cabe duda de que el contenido de cada ítem se aprecia ajustado con su escala respectiva y con el cuestionario total. Por lo tanto, los ítems responden a los objetivos más accesibles y significativos que persiguen los adolescentes en su vida diaria, objetivos que dirigen sus conductas y canalizan sus esfuerzos, a los cuales dedican para alcanzarlos la mayor parte de su tiempo.

Los análisis factoriales exploratorios descubren una estructura coherente compuesta por seis factores y por la escala compromiso personal, que no debe faltar cuando se evalúan las metas. El factor reconocimiento social es el que más contribuye a la varianza común del cuestionario y reafirma la necesidad que tienen los jóvenes de mostrar su imagen y valía principalmente ante los iguales y, en consecuencia, de conseguir reputación (Elliot y Dweck, 1988; Emler y Reicher, 1995); el interpersonal es un factor muy valorado por esta población: hacer amigos, alcanzar la aprobación de los demás y ser asertivo y empático conforman los aspectos básicos de este constructo (Ford, 1992); el factor deportivo recoge el interés por el ejercicio físico y la competición deportiva (Castillo *et al.*, 2002; Goudas y Biddle, 1994); el factor emancipativo viene definido por el afán de libertad, disfrute y crítica a la sociedad (Goudas, Biddle y Fox, 1994); el factor educativo trata de captar la percepción que los adolescentes tienen sobre el logro académico (Castillo *et al.*, 2001; Nicholls, 1989) y, finalmente, el factor sociopolítico recoge la preocupación por la participación en los problemas sociales y políticos.

Los resultados factoriales concuerdan con el planteamiento teórico del instrumento base GSQ, si bien con algunas diferencias. En concreto, en el CMA las escalas reconocimiento social y autoimagen se integran formando una única escala, reconocimiento social; las escalas emancipativa y riesgo también se unen configurando la emancipativa, probablemente porque se eliminaron de la muestra 3 los sujetos en Conflicto Social, por ser muy pocos en Navarra. Esto no ocurrió en el proceso de validación del GSQ, en el que los sujetos delincuentes eran tantos como los normales. La exclusión de la escala profesional puede entenderse dada la lejanía y la dificultad en la que se encuentran los jóvenes para desempeñar un puesto laboral.

Los factores de segundo orden –imagen social, independencia personal y social y competencia académica y social– anuncian una estructura relacionada. Existe una conexión mayor entre imagen social e independencia personal y social que entre imagen social y competencia académica y social. Hecho razonable puesto que, por un lado, el progreso en los estudios y en la capacidad supone distanciarse de actividades superfluas o políticas que distraen del aprendizaje y, por otro lado, unos buenos resultados académicos apoyan la imagen social, de ahí las correlaciones más altas entre competencia académica y social e imagen social. Contrastando de nuevo el CMA

con los factores de segundo orden del GSQ, se evidencia cierta similitud: los factores imagen social y competencia académica y social aparecen en ambos instrumentos, pero el CMA identifica uno nuevo, que es el factor independencia personal y social.

Las diferencias por género indican que las mujeres se preocupan más por las metas educativas e interpersonales y los hombres por las de reconocimiento social, deportivas, emancipativas y sociopolíticas. Estas derivaciones no son nuevas, sino que corroboran investigaciones anteriores; así, se sabe que las chicas –siempre en grado superior a los chicos– tratan de desarrollar sus capacidades y destacar en rendimiento académico, se orientan hacia metas de tarea (Castillo *et al.*, 2001), tienden a compartir sus actividades y a fomentar relaciones familiares armoniosas y sienten necesidad de comunicarse y de ser solidarias (Greene y Wheatley, 1992).

El hecho de que la búsqueda de imagen social esté asociada de manera especial a los hombres es algo sorprendente, aunque explicable si se tiene en cuenta que la sociedad actual les otorga con más facilidad las profesiones relevantes. Por otro lado, los hombres propenden a centrarse en actividades deportivas, en tanto que suponen un elemento de prestigio y de reconocimiento individual o de grupo (Castillo *et al.*, 2002; Urdan, 1997). De igual manera, se muestran más interesados por la independencia personal, social, económica y política. Estas metas estimulan en ellos su motivación, ya intrínseca ya extrínseca, al igual que las académicas lo hacen en las chicas.

La edad es un elemento que incide en la orientación a las metas. En este trabajo se ha constatado que a medida que los adolescentes avanzan en años disminuye en ellos la importancia que atribuyen tanto a las metas reconocimiento social, deportivas y educativas como a la implicación en las mismas. Una explicación a esta tendencia descendente podría encontrarse en el cambio de actitudes que experimentan los adolescentes a lo largo de esta etapa evolutiva. Se aventuran cada vez más en actividades de ocio, se alejan de los modelos tradicionales, actúan en contra de lo establecido y, sobre todo, se preocupan por la aceptación de los iguales (Beyers y Goosens, 1999).

El tipo de centro condiciona, también, las metas de los alumnos escolarizados en ellos. Es posible que los centros públicos refuercen más la independencia personal, mientras que los concertados, quizá por la población a la que atienden, estén más centrados en favorecer metas externas, tal como las de reconocimiento social; no obstante, estas disimilitudes son un tanto relativas.

Concluyendo, puede afirmarse que el CMA ha demostrado ser un instrumento relativamente fiable y válido para evaluar las metas de los adolescentes. Sin embargo, es conveniente aportar nuevos datos que refinen y completen sus propiedades técnicas. Igualmente se estima atrayente profundizar en las diferencias que debidas al sexo, a la edad y al tipo de centro se encuentran en las metas y en el mínimo peso que asignan los adolescentes a la escala profesional. Reflexionando sobre esta última meta cabría preguntarse si es un tema de validez de contenido, si en concreto a la población estudiada no le preocupa planificar su futuro más allá de los estudios obligatorios o si se trata, quizá, de que el sistema educativo no enfatiza lo suficiente el sentido vocacional y práctico.

### Agradecimientos

A los Departamentos de Educación y Cultura (Resolución 21/2000, de 25 de febrero) y de Bienestar Social, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra (Resolución 21/2000, de marzo; OTRI: Código: 2001 30 020) que con su ayuda hicieron posible este trabajo de investigación.

## Referencias

- Austin, J.T. y Vancouver, J.B. (1996). Goals constructs in psychology structure process and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375.
- Beyers, W. y Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychological adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Blackburn, R. (1993). *The psychology of criminal conduct: Theory, research and practice*. New York: Wiley.
- Cardenal Hernández, V. y Fierro Bardaji, A. (2001). Sexo y edad en estilos de personalidad, bienestar social y adaptación social. *Psicothema*, 13(1), 118-126.
- Carroll, A. (1995). Characterising the goals of juvenile delinquents: Nature, content, and purpose. *Psychology, Crime, and Law*, 1, 247-260.
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J. y Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 441-450.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Reviews of Psychology*, 51, 171-200.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1.040-1.048.
- Elliot, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans, goals, emotions, and personal agency beliefs*. New York: Sage.
- Ford, M.E. y Nichols, C.W. (1992). *Manual: Assessment of personal goals*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Geary, D.C. (1999). Evolution and developmental sex differences. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 115-120.
- Goudas, M. y Biddle, S. (1994). Intrinsic motivation in physical education: theoretical foundations and contemporary research. *Educational and Child Psychology*, 11(2), 68-76.
- Goudas, M., Biddle, S. y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Greene, A.L. y Wheatlye, S.M. (1992). I've got a lot to do and I don't think I'll have the time: Gender differences in late adolescents' narratives for the future. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 667-686.
- Hechinger, F.M. (1992). *Fareful choices: Healthy youth for the 21st century*. New York: Hill & Wang.
- Langan-Fox, J. (1991). Motivation and the self concept: Persisting goals in young men and women. *International Journal of Psychology*, 26, 409-427.
- McGregor, I. y Little, B.R. (1998). Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Salmela-Aro, K., Nurmi, J.E. y Kinnunen, H. (1991). *The personal goals and control beliefs of young adults showing problem behaviour*. Unpublished manuscript, Social Science Research Council of Finland and the Finnish Cultural Foundation.
- Urdu, T.C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Research*, 22, 165-191.
- Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4-20.
- Wentzel, K.R. y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- Winell, M. (1987). Personal goals: The key to self-direction in adulthood. En M.E. Ford y D.H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 261-287). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.