

Artículos

Inteligencia emocional y establecimiento de metas en adolescentes

Emotional intelligence and goal setting in adolescents

Cecilia Silva Gutiérrez, Cristina Andrade-Villegas, Angélica Juárez-Loya y Karla Edith González-Alcántara

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La adolescencia es determinante para el desarrollo de un proyecto de vida y hábitos. Se ha observado que los adolescentes con inteligencia emocional muestran mejores habilidades de adaptación, bienestar y en la consecución de planes y metas. La asociación entre inteligencia emocional y el establecimiento de metas en esta etapa aún requiere investigarse, por ello, el objetivo de este trabajo fue determinar si la inteligencia emocional constituye un factor predictor para un eficaz establecimiento de metas en adolescentes y si hay diferencias entre hombres y mujeres, y entre adolescentes de distintas edades. Se evaluó a 670 estudiantes de nivel medio superior con edades de entre 15 y 17 años (58 % mujeres y 42 % hombres), a los cuales se les aplicó el inventario de autoconocimiento y establecimiento de metas, así como cuatro componentes del perfil de inteligencia emocional. Los datos se analizaron por medio de análisis *t* de Student, ANOVA simple, *r* de Pearson y regresión lineal. Los resultados indican que quienes presentan mayor inteligencia emocional cuentan con más habilidades para establecer metas. Las mujeres identifican mejor los obstáculos que les impiden lograr sus metas y son más empáticas, los hombres son más optimistas y expresan más sus emociones, y los adolescentes de mayor edad (17 años) están más dispuestos al logro que los más jóvenes. En conclusión, es posible diseñar estrategias para que los adolescentes mejoren su inteligencia emocional, pues esta es un factor importante para el establecimiento de metas y la construcción de un proyecto de vida.

Palabras clave: adolescencia, establecimiento de metas, inteligencia emocional, proyecto de vida, género.

Autores

Cecilia Silva Gutiérrez. División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6232-8197>

Cristina Andrade-Villegas. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-5850>

Angélica Juárez-Loya. División de Estudios Profesionales, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7242-1037>

Karla Edith González-Alcántara. División de Investigación y Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8623-1023>

Autor para correspondencia: Karla Edith González-Alcántara email: karlaedith@comunidad.unam.mx

Abstract

Adolescence is a determining factor for the development of a life project and habits. Adolescents with emotional intelligence show better adaptation skills, well-being, as well as achieving plans and goals. The association between emotional intelligence and goal setting at this stage still needs to be investigated, so the aim of this study was to determine whether emotional intelligence is a predictor of effective goal setting in adolescents and if there are differences between males and females and between adolescents of different ages. A total of 670 high school students between 15 and 17 years of age (58% female and 42% male) were evaluated and administered the Self-Awareness and Goal Setting Inventory, as well as four components of the Emotional Intelligence Profile. The data were analyzed by means of Student's t analysis, simple ANOVA, Pearson's r and linear regression. The results show that those with higher emotional intelligence have greater goal-setting skills. Women are better at identifying the obstacles related to achieving their goals and are more empathetic. Men are more optimistic and express their emotions more. Older adolescents (17 years old) are more willing to achieve than younger ones. In conclusion, it is possible to design strategies for adolescents to improve their emotional intelligence, as this is an important factor in setting goals and building a life project.

Key words: adolescence, goal setting, emotional intelligence, life project, gender.

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.416>

Recibido 17 – Febrero - 2021

Aceptado 22 – Junio - 2022

Publicado 28 – Octubre - 2022



Introducción

Durante la adolescencia, los jóvenes deben enfrentar cambios físicos, psicológicos y sociales, lo que implica que han de hacer frente a diversos retos que se les presentan como parte de su proceso de crecimiento y maduración (Güemes-Hidalgo *et al.*, 2017). Comprende el periodo entre los 10 y 18 años y se encuentra dividida en adolescencia temprana (10 a 13-14 años), adolescencia intermedia (14 a 16-17 años) y adolescencia tardía (17-18 años en adelante). Específicamente, en la adolescencia media, se espera que los jóvenes busquen separarse de su familia para encontrar su identidad propia y avanzar hacia su autonomía, razón por la cual en este periodo intentan mostrarse a sí mismos que son capaces de trazar su propio camino en la vida y prepararse para el futuro (Gaete, 2015).

El adolescente debe aprender a conciliar entre lo que es en el presente y lo que quiere ser en el futuro (Garcés-Delgado *et al.*, 2020) y comenzar a construir su proyecto de vida. Aunque el constructo teórico de este concepto ha sido estudiado y entendido desde diferentes enfoques y abordajes (Suárez-Barros *et al.*, 2018), en las distintas visiones se considera que el proyecto del adolescente tomará forma concreta mientras este va definiendo su relación con el mundo y consigo mismo, así como su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. Es decir, el proyecto se conformará con base en la disposición de sus posibilidades externas (características del contexto) y de sus habilidades internas (características del individuo) (Chen y Cheng, 2020).

Así, se sabe que la construcción de un proyecto de vida está influido por el contexto en el que vive el adolescente, donde puede haber factores que generen dificultades para la adecuada construcción de dicho proyecto, como nacer y desarrollarse en familias con bajo nivel educativo y económico, con escasas redes de apoyo, pertenecientes a minorías socialmente excluidas o con desestructuración familiar (Garcés-Delgado *et al.*, 2020), donde perciben carencia de normas, comunicación difusa o ausencia de expresiones emocionales dentro de la familia (Barboza-Palomino *et al.*, 2017) y falta de apoyo social (Santana Vega *et*



al., 2016). Aunado a esto, se ha propuesto que ciertas características personales están involucradas en la consecución de un adecuado proyecto de vida, tales como la autoestima, la motivación (Lomelí-Parga *et al.*, 2016) y, sobre todo, las habilidades sociales e inteligencia emocional (Garcés-Delgado *et al.*, 2020; Humpiri, 2021; Lomelí-Parga *et al.*, 2016; Mora Gutiérrez, 2015).

De esta manera, y específicamente centrándose en las características personales del individuo, la configuración de un proyecto de vida constituye un importante requerimiento psicológico para el joven, ya que deberá integrar complejos procesos cognitivo-afectivos que le ayuden a definir la noción de sí mismo en el futuro, formulando metas y objetivos. En ello también deberá considerar que se pueden presentar opciones o cambios imprevistos que les obligarán a replantearse su proyecto en innumerables ocasiones (D'Angelo Hernández, 2000). Esta situación puede generar periodos de incertidumbre y crisis que desalienten a los jóvenes en el planteamiento de metas que les permitan prever las formas de organizar sus acciones y hacerse de los medios necesarios para el logro de sus objetivos (Chen y Cheng, 2020).

En aquellos adolescentes que han sido capaces de construir de manera adecuada un proyecto de vida se ha observado mayor probabilidad de desarrollar hábitos saludables, más satisfacción personal, autoestima, motivación, menos realización de conductas de riesgo (Lomelí-Parga, 2016), mayor sensación de bienestar (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016), mayor rendimiento académico (Zhao *et al.*, 2019), mejor desarrollo de habilidades para la vida (Morales *et al.*, 2013), más resiliencia (Di Maggio *et al.*, 2016) e incluso menor probabilidad de involucrarse en situaciones perjudiciales para su salud mental (Moeller *et al.*, 2020). Por otro lado, en los jóvenes que muestran dificultades para establecer metas y definir o desarrollar un proyecto de vida, se observan conflictos para emanciparse y escasa confianza en el porvenir. Esto provoca bajos niveles de autoestima, baja satisfacción con la vida, síntomas depresivos, desmotivación, ansiedad e incertidumbre (Chen y Cheng, 2020; Lomelí-Parga *et al.*, 2016).



Construir un proyecto de vida adecuado no es tarea fácil, ni es algo que se resolverá en un tiempo fijo. Algunos adolescentes lo alcanzarán con rapidez y otros con lentitud; por lo que los jóvenes deberán desarrollar ciertas habilidades que les ayuden, entre estas, la capacidad para establecer metas claras, medibles y alcanzables (Chan Chi *et al.*, 2020; Giota y Bergh, 2021). Las metas son objetivos articulados conscientemente que dan a la persona un sentido de propósito, estructura e identidad (Zhang y Yu, 2014). Asimismo, estas tienen un papel importante como impulsoras y determinantes del comportamiento (López-Romero y Romero, 2009). Por tanto, establecer metas adecuadas hace más factible que el adolescente mantenga la dirección hacia un propósito en particular (Morales y Chávez, 2020) y, por consiguiente, hacia la construcción de un proyecto de vida.

Se ha observado que las metas que establece el adolescente giran alrededor de tres categorías: a) desarrollo académico, por ejemplo, estudiar, tener buenas calificaciones, aprender idiomas, terminar la preparatoria o entrar a la universidad; b) desarrollo ocupacional, como trabajar, tener una carrera, tener un negocio propio, tener reconocimiento laboral y c) desarrollo personal, que incluye actuar conforme a sus valores, viajar, tener pareja, bienestar físico, asistir a fiestas, tener buenas relaciones interpersonales, tener un plan de vida, ser independiente, bienestar familiar, adquirir bienes materiales, entre otros (Chan Chi *et al.*, 2020).

Se han encontrado tanto coincidencias como diferencias entre hombres y mujeres en las metas que identifican y que quieren cumplir, así como en la importancia que les dan a las etapas educativas (Chan Chi *et al.*, 2020; Giota y Bergh, 2021; Santana Vega *et al.*, 2012). Es decir, a lo largo de la adolescencia el joven cambia significativamente mientras conforma su identidad, y se espera que poco a poco aumente su capacidad para evaluar riesgos y tomar decisiones conscientes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011), lo que provoca que sus metas se ajusten dependiendo de la edad. Por ello, conocer



los factores asociados con la capacidad de los adolescentes para establecer metas de manera adecuada permitirá coadyuvar al aprendizaje de habilidades necesarias para definir un proyecto de vida.

Como ya se mencionó previamente, si bien el contexto en el que vive el adolescente está asociado con su capacidad para construir un proyecto adecuado, también algunas características personales del individuo tienen impacto en dicho proceso, como la inteligencia emocional, (término acuñado por Salovey y Mayer (1990, como se citó en Ferragut y Fierro, 2012), y que se define como la habilidad para percibir, valorar, comprender, expresar y regular emociones). Esta resulta ser una variable de interés pues los procesos emocionales impactan de manera significativa en la conducta y en las cogniciones de los individuos (Gutiérrez y Gonçalves, 2013). Adicionalmente, es uno de los factores que juega un papel relevante durante la adolescencia, dado que se señala como factor protector ante la realización de conductas de riesgo (Castro *et al.*, 2014), trastornos de la conducta alimentaria (Foye *et al.*, 2019), abuso de sustancias (Kun *et al.*, 2019), delincuencia (Alonso-Alberca *et al.*, 2017), conducta suicida (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2018), rendimiento académico (Ferragut y Fierro, 2012), entre otros.

Aun cuando la inteligencia emocional (IE) se ha visto relacionada con la construcción del proyecto de vida (Garcés-Delgado *et al.*, 2016; Humpiri, 2021; Lomelí-Parga *et al.*, 2016; Mora, 2015), poco se ha indagado sobre la relación de esta con el establecimiento de metas, pues únicamente se demostró que la IE se puede utilizar para predecir comportamientos enfocados en completar tareas específicas para lograr una meta u objetivo (Usán Supervía *et al.*, 2020), por lo que la información es escasa.

La poca investigación previa indica que la IE se asocia con alcanzar metas, pese a eso, no se ha determinado si se relaciona con la percepción del individuo para establecer metas de manera adecuada. Tener certeza respecto a dicha asociación, constituiría un motivo adicional para diseñar estrategias que fomenten la inteligencia emocional en adolescentes focalizándose, de igual forma, en favorecer su capacidad para establecer metas y, por lo tanto, mejorando sus posibilidades de generar proyectos de vida adecuados. Por



tal motivo, el objetivo de esta investigación fue determinar si la inteligencia emocional constituye un factor predictor para un eficaz establecimiento de metas en adolescentes, y si existen diferencias en el establecimiento de metas entre hombres y mujeres o entre adolescentes de distintas edades.

Metodología

Participantes

Participaron 670 jóvenes de la Ciudad de México elegidos de manera no probabilística y accidental, todos estudiantes del nivel medio superior, con edades entre los 15 y 17 años ($M = 15.84$; $DE = 0.71$). El 58.1 % de los participantes fueron mujeres y el 41.9 % hombres. En cuanto a la escolaridad, el 1 % cursaba el primer semestre, el 50.1 % el segundo semestre, el 45.8 % el cuarto semestre y el 3.9 % el sexto semestre; de los cuales el 63.7 % asistía al turno matutino y el 36.3 % al vespertino.

Instrumentos

Inventario de autoconocimiento y establecimiento de metas

Fue elaborado para población mexicana por Osorno et al. (2003). Mide la capacidad de planear y proyectar metas mediante el esclarecimiento de las propias capacidades y limitaciones. Está conformado por dieciséis reactivos con opciones de respuesta en escala tipo Likert de cinco puntos que van de “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. Los reactivos que conforman el inventario explican en conjunto el 45.4 % de la varianza y presenta un índice de confiabilidad de $\alpha = 0.81$. El inventario evalúa tres dimensiones: *identificación de obstáculos en la construcción de metas* ($\alpha = 0.74$ y explica el 28 % de la varianza), *disposición al logro* ($\alpha = 0.72$ y explica el 10.9 % de la varianza) y *análisis en la construcción de metas* ($\alpha = 0.60$ y explica el 6.5 % de la varianza).

Perfil de inteligencia emocional (PIEMO)

Fue desarrollado por Cortés-Sotrés et al. (2002) para población mexicana. Consta de 161 reactivos de respuesta dicotómica (cierto o falso), los reactivos se encuentran agrupados en ocho escalas: *inhibición*



de impulsos, empatía, optimismo, expresión emocional, habilidad social, reconocimiento de logros, autoestima y nobleza. El instrumento tiene una adecuada consistencia interna de $\alpha = 0.95$, explicó el 47.8 % de la varianza, y mostró tener adecuados índices de ajuste en el análisis lineal estructural (AGFI = 93 %, RMSEA = 0.08).

Para esta investigación, únicamente se aplicaron cuatro de las ocho escalas, puesto que son las que miden los aspectos que se han visto más relacionados con la toma de decisiones en los adolescentes (Acuña *et al.*, 2013; Gambará y González, 2003; Morales *et al.*, 2013; Ramírez Escobar *et al.*, 2016). Las escalas empleadas fueron:

Inhibición de impulsos.

Conformada por 25 reactivos que miden la manera en que una persona ejerce control sobre sus propios impulsos o emociones al experimentar situaciones adversas o frustración (obtuvo un $\alpha = 0.84$ y explica 42.5 % de la varianza).

Empatía.

Está integrada por 17 reactivos que miden la capacidad de respuesta de los sujetos para sentir, comprender e identificar las vivencias o experiencias emocionales de los otros (con un $\alpha = 0.78$ y 41.1 % de la varianza explicada).

Optimismo.

Cuenta con 28 reactivos que evalúan el estilo emocional optimista de los sujetos para contender con la realidad ($\alpha = 0.85$ y explica 69.2 % de la varianza).

Expresión emocional.

Contiene 14 reactivos que miden la capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante las situaciones cotidianas ($\alpha = 0.67$ y explica 28.9 % de la varianza).



Procedimiento

Se realizó un estudio no experimental, transversal, con alcance correlacional en el que, una vez obtenido el consentimiento informado tanto de las autoridades de las escuelas y de los padres o tutores, se solicitó el asentimiento informado de los adolescentes, de acuerdo con las recomendaciones éticas para este tipo de estudios (Flores-Álvarez, 2017). Se aplicaron los instrumentos de forma grupal, asegurando el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos.

Análisis estadístico

Con el objetivo de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con relación al establecimiento de metas y la IE, se efectuaron análisis *t* de Student para muestras independientes y se calculó el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen. Para determinar la presencia de diferencias significativas entre los distintos grupos por edad (15, 16 y 17 años), se realizaron análisis de varianza de un factor (ANOVA simple) con prueba *post hoc* de Tukey y *f* de Cohen para evaluar el tamaño del efecto.

Para conocer si existen relaciones entre el establecimiento de metas y la IE, se realizaron correlaciones bivariadas con *r* de Pearson. Por último, para conocer los componentes de la IE que mejor predicen el establecimiento de metas en la adolescencia, se realizó el análisis de regresión múltiple paso por paso, debido a que en este método solo se incorporan al modelo las variables que contribuyen de forma significativa al ajuste del mismo, es decir, las variables independientes que predicen mejor la variable dependiente.



Resultados

Diferencias entre hombres y mujeres en establecimiento de metas e inteligencia emocional

Referente al establecimiento de metas, se observó que las mujeres presentan puntuaciones mayores que los hombres en el puntaje total en el factor *identificación de obstáculos*, pero no en el de *disposición al logro* ni en el de *construcción de metas*. La magnitud de la diferencia es pequeña (ver Tabla 1).

Tabla 1

Diferencias entre hombres y mujeres con relación a la inteligencia emocional y al establecimiento de metas

Variables	Componentes	Mujeres		Hombres		<i>t</i>	<i>p</i>	95 % IC		<i>d</i> de Cohen
		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			<i>LI</i>	<i>LS</i>	
Establecimiento de metas	Identificación de obstáculos	24.74	5.48	23.33	5.17	3.36	0.001	.58	2.23	0.26
	Disposición al logro	24.88	3.98	24.59	3.79	0.97	0.329	-0.30	0.89	0.07
	Construcción de metas	11.36	2.40	11.42	2.35	-.34	0.729	-.43	0.30	-.27
	Total	60.99	9.36	59.34	8.90	2.29	0.022	0.23	3.0	0.18
Inteligencia emocional	Inhibición de impulsos	69.77	10.94	71.36	9.91	-1.93	0.054	-3.21	0.02	-.15
	Empatía	40.26	5.79	38.03	5.90	4.86	0.000	1.32	3.12	0.38
	Optimismo	74.23	10.65	76.09	9.67	-2.31	0.021	3.43	-.28	-.18
	Expresión emocional	31.45	4.84	32.98	4.41	-4.17	0.000	2.24	-.80	-.32
	Total	215.72	25.26	218.47	22.34	-1.45	0.145	-6.45	0.95	-.11



En inteligencia emocional no se observaron diferencias entre hombres y mujeres en el puntaje total. No obstante, en *empatía* las mujeres presentaron mayores puntajes, mientras que los hombres presentaron puntuaciones más altas, en *optimismo* y en *expresión emocional*. La magnitud de la diferencia fue pequeña. En *inhibición de impulsos*, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres (ver Tabla 1).

Diferencias por edad en el establecimiento de metas e inteligencia emocional

Con respecto al establecimiento de metas, no se presentaron diferencias significativas entre las edades (15, 16 y 17 años) en el puntaje total del instrumento, tampoco en los componentes *identificación de obstáculos* o *construcción de metas*, pero si se observó una diferencia significativa con un tamaño del efecto de magnitud pequeña en *disposición al logro* (ver Tabla 2). Con la prueba *post hoc* de Tukey se detectó que la diferencia se encuentra entre los grupos de 15 y 17 años, siendo los mayores quienes puntuaron más alto con $\bar{x} = 25.57$; $DE = 3.88$, mientras que los menores obtuvieron $\bar{x} = 24.43$; $DE = 3.58$. La magnitud del efecto del estadístico f también fue pequeño. En la variable IE no se encontraron diferencias significativas entre los grupos por edad en ninguno de los puntajes (ver Tabla 2).



Tabla 2*Análisis de varianza entre los grupos de edad con relación al establecimiento de metas e inteligencia emocional*

Variables	Componente	Grupos	M	DE	F	p	95 % IC		f
							LI	LS	
Establecimiento de metas	Identificación de obstáculos	15 años	24.51	5.33	1.26	0.283	23.82	25.20	0.06
		16 años	23.80	5.28			23.20	24.39	
		17 años	24.33	5.74			23.33	25.34	
	Disposición al logro	15 años	24.43	3.58	3.71	0.025	23.97	24.89	0.10
		16 años	24.67	4.10			24.21	25.13	
		17 años	25.57	3.88			24.89	26.25	
	Construcción de Metas	15 años	11.30	2.37	0.95	0.384	10.99	11.60	0.05
		16 años	11.34	2.50			11.06	11.62	
		17 años	11.64	2.06			11.28	12.00	
	Total	15 años	60.25	8.82	1.62	0.198	59.11	61.39	0.06
		16 años	59.82	9.34			58.77	60.86	
		17 años	61.56	9.51			59.89	63.22	
Inteligencia emocional	Inhibición de impulsos	15 años	69.92	10.45	0.47	0.620	68.56	71.27	0.03
		16 años	70.81	10.43			69.65	71.98	
		17 años	70.45	11.03			68.52	72.38	
	Empatía	15 años	39.33	5.90	0.07	0.926	38.56	40.09	0.02
		16 años	39.25	6.07			38.57	39.93	
		17 años	39.50	5.71			38.50	40.49	
	Optimismo	15 años	75.14	9.92	0.67	0.511	73.85	76.42	0.04
		16 años	74.59	10.97			73.36	75.81	
		17 años	75.82	9.18			74.21	77.42	
	Expresión emocional	15 años	32.08	4.84	0.00	0.991	31.45	32.70	0.004
		16 años	32.08	4.68			31.56	32.61	
		17 años	32.14	4.65			31.33	32.96	
	Total	15 años	216.47	23.95	0.15	0.856	213.37	219.57	0.02
		16 años	216.75	24.97			213.96	219.54	
		17 años	217.92	22.31			214.01	221.82	

Nota. LI = límite inferior, LS= límite superior, IC = intervalo de confianza

Asociación entre variables

Todos los factores de establecimiento de metas y el puntaje total del instrumento se relacionaron significativamente y con asociación positiva con los puntajes de IE. Dos de las asociaciones más altas fueron entre los puntajes totales de inteligencia emocional y establecimiento de metas ($r = 0.51$), y entre el factor *identificación de obstáculos* y *optimismo* ($r = 0.52$) (ver Tabla 3).



Tabla 3

Correlaciones entre los componentes y puntajes totales de las variables inteligencia emocional y establecimiento de metas

Establecimiento de metas	Inteligencia emocional				Puntaje total IE
	Inhibición de impulsos	Empatía	Optimismo	Expresión emocional	
Identificación de obstáculos	0.32***	0.17***	0.52***	0.36***	0.48***
Disposición al logro	0.20***	0.30***	0.31***	0.20***	0.33***
Construcción de metas	0.23***	0.22***	0.33***	0.23***	0.34***
Puntaje total EM	0.33***	0.28***	0.52***	0.36***	0.51***

Nota. IE= inteligencia emocional; EM = establecimiento de metas

*** $p < .001$

Modelo de regresión

Se consideraron como variables independientes las cuatro dimensiones de inteligencia emocional y como variable dependiente el puntaje total de establecimiento de metas, llegando al modelo final en dos pasos. En el paso uno, se incluyó la variable *optimismo* ($F [1, 668] = 252.54, p < .001; R^2$ corregida = .27), mientras que en el paso dos se agregó la variable *empatía* ($F [2, 667] = 156.61, p < 0.001; R^2$ corregida = 0.31, $\Delta R^2 = 0.04$). Es decir, a mayores puntuaciones de *optimismo* y *empatía* mayor habilidad para establecer metas (ver Tabla 4).



Tabla 4*Variables de inteligencia emocional que predicen el establecimiento de metas en los adolescentes*

Variable	B	IC 95 % de B		SE B	β	R ²	ΔR^2	
		LI	LS					
Paso 1							0.27	0.27***
Constante	25.15***	20.77	29.53	2.23				
Optimismo	0.46***	0.41	0.52	0.02	0.52***			
Paso 2							0.31	0.04***
Constante	14.13	8.78	19.48	2.72				
Optimismo	0.44	0.38	0.49	0.02	0.49***			
Empatía	0.33	0.23	0.43	0.05	0.21***			

Nota: N = 670; IC = intervalo de confianza; LI = límite inferior; LS = límite superior

*** $p < .001$

Discusión

La adolescencia es un periodo de maduración en el que los jóvenes se enfrentan a la necesidad de tomar decisiones que darán forma a su futuro; por tanto, es importante que cuenten con habilidades que les permitan prever la manera de organizar sus acciones y hacerse de los medios necesarios para lograr los objetivos de su proyecto de vida. Conocer los factores que coadyuvan a un correcto establecimiento de metas permite contar con elementos para el diseño de estrategias que fortalezcan la capacidad de los jóvenes para enfrentar adecuadamente este reto. Por esta razón, el presente estudio tuvo por objetivo determinar si la IE predice la capacidad de los adolescentes para establecer metas y analizar las diferencias por edad y entre hombres y mujeres.

En primer lugar, el modelo de regresión permitió reconocer que el optimismo es la variable que mejor predice el adecuado establecimiento de metas, seguido por la empatía. Aunque el desarrollo de metas y, por ende, de un plan de vida, están íntimamente ligados (Morales y Chávez, 2020), no se encontraron estudios previos que evaluaran desde esta perspectiva y que permitieran reconocer las características personales de los adolescentes que influyen en este proceso. Partiendo de este hallazgo, consideramos importante rescatar



por qué en diversas ocasiones se conocen casos de personas jóvenes que a pesar de tener condiciones sociales difíciles o que parecen tener extremas dificultades, como puede ser el caso de minorías socialmente excluidas, adolescentes en un contexto con desestructuración familiar o falta de apoyo social (Barboza-Palomino *et al.*, 2017; Garcés-Delgado *et al.*, 2020; Santana Vega *et al.*, 2016), aun así logran plantearse metas de forma adecuada, que pueden conducirles a logros significativos y radicalmente opuestos a la expectativa de falta de éxito. Muy posiblemente, estas personas cuentan con características individuales como las observadas en este estudio (optimismo y empatía). Pese a lo cual, dado que el estudio desde esta perspectiva aún es limitado, consideramos importante continuar evaluando los componentes de la IE que no se consideraron, a fin de determinar si influyen en el establecimiento de metas en adolescentes.

Otro resultado que incita a continuar la investigación en este sentido es reconocer que existe una asociación fuerte entre la IE y el establecimiento de metas, confirmando así la hipótesis de que, al estar la IE relacionada con la construcción del proyecto de vida (Garcés-Delgado *et al.*, 2016; Humpiri, 2021; Lomelí-Parga *et al.*, 2016; Mora, 2015), también estaría íntimamente relacionada con el establecimiento de metas, como lo mencionaron Usán Supervía *et al.* (2020). Este aspecto permite afirmar que el diseño de estrategias que fomenten la IE es muy importante para este grupo poblacional, pues además de ser un factor protector ante la realización de conductas de riesgo (Castro *et al.*, 2014), trastornos de la conducta alimentaria (Foye *et al.*, 2019), abuso de sustancias (Kun *et al.*, 2019), delincuencia (Alonso-Alberca *et al.*, 2017), conducta suicida (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2018), rendimiento académico (Ferragut y Fierro, 2012) entre otros, igualmente contribuirá al establecimiento de metas y la construcción apropiada del proyecto de vida.

Al analizar las diferencias entre hombres y mujeres, se observó que las mujeres presentaron un mayor puntaje total que los hombres en el establecimiento de metas e identifican mejor los obstáculos que pueden impedirles la consecución de sus objetivos, cuestión que a pesar de no haber sido evaluada previamente es



un indicador de que debiéramos implementar estrategias diferenciadas por género para el adecuado establecimiento de metas. Es importante resaltar que los estudios previos habían reportado que hay diferencias en el involucramiento o preferencia por cierto tipo de metas (p ej., los hombres se enfocan más en trazar metas relacionadas con su bienestar físico, mientras que las mujeres en viajar) (Chan Chi *et al.*, 2020; Giota y Bergh, 2021), más no se había evaluado previamente si se sentían capaces para establecer metas. De este modo, los resultados encontrados en esta investigación son el primer acercamiento a este tema del cual las autoras tengamos conocimiento.

Otro hallazgo interesante es que las mujeres obtuvieron puntajes mayores en la identificación de obstáculos para cumplir sus metas. Esto probablemente esté relacionado con ser más realistas en relación con sus posibilidades, ya que aún sigue habiendo demasiados indicadores de brechas de género, mismas que las adolescentes identifican y han aprendido a integrar a sus planes de vida. Por ejemplo, un estereotipo que perpetúa la desigualdad de intereses académicos entre adolescentes es que las mujeres no son buenas en matemáticas, por ello identifican obstáculos al pensar en estudiar una carrera relacionada con el área físico-matemática y generalmente se decantan por disciplinas que implican evitarlas (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2015). Sin embargo, esta es una hipótesis que tendría que ser probada en función del establecimiento de metas.

Por su parte, en cuanto a la inteligencia emocional, se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en tres de los cuatro componentes evaluados: empatía, optimismo y expresión emocional. Las mujeres presentaron puntajes más elevados que los hombres en empatía, es decir, ellas cuentan con habilidades mayores para sentir, comprender e identificar las vivencias o experiencias emocionales de los otros; pero puntuaron más bajo que los hombres en optimismo (capacidad de enfrentar con una actitud positiva las exigencias de la vida). Como se mencionó con anterioridad, esto podría deberse a las desigualdades en la educación y la crianza entre géneros que acentúan estas características (OCDE, 2015).



En expresión emocional (capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante las situaciones cotidianas), son los hombres quienes puntuaron un poco más alto que las mujeres; resultado interesante, porque, en la crianza más tradicional, se privaba a los hombres de la posibilidad de expresar emociones, aunque recientemente los hombres reconocen que es necesario contar con ambientes donde puedan expresar sus emociones libremente (Olvera y Ángeles, 2022). No hubo diferencias entre hombres y mujeres respecto a la inhibición de impulsos. En suma, esta etapa del desarrollo sigue siendo en la que se observa mayor falta de control de impulsos (Gaete, 2015).

A pesar de que los resultados señalan que hay diferencias de género a tomar en cuenta, es importante continuar revisando qué otras variables pueden estar implicadas. Por ello, aun siendo jóvenes de la misma etapa (adolescencia media), se evaluó si mostraban diferencias de acuerdo con la edad, o si, por el contrario, las variables son consistentes. De esta forma, al evaluar diferencias entre los distintos grupos de edad, solo se encontraron en la variable *disposición al logro* entre los adolescentes de 17 y 15 años; siendo los chicos de 17 años quienes puntuaron más alto. Lo cual implica que tienen mayor claridad en las metas que se plantean, tienden más a buscar el éxito y son más persistentes ante el fracaso que los chicos de 15 años. Este hallazgo es congruente, puesto que alrededor de los 17-18 años los adolescentes son más competentes al tomar decisiones, y más consistentes (Gambara y González, 2003; Gaete, 2015), lo que les permite contar con una visión más clara de su realidad y posibilidades para alcanzar sus objetivos.

Por otro lado, no se encontraron diferencias con respecto a la edad en lo concerniente a la IE, en su puntaje total ni en ninguno de sus factores, como también lo reportaron Fernández-Berrocal et al. (2012). Si bien es importante reconocer que una limitación del presente trabajo es que el rango de edades evaluadas no es suficientemente amplio para distinguir cambios en la IE, sería deseable que en futuras investigaciones se incluyera la medición de todos los factores de inteligencia emocional para integrarse a la evaluación del modelo.



Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten advertir que la IE está relacionada de manera positiva con el establecimiento de metas. Particularmente, el optimismo y la empatía son los mejores predictores de esta. De ahí que, la IE debe ser considerada como un factor que puede estar asociado con la adecuada construcción de un proyecto de vida en los adolescentes. Conformar un proyecto de vida es crucial puesto que permite tener metas que alcanzar; por lo tanto, requiere que el individuo genere un plan a seguir para conseguir las. Esto permite que las personas sean capaces de prepararse para el futuro, por lo que es primordial abonar en el entendimiento de aquellas variables que podrían ayudar a que los adolescentes sean más capaces de construir su propio proyecto de vida.

Es importante recalcar que no existen estudios previos que hayan probado la asociación de las variables abordadas en este estudio de la manera en que se evaluó en esta investigación, así que estos resultados son una primera aproximación al entendimiento de este fenómeno. Los hallazgos observados indican que diseñar estrategias para que los adolescentes mejoren su IE puede ser un factor importante que abone en el adecuado establecimiento de metas y la apropiada construcción de sus proyectos de vida. Si bien es importante destacar que estas estrategias debieran ser diferenciadas para hombres y mujeres e incluso diferentes por edades. No obstante, al ser una primera aproximación es necesario continuar con la investigación del fenómeno. De este modo, futuras investigaciones deberán evaluar el papel de todos los componentes de IE sobre el establecimiento de metas, evaluar la influencia de la crianza con sesgos de género sobre las metas y la construcción del proyecto de vida e indagar el comportamiento de estas variables en diferentes etapas de la adolescencia.



Conflicto de intereses

Sin conflicto de intereses.

Financiamiento

Sin financiamiento.

Agradecimientos

A todos los participantes del estudio.

Referencias

- Acuña, I., Castillo, D., Bechara, A., & Godoy, J. C. (2013). Toma de decisiones en adolescentes: rendimiento bajo diferentes condiciones de información e intoxicación alcohólica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *13*(2), 195-214. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56027416004>
- Alonso-Alberca, N., Vergara, A. I., Gutiérrez-Castro, C. J., & Vozmediano, L. (2017). Conocimiento emocional y conducta disruptiva: evidencia preliminar para la prevención temprana de la conducta antisocial. *International E-journal of Criminal Sciences*, *11*, 1-16. <https://ojs.ehu.es/index.php/inecs/article/view/19452>
- Barboza-Palomino, M., Moori, I., Zárate, S., López, A., Muñoz, K., & Ramos, S. (2017). Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en escolares de una institución educativa de Lima. *Psicología Escolar e Educativa*, *21*(2), 157-166. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121094>
- Castro, K. A., Kirchner Nebot, T., & Planellas, I. (2014). Predicción de conducta autodestructiva en adolescentes mediante tipologías de afrontamiento. *Universitas Psychologica*, *13*(1), 121-133. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.pcaa>



- Chan Chi, G. I., Druet Domínguez, N. V., & Sevilla Santo, D. E. (2020). Sentido de vida y establecimiento de metas en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación en Ciencias sociales y Humanidades*, 7(1), 22-32. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.3>
- Chen, H. Y., & Cheng, C. L. (2020). Developmental Trajectory of Purpose Identification During Adolescence: Links to Life Satisfaction and Depressive Symptoms. *Journal of Adolescence*, 80(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.013>
- Cortés-Sotrés, J. F., Barragán Velásquez, C., & Vázquez Cruz, M. L. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25(5), 50-60. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/920/918
- D'Angelo Hernández, O. S. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-275. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and Validation of an Instrument to Assess Future Orientation and Resilience in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 114-122. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.005>
- Domínguez-García, E., & Fernández-Berrocal, P. (2018). The Association Between Emotional Intelligence and Suicidal Behavior: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02380>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender Differences in Emotional Intelligence: The Mediating Effect of Age. *Behavioral psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 20(1), 77-89. <https://psycnet.apa.org/record/2012-09168-004>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08.pdf>



- Flores-Álvarez, E. L. (2017). Asentimiento informado de menores e incapaces. En V. M. Martínez Bullé Goyri (Coord.). *Consentimiento Informado. Fundamentos y Problemas de su Aplicación Práctica* (1a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4445-consentimiento-informado-fundamentos-y-problemas-de-su-aplicacion-practica?c=145928>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Estado mundial de la infancia. La adolescencia, una época de oportunidades*. <https://www.cepal.org/es/notas/estado-mundial-la-infancia-2011-la-adolescencia-epoca-oportunidades>
- Foye, U., Hazlett, D.E., & Irving, P. (2019). Exploring the Role of Emotional Intelligence on Disorder Eating Psychopathology. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 24(2), 299–306. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0629-4>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gambara, H. y González Alonso, E. (2003). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes? *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (34), 5-70. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7330>
- Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L. E. & Feliciano-García, L. A. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- Giota, J., & Bergh, D. (2021). Adolescent Academic, Social and Future Achievement Goal Orientations: Implications for Achievement by Gender and Parental Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 831-850. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755360>



- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, XXI(4), 233-244. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-06/desarrollo-durante-la-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-y-sociales/>
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420912>
- Humpiri, R. (2021). *Inteligencia emocional y proyecto de vida en estudiantes del quinto año de la institución educativa secundaria José Carlos Mariátegui aplicación una puno, año académico 2019*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional del Altiplano.
- Kun, B., Urbán, R., Paksi, B., Griffiths, M. D., Richman, M. J., & Demetrovics, Z. (2019). The Effects of Trait Emotional Intelligence on Adolescent Substance Use: Findings from a Hungarian Representative Survey. *Front Psychiatry*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00367>
- Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M. G., & Valenzuela-González, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22. <http://doi.org/10.15359/ree.20-2.4>
- López- Romero, L. & Romero, E. (2009). Establecimiento de metas en la adolescencia y su relación con la conducta antisocial. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 4301-4315). Universidade do Minho. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c320.pdf>
- Moeller, R. W., Seehuus, M., & Peisch, V. (2020). Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093>



- Mora Gutiérrez, M. A. (2015). *La Inteligencia Emocional y Proyecto de vida en niñas, niños y adolescentes aguateros del Cementerio General de la red de líderes de la Sociedad de Beneficencia Pública de Tacna en el año 2011 - 2012*. [Tesis de Maestría]. Universidad José Carlos Mariátegui. <http://repositorio.ujcm.edu.pe/handle/20.500.12819/40>
- Morales Rodríguez, M., & Chávez López, J. K. (2020). Planeación y proyección de metas: su importancia en la adaptación a la vida universitaria. *Revista Electrónica sobre Educación Media Superior*, 7(14), 1-16. <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/296/324>
- Morales Rodríguez, M., Benítez Hernández, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2015, 5 de marzo). *Brechas de género a temprana edad impactan en la elección de oportunidades de empleo, señala la OCDE*. OCDE. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/brechas-de-genero-a-temprana-edad-impactan-en-la-eleccion-de-carrera-y-en-las-oportunidades-de-empleo-seala-la-ocde.htm>
- Olvera Juanico, J., & Ángeles Arteaga, Z. S. (2022). Inteligencia emocional: componentes y percepción de hombres universitarios de su relación con pares. *DIBULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 9(17), 17-25. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/8023/8377>
- Osorno, G. P., Crespo, C., Arjona, S., & Romero, P. (2003). *Taller proyecto de vida. Manual del alumno*. Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.
- Ramírez Escobar. S. A., Valdes Solarte, E. Y., Barbosa Muños, L.J., Rosero, L. Villarreal Mojana, N. J. (2016). *Diseño y construcción inventario ERCA (Empatía, Relaciones Interpersonales y Comunicación Asertiva)*. La Investigación al Centro.



[https://www.semanticscholar.org/paper/Dise%C3%B1o-y-construcci%C3%B3n-inventario-ERCA-\(Empat%C3%ADa%2C-y-Escobar-Solarte/9be1fac0bc858c8de6edaae741ff5fa7bdde0176](https://www.semanticscholar.org/paper/Dise%C3%B1o-y-construcci%C3%B3n-inventario-ERCA-(Empat%C3%ADa%2C-y-Escobar-Solarte/9be1fac0bc858c8de6edaae741ff5fa7bdde0176)

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. <http://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>

Santana Vega, L. E., Feliciano García, L., & Jiménez Llanos, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista de Educación*, (372), 35-62. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314>

Santana Vega, L. E., Feliciano García, L. A., & Santana Lorenzo, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790004.pdf>

Suárez-Barros, A.S., Alarcón Vásquez, Y., & Reyes Ruiz, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 505-511. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2018/avft_5_2018/12proyecto_vida_proceso_fin_medio.pdf

Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Murillo Lorente, V. (2020). Psychological Analysis among Goal Orientation, Emotional Intelligence and Academic Burnout in Middle School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-12. <http://doi.org/10.3390/ijerph17218160>

Zhang, K. C., & Yu, E. D. (2014). Quest for a Good Life: Spiritual Values, Life Goals, and College Students. *Asia-Pacific Psychiatry: Official Journal of the Pacific Rim College of Psychiatrists*, 6(1), 91-98. <https://doi.org/10.1111/j.1758-5872.2012.00183.x>



Zhao, J., Li, R., Ma, J., & Zhang, W. (2019). Longitudinal Relations Between Future Planning and Adolescents' Academic Achievement in China. *Journal of Adolescence*, 75, 73-84. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.07.002>

Cómo citar este artículo: Silva Gutiérrez , C., Andrade-Villegas, C., Juárez Loya, A., & González-Alcántara, K. E. (2022). Inteligencia emocional y establecimiento de metas en adolescentes. *Psicumex*, 12(1), 1–25, e416. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.416>

