



---

---

**Universidad Nacional Autónoma de México**  
**PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIZACIONES EN PSICOLOGÍA**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTABLECIMIENTO DE METAS  
EN ADOLESCENTES**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
ESPECIALISTA EN INTERVENCIÓN CLÍNICA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

**PRESENTA:**

**CRISTINA ANDRADE VILLEGAS**

**DIRECTORA: DRA. CECILIA SILVA GUTIÉRREZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM**

**COMITÉ: MTRO. FRANCISCO JAVIER ESPINOSA JIMÉNEZ  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM  
MTRA. MARÍA MARTINA JURADO BAIZABAL  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM  
DRA. PAULINA ARENAS LANDGRAVE  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNAM  
DRA. BLANCA E. BARCELATA EGUIARTE  
FES ZARAGOZA UNAM**

**ASESOR ESTADÍSTICO:  
KARLA EDITH GONZÁLEZ ALCÁNTARA**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por las bendiciones recibidas a lo largo de mi vida.

A mis padres por ser mi mejor ejemplo de perseverancia y esfuerzo, los amo!!

A mis hermanos y sobrinos Fernando, Arturo, Lupe, Héctor, Dany y Mafer; por su apoyo incondicional y por el cariño que día a día me brindan. Todos para todos y todos para uno.

A mi hermana Ana Olivia, por seguir acompañándome en cada uno de los proyectos que inicio y no dejar que me dé por vencida.

A la Dra. Cecilia y Edith, por la orientación y facilidades para poder llevar a cabo esta tesis.

Al Maestro Francisco, por su disposición, contención y escucha, pero sobre todo por ayudarme a ver más allá de mis “ansiedades”.

A las Maestras Asunción, Rosario y Paulina, por hacer de “Volcanes” una gran familia.

A mis amigas y compañeras Isela, Carmen, Angélica, Majo y Zalma, por los gratos momentos que vivimos y la confianza depositada en mí.

En especial a Marisol, por tú amistad y paciencia. Nunca terminare de agradecerte. Tesis un millón uno!!!

“Si quieres ir rápido camina sólo, si quieres llegar lejos ve acompañado”

Gracias a todos los que me han acompañado

# ÍNDICE

Resumen-----	i
Abstract -----	ii
Introducción -----	iii
Capítulo 1. Antecedentes -----	1
1.1 Adolescencia-----	1
1.2 Proyecto de vida-----	8
1.3 Establecimiento de metas -----	12
1.4 Inteligencia Emocional-----	16
Capítulo 2. Método -----	24
2.1 Planteamiento del problema -----	24
2.2 Justificación-----	26
2.3 Pregunta de investigación-----	26
2.3.1 Objetivo General-----	26
2.3.2 Objetivos específicos -----	27
2.4 Participantes -----	27
2.5 Diseño de investigación -----	28
2.6 Hipótesis-----	28
2.7 Variables -----	29
2.7.1Definición conceptual-----	29
2.7.2Definición operacional-----	30
2.8 Instrumentos -----	31
2.9 Procedimiento -----	33
2.10 Análisis de datos-----	33
Capítulo 3 Resultados -----	35
Capítulo 4 Discusión y conclusiones -----	42
4.1 Limitaciones y sugerencias -----	50
Referencias -----	51
Anexos -----	58

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Modelo de Salovey y Mayer (1990).....	18
Tabla 2 Modelo emocional-social de Bar-On (1997).....	20
Tabla 3 Distribución de los participantes por edades y sexo .....	28
Tabla 4 Diferencias entre hombre y mujeres en relación a la Inteligencia emocional y el establecimiento de metas .....	36
tabla 5 Análisis de varianza entre los grupos de edad en relación al establecimiento de metas e inteligencia emocional.....	38
Tabla 6 Correlación entre los componentes de las variables inteligencia emocional y establecimiento de metas, así como del puntaje total.....	40
Tabla 7 Variables de inteligencia emocional que predicen el establecimiento de metas en los adolescentes .....	41

## Resumen

Con el objetivo de determinar si la inteligencia emocional predice el establecimiento de metas en los adolescentes, se evaluó a 670 estudiantes pertenecientes a diferentes instituciones educativas de nivel medio superior del sector público de la Ciudad de México con edades entre 15 y 17 años ( $\bar{X}$ =15.84; DE= .71). Se aplicó el Inventario de Autoconocimiento y Establecimiento de Metas (Osorno, Crespo, Arjona y Romero, 2003) así como cuatro componentes del Perfil de Inteligencia Emocional [PIEMO] (Cortés, Barragán y Vásquez, 2002). Los resultados indicaron que hay correlación positiva entre las variables, es decir, aquellos adolescentes que presenten mayor nivel de inteligencia emocional contarán con mayores habilidades para establecer metas a futuro. En lo referente a la regresión lineal, los datos indican que dos de los componentes de la inteligencia emocional: empatía y optimismo, son los que mejor predicen el establecimiento de metas. Así mismo se pudo observar que existen diferencias entre hombres y mujeres al momento de establecer metas, siendo estas últimas quienes obtuvieron puntajes más elevados. Por otro lado los hombres obtuvieron puntajes más altos en dos de los componentes de inteligencia emocional (optimismo y expresión emocional). Se espera que, con la información obtenida como resultado de esta tesis, puedan desarrollarse estrategias eficaces, encaminadas a fortalecer el nivel de inteligencia emocional en los adolescentes y que éstas repercutan en la capacidad de establecer metas adecuadas, y que ello conlleve a la realización de proyectos de vida apropiados.

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

## Abstract

With the objective of establishing emotional intelligence, predicts goal setting in adolescents, 670 students from different educational institutions of the upper middle sector of the public sector of Mexico City were evaluated between 15 and 17 years old ( $\bar{X}$ = 15.84, DE = 0.71). The Self-Knowledge and Goal Setting Inventory (Osorno, Crespo, Arjona and Romero, 2003) and four components of the Emotional Intelligence Profile [PIEMO] Cortés, Barragán and Vásquez, 2002) were applied. The results indicate that there is a positive correlation between the variables that means that adolescents with the highest level of emotional intelligence will have greater abilities to set future goals. In terms of linear regression the data indicate that two of the components of emotional intelligence; empathy and optimism are the best predictors of goal setting. Likewise, it can be observed that there are differences between men and women at the time of goal setting, with the latter obtaining higher scores. On the other hand men obtained higher struts in the components of emotional intelligence (optimism and emotional expression). It is hoped that with the information obtained the development of a future and effective intervention strategies aimed at strengthening the level of emotional intelligence in adolescents will be verified and in that these will have repercussions on the capacity to establish adequate that lead to the realization of appropriate life projects.

Key words: adolescence, development of goals, emotional intelligence, life project.

## Introducción

Durante la adolescencia, los jóvenes deberán hacer frente a diversos retos que se les presentan, como parte del proceso de crecer; entre éstos se encuentra la formación de su identidad, en la cual se establecen valores, roles y creencias que impactarán en la toma de decisiones y la planeación del futuro de cada adolescente.

Es en esta etapa cuando los jóvenes comienzan a formar por sí solos el proyecto de vida que seguirán, y por lo tanto, para ello deben también ser capaces de establecer metas a corto y largo plazo. Cuando un joven es capaz de establecer metas adecuadas, entonces será más capaz de formar un proyecto de vida apropiado y alcanzable.

Sin embargo, no todos los adolescentes cuentan con las habilidades necesarias para poder lograrlo, ya que, la mayoría, manifiestan problemas para definir qué harán en el futuro y cómo enfrentarán las situaciones estresantes y/o frustrantes que se les presenten, lo que los lleva a estar en mayor desventaja puesto que, al no tener claro cuál proyecto deben seguir, pueden desviarse e involucrarse en situaciones perjudiciales para su salud tanto física como psicológica.

Es importante ahondar en aquellos factores que pudieran estar relacionados con que los adolescentes sean capaces de establecer metas de manera adecuada, que les permitan tener la capacidad de conformar proyectos de vida favorables. Uno de éstos factores es la inteligencia emocional, de la cual se sabe juega un papel relevante durante la adolescencia, ya que es señalada como factor protector ante la realización de conductas de riesgo, trastornos de la conducta alimentaria, abuso de sustancias, delincuencia y tendencia suicida, entre otros, lo que permite considerar que la inteligencia emocional es un factor relacionado con conductas adecuadas, pero no se ha abordado esta asociación de manera empírica.

Es por ello que el objetivo de la presente investigación, es determinar si la inteligencia emocional predice el establecimiento de metas en los adolescentes. Conocer si estos factores están asociados, sería de gran utilidad ya que, saber cuál es el papel que juega la inteligencia emocional para predecir el establecimiento de metas, permitirá que dicha información sea utilizada para el diseño e implementación de programas o talleres que promuevan el desarrollo de las habilidades emocionales.

La presente tesis consta de cuatro capítulos, el primero de ellos aborda los antecedentes, es decir, información relevante en torno a la adolescencia, el proyecto de vida, el establecimiento de metas, y la inteligencia emocional. En el segundo, se expone el método utilizado para el logro del objetivo de la investigación. El tercero, presenta los resultados obtenidos y por último, en el cuarto capítulo, se encuentra la discusión, conclusión, limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

# Capítulo 1

## Antecedentes

En este capítulo se hará un recorrido por las características que comúnmente se abordan en el estudio de la adolescencia, comenzando por la conceptualización del término, las fases en que ha sido dividida para su estudio y las particularidades propias de este período. Esto con la finalidad de brindar una idea clara acerca de la etapa por la que cursan los jóvenes y lograr una mejor comprensión de la misma.

### 1.1 Adolescencia

El vocablo *adolescencia* proviene del verbo latino *adolecere*, que significa “crecer” (Nahoul y González, 2013). En el área de la Psicología, se han propuesto diversas definiciones del constructo adolescencia, sin embargo, la mayoría de los autores coinciden en que es un período de desarrollo del ser humano en el que se observan diversos cambios físicos, psicológicos y sociales. Además es considerada como una de las etapas donde se consolida la personalidad y en la cual las personas comienzan a establecerse diversas metas a futuro con el objetivo de prepararse para la vida adulta, es decir, se trata de una fase especialmente importante en la construcción del proyecto de vida, siendo ésta una de las tareas del desarrollo a realizar (Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016).

La investigación sistemática respecto a esta etapa, comenzó durante el siglo XX por el psicólogo norteamericano Stanley Hall, quien en 1904, publicó su obra sobre la adolescencia abriendo el camino al estudio científico de la misma (Acedo, 2016). Es a partir de entonces que se

han planteado diversas propuestas respecto al período que abarca la adolescencia, así para Hall (1904, como se citó en Ortiz, 2014), este período comprendía entre los 13 y 23 años.

De acuerdo con Blos (1962/1986) la adolescencia engloba edades desde los 12 hasta los 21 años (como se citó en Nahoul y González, 2013) y se encuentra dividida de la siguiente forma: adolescencia temprana (12 a 15 años), adolescencia propiamente como tal (16 a 18 años) y adolescencia tardía (19 a 21 años).

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) plantea que va de los 10 a los 19 años, dividiéndola en dos fases: adolescencia temprana situada entre los 10 y 14 años y la tardía ubicada entre los 15 a los 19 años.

Aún no hay un consenso claro en cuanto al período que comprende, sin embargo, parece que más que enfocarse en edades específicas, se consideran las características o tareas que el joven desarrolla y que serán cruciales durante este período de su vida.

En el plano biológico, durante la adolescencia temprana comienzan a manifestarse los cambios físicos, que usualmente implican una repentina aceleración del crecimiento, seguido por el desarrollo de los órganos sexuales y las características sexuales secundarias, como son: aparición y distribución del vello (de forma más característica con la aparición de la barba en el varón, vello axilar, vello púbico), la redistribución del tejido adiposo (de forma muy manifiesta en la mujer: desarrollo mamario, grasa en las caderas), el desarrollo del tejido muscular (más manifiesto en el varón), el crecimiento y cierre óseo, el cambio de la voz (enronquecimiento en el varón) y, posiblemente, la aparición del acné (UNICEF, 2011).

Así mismo, el adolescente experimentará cambios en el cerebro donde se presenta un súbito desarrollo eléctrico y fisiológico. El número de células cerebrales pueden casi llegar a duplicarse en el curso de un año, en tanto las redes neuronales se reorganizan radicalmente, con las repercusiones consiguientes sobre la capacidad emocional, física y mental (UNICEF, 2011).

Además, se observa progreso en el desarrollo del lóbulo frontal, estructura que gobierna el razonamiento y la toma de decisiones.

Se ha demostrado que el desarrollo de dicho lóbulo comienza más tarde y toma más tiempo en los varones, razón por la cual se nota una tendencia de éstos a actuar impulsivamente y a pensar de una manera acrítica durante mucho más tiempo que las mujeres. Aunque también se ha encontrado que el aumento de los niveles de testosterona durante la pubertad, puede influir en el desarrollo de la amígdala, tejido de nuestro sistema límbico que está implicado en el control de emociones como el miedo o la ira (Yáñez y Del Carmen, 2007).

Otros autores como Steinberg (2008, como se citó en Broche, 2015), postulan la idea que durante esta etapa hay un desfase en la maduración del sistema socioemocional y el sistema de control cognitivo, creando un período de “vulnerabilidad incrementada”, es decir, los adolescentes podrán presentar limitaciones para coordinar el vínculo entre emociones y racionalidad en la toma de decisiones.

Mientras que en la adolescencia tardía, se habrán presentado ya los cambios físicos más importantes, el cerebro continuará desarrollándose y reorganizándose, por lo que, se puede observar que la capacidad para el pensamiento analítico y reflexivo aumenta notablemente. Durante esta fase también se desarrolla la capacidad de evaluar riesgos y tomar decisiones conscientes (UNICEF, 2011).

Gesell (1990/1992, como se citó en González, 2001) propone que se presentan las siguientes características:

- A los diez años manifiestan predominancia por hablar, así como preferencia por los grupos pequeños. Se observa gusto por la escuela y otorgan valor a la familia
- A los doce son más razonables, poseen mayor aptitud para realizar tareas individuales.

- A los catorce se encuentran mejor orientados con respecto a sí mismos, adoptan una actitud más madura hacia los adultos.

- A los quince comienzan a separarse del círculo familiar, establecen vínculos interpersonales profundos.

- A los dieciséis tienen mayor confianza en sí mismos y autonomía; en esta edad existe mayor orientación al futuro.

- A los diecisiete establecen vínculos afectivos aunque suelen ser de corta duración; muestran selectividad por intereses vocacionales y mayor interés por la actividad que emprenderán en el futuro.

- A los diecinueve ejercen plena ejecución de roles, la separación de la familia está por consumarse y es posible que ejerzan ya las tareas de procreación.

- A los veinticinco se espera ya una madurez plena, independencia de la tutela familiar y estabilidad económica y laboral.

Sin embargo, en la actualidad, la salida del núcleo familiar y la independencia económica se han postergado hasta edades más avanzadas, esto debido probablemente a la infantilización, es decir, se produce en los jóvenes una pérdida de la aspiración a la independencia y a salir adelante por cuenta propia, situación que muchas veces se ve reforzada por los propios padres (Roldán, 2017).

En lo que respecta al plano cognoscitivo, durante la adolescencia se desarrollará lo que Piaget (1955) denominó pensamiento operatorio formal o pensamiento abstracto, donde se cuenta con la capacidad de “visionar mentalmente” las posibilidades para solucionar un problema en cuestión, generar hipótesis que le ayuden a estructurar las situaciones que se les presentan, así como, la utilización de símbolos que los desliga de los fenómenos inmediatos y concretos; siendo ahora pensadores más lógicos, abstractos y deductivos (Martín y Navarro, 2011).

En el ámbito social, el adolescente comenzará a sustituir a su familia por amigos, encontrando en este grupo, un nuevo sentido de pertenencia, la tendencia a lo grupal estará marcada por la aceptación y adaptación de una serie de valores, conductas y metas que compartirán con personas de características similares (Morales, 2014).

Por su parte, Erikson (1977) expone que no se debe hablar de edades ni de fases sino de un proceso de identidad que se trata de completar; este autor propone ocho estadios en el ciclo de vida de una persona: infancia, niñez temprana, edad de juego, edad escolar, adolescencia, edad adulta temprana, madurez y vejez; los cuales son jerárquicos y en desarrollo continuo, esto es, integran las cualidades y las limitaciones de los estadios anteriores, implicando la transformación de las estructuras operacionales como un todo. Además de estar influenciados por el aspecto social en el que se desenvuelve una persona; cada paso de un estadio a otro genera una crisis psicosocial; que representan oposiciones entre las exigencias de la sociedad, por un lado, y las necesidades biológicas y psicológicas, por otro. De la resolución positiva de dichas crisis emerge una fuerza, virtud o potencialidad, específica para cada fase y el avance en el desarrollo de la identidad.

El estadio que abarca la adolescencia es el quinto, llamado Identidad versus Confusión de roles, su principal característica es la formación de la identidad personal en los siguientes aspectos: a) identidad psicosexual; b) la identificación ideológica, por la asunción de un conjunto de valores c) la identidad psicosocial, por la inserción en movimientos o asociaciones de tipo social; d) la identidad profesional, por la selección de una profesión en la cual poder dedicar sus energías y capacidades de trabajo y e) la identidad cultural y religiosa (Erikson, 1977)

De acuerdo con Erikson (1977), la “confusión” que se puede presentar en esta etapa está relacionada con los roles, la inseguridad y la incertidumbre en la formación de la identidad, mientras que los adolescentes que resuelven satisfactoriamente la crisis presentada en este estadio,

desarrollarán la virtud de la fidelidad o lealtad, es decir, serán personas en las que se pueda confiar (Bordignon, 2006).

Por su parte, Knobel (1998 como se citó en Aberastury y Knobel, 1998) señala que en este periodo se presentan ciertas características universales en los adolescentes como: búsqueda de sí mismo, tendencia grupal, necesidad de intelectualizarse, crisis religiosas, desubicación temporal, contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, separación progresiva de los padres, constantes fluctuaciones del humor y estados de ánimo; situaciones que obligan al adolescente a reformularse los conceptos que tiene acerca de sí mismo y de su entorno; y que lo llevan a proyectarse al futuro.

Otros autores como Aberastury y Knobel (1998) y González (2001), coinciden en que el adolescente atravesará por un periodo de desprendimiento de los padres por lo que, esta fase representará un renacimiento donde se establecerán nuevas metas como son: acabar de crecer, reproducirse, adaptarse, independizarse de la familia, realizarse en una ocupación y la más importante establecer su identidad propia.

Como se puede observar se presentan discrepancias en cuanto al periodo de edad que abarca la adolescencia, así como a si dicho lapso está compuesto por fases e incluso, en cuanto a las características y competencias que se adquieren en cada una de ellas.

Por otra parte, Martín y Navarro (2011) proponen que no existen etapas cronológicas determinadas para todos los adolescentes, sino períodos de evolución que deben experimentar y resolver, por lo cual cada individuo llegará en diferente momento, debido a que influyen tanto la cultura como el ambiente y el propio adolescente. Pero si el joven resuelve adecuadamente cada etapa, esto coadyuvará a alcanzar los siguientes ciclos de vida.

Como nos muestra la literatura previa, existen diferentes puntos de vista para explicar cómo se desarrolla el ser humano durante la adolescencia, así como cuáles son las edades que comprende,

sin embargo, se puede observar que la adolescencia es una etapa compleja, durante la cual emergerán habilidades de pensamiento más avanzadas, también asumirá nuevos roles y derechos que lo desafiarán a tomar decisiones en relación a sus estudios, trabajo, amor y relaciones con personas significativas, que le harán replantearse su identidad, autonomía, intimidad y sexualidad y, que si el individuo logra pasar de forma positiva, le permitirá insertarse a la sociedad de manera productiva.

Durante esta fase, uno de los componentes de mayor relevancia será la construcción de un proyecto de vida; Oppenheimer (1987, como se citó en Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016), propone que, es a partir de los 12 años aproximadamente, cuando una persona comienza a adquirir un claro sentido del futuro. Las expectativas serán la base para el establecimiento de metas, exploración, planificación y toma de decisiones; no obstante, con el paso del tiempo estas expectativas pueden ir cambiando.

## 1.2 Proyecto de vida

La palabra proyecto proviene del latín *projectare* designa la acción de “lanzar hacia adelante”, no se refiere a la actividad presente o pasada más bien en el futuro que se desea alcanzar (Guichard, 1995).

D'Angelo (2000) propone que el proyecto de vida, es un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real de sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada. En el cual se articulan funciones y contenidos de la personalidad, como: 1) valores morales, estéticos, sociales, etcétera; 2) programación de tareas-metas-planes-acción; y 3) estilos y mecanismos de acción que implican formas de autoexpresión, integración personal, autodirección y autodesarrollo.

Dicho lo anterior se considera al proyecto de vida como la estructuración e integración de un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva futura, a mediano o largo plazo, que poseen una elevada significación emocional o sentido personal y de las estrategias correspondientes para el logro de los objetivos propuestos, incluida la previsión de obstáculos que puedan entorpecer o limitar la consecución del proyecto (Bonilla, 2012).

Iriberri (s.f.), concibe al proyecto de vida como una herramienta que pretende apoyar el crecimiento personal, a través del establecimiento de metas que permitan identificar y obtener los recursos o medios para llevar a cabo su cumplimiento. Así mismo, identifica que el proyecto de vida involucra tanto la toma de decisiones con madurez, como la constancia y perseverancia para cumplirlo.

La formación de un proyecto de vida, constituye un requerimiento psicológico para el individuo, ya que el joven deberá de integrar complejos procesos cognitivo-afectivos que le ayuden

a definir las vías fundamentales de su actividad futura. Para ello, debe formular metas con objetivos concretos que aspira realizar; considerando que en el transcurso de la existencia, se pueden presentar innumerables opciones y cambios que obligan al individuo a replantearse que direcciones tomará en algunos aspectos de su vida (D'Angelo, 2000).

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2013), propone que para consolidar un proyecto de vida de manera adecuada, se deben incluir en este diferentes áreas: afectiva (anhelos, aspiraciones de afecto y pertenencia, relaciones sociales y personales), profesional (carrera u oficio, actividad laboral donde se desea desarrollar en un futuro), social (la forma de relacionarse, proyectarse y de actuar en colectivo para transformar la comunidad), espiritual (forma en la que se proyecta la vida interior, valores, ideales, creencias religiosas), material (bienes materiales y físicos que se desean tener en un futuro, así como cubrir necesidades básicas, de recreación y contribuir a la mejora de la calidad de vida y bienestar familiar) y física (bienestar y salud física libre de adicciones destructivas).

Por su parte, Llobet (2009) ha asociado la consolidación de un proyecto de vida con tres tareas que se esperan estén presentes al final de la adolescencia: la salida del hogar parental, la independencia económica lograda con un empleo o profesión y la formación de una familia propia. No obstante, seguirán surgiendo proyectos y metas a lo largo de toda la vida. Por lo cual el adolescente deberá tomar decisiones haciendo uso de sus experiencias anteriores, sus posibilidades y las alternativas que le ofrece el ambiente; interactuando de forma activa.

Además el proyecto no sería algo dado o recibido como transmisión o herencia en un individuo pasivo (Nesci, 2010), sino que está mediatizado por las posibilidades y estímulos que el medio externo le ofrece, por sus propias capacidades y el esfuerzo que el mismo adolescente realice para que suceda o no, ya que como menciona Donas (2001):

Al igual que la mayoría de los procesos que se encuentran en la adolescencia, el proyecto de vida se genera en etapas anteriores y se consolida –en parte- durante este lapso. El adolescente organiza su vida en función de su sueño y comienza a ejecutar su estrategia para lograrlo (p. 473).

Para Casullo, Cayssials, Liporace, De Diuk, Arce Michel, y Álvarez (1994) la construcción adecuada del proyecto de vida debe de tener cuatro elementos indispensables: (1) ser capaz de orientar las acciones en función de determinados valores; (2) aprender a actuar con responsabilidad, es decir, hacerse cargo de las consecuencias de las propias decisiones y aprender que hay otros con los que hay que convivir; (3) desarrollar aptitudes de respeto, ser capaces de compartir y aprender a aceptar las diferencias, así como de admitir errores y aceptar críticas; y (4) un proyecto de vida debe estar basado en el conocimiento y la información sobre el propio sujeto, sus posibilidades y su realidad social.

La UNFPA (2013) menciona que las ventajas de construir un proyecto de vida que incluya todas las áreas antes mencionadas son: a) Lograr mayor independencia y autonomía; b) Tener idea propia sobre lo que se quiere en la vida; c) Conocerse mejor; d) Jerarquizar necesidades y establecer prioridades en la vida; e) Conocer las propias habilidades y desarrollar otras; f) Lograr un equilibrio entre la vida personal, familiar, laboral y social; g) Mantener un espíritu de superación; y h) Mantener constancia para lograr las metas establecidas.

Por su parte, Lomelí-Parga (2016) propone que las ventajas relacionadas a la construcción de un proyecto de vida adecuado son: mayor probabilidad de desarrollar hábitos saludables, alcanzar la realización y satisfacción personal, así como reducir las conductas de riesgo a las que los adolescentes pudieran estar expuestos. Este mismo autor plantea también las deficiencias que tiene el individuo cuando no formula un proyecto de vida adecuado, proponiendo que el joven

puede experimentar consecuencias negativas, por ejemplo: en el ámbito profesional, la formación inadecuada de objetivos puede afectar la elección de carrera y llevar al adolescente en un futuro a una conducta laboral inestable, o en el caso de las metas asociadas con el tiempo libre, la inadecuada planeación de actividades recreativas puede provocar el desperdicio de energías físicas y mentales de los chicos y llevarlos a actividades improductivas, además de generar en ellos sentimientos de desconfianza, inferioridad y desesperanza, ya que sin planes ni metas las acciones pierden sentido.

Sin embargo, construir un adecuado proyecto de vida no es tarea fácil, ni es algo que se resolverá en un tiempo fijo, algunos adolescentes lo alcanzarán con rapidez y otros con lentitud. Para ayudar a los jóvenes a la construcción del mismo, deberán desarrollar habilidades que les ayuden, dentro de las cuales el establecimiento de metas, adquiere alta relevancia debido a su papel como impulsoras y determinantes del comportamiento ya que, la capacidad para establecer metas adecuadas permite reducir la discrepancia entre la situación en la que el individuo se encuentra y aquella en la que desearía estar (López-Romero y Romero, 2009).

### 1.3 Establecimiento de metas

Una meta, se define como una imagen mental o la representación de un punto final asociado con el afecto –la cual dirige- la acción que despliega el sujeto (Pervin, 1989 como se citó en Hernández, 2002). Es así que de acuerdo con Eccles y Wigfiel (2002 como se citó en Caso, 2007) el establecimiento de metas se ha planteado como los procesos asociados a los estados finales que el individuo busca alcanzar mediante la regulación cognitiva y afectiva de su conducta.

Para Feliciano, Santana y Santana (2012), las metas deben caracterizarse por ser: a) una construcción intencional y activa desarrollada a lo largo de la vida; b) un proceso no lineal concretado en un plan de acción abierto a las oportunidades ofrecidas por el contexto; c) un proceso complejo donde la inteligencia emocional juega un papel relevante; d) una expresión de libertad; y e) de naturaleza colectiva y social.

Se han propuesto diferentes tipos de metas, por ejemplo Ford (1992 como se citó en Pintrich, 2006), plantea que hay dos categorías principales: a) *metas interpersonales* que son aquellas que reflejan las consecuencias deseadas para el propio individuo como el bienestar físico, la tranquilidad, creatividad intelectual, y el experimentar estados óptimos como la felicidad entre otros; y b) *metas que representan los resultados deseados respecto a las interacciones de la persona con su entorno* como la adquisición de recursos, obtener la aprobación o validación de otros, y sentido de comunidad, entre otros.

Algunos autores (Salmera-Aro y Nurmi, 1977, como se citó en Hernández 2002; Sánchez-Sandoval y Verdugo, 2016) coinciden en que las metas más comunes que establecen los adolescentes se pueden agrupar en tres categorías: a) metas que tienen que ver con uno mismo (personalidad, estilo de vida, salud); b) metas relacionadas con el logro o realización (educación y ocupación); y c) relacionadas con la familia (matrimonio, esposa, niños). Así mismo hacen

mención de que el proponerse metas contribuye a la realización del plan de vida y la construcción de la identidad, dando como resultado una elevada sensación de bienestar o satisfacción.

No obstante, en la investigación realizada por Moreno, Sandoval y Alonso (2015), se encontró que aun cuando los adolescentes reflexionan en torno a la importancia de plantearse metas, lo indican de manera muy general, sin incluir una dimensión temporal concreta; es decir se plantean objetivos sin considerar que estos serán cumplidos a corto, mediano y largo plazo, situación que pudiera desembocar en el abandono de las mismas por ser vistas como inalcanzables.

Aunado a la falta de temporalidad en las metas u objetivos, se debe sumar el hecho de que en la actualidad es cada vez menos común que los jóvenes realicen una proyección futura de lo que desean en la vida, lo que no sólo afecta al individuo sino también a la familia y medio social en el que se desenvuelven, ya que esto conlleva a enfrentar situaciones difíciles de manejar y que podrían interponerse en el desarrollo personal.

Tuirán y Ávila (2012) mencionan que la falta de establecimiento adecuado de metas puede imponer a los jóvenes una enorme dificultad para emanciparse y definir o desarrollar un proyecto de vida, lo que influye negativamente en su autoestima provocando escasa confianza en el porvenir, desánimo, apatía, indolencia, frustración, angustia, ansiedad, incertidumbre e indefinición. Según esta visión, los adolescentes piensan que “el futuro es tan incierto que es mejor vivir al día” y no están dispuestos a realizar “esfuerzos exorbitantes cuando el beneficio no es seguro”. Situaciones que pudieran afectar no sólo en el establecimiento de metas sino también en el proyecto de vida de los adolescentes.

Guichard (1995) menciona que hay una relación entre no plantearse aspiraciones y metas adecuadas y el uso de alcohol, tabaco y drogas; así como su iniciación sexual temprana y la falta de uso de anticonceptivos, es decir, aquellos adolescentes con expectativas más altas (metas mejor plantadas) tienen relaciones sexuales por primera vez a edades más tardías, presentan mayor

probabilidad de usar anticonceptivos y menor probabilidad de hacer uso de sustancias psicoactivas, lo cual es benéfico para su salud tanto física como mental.

Se ha propuesto que otro beneficio de que las personas se planteen metas adecuadas es que desarrollarán planes y estrategias para lograrlo, serán capaces de dirigir sus propias vidas, orientando su comportamiento hacia el objetivo, lo que dará coherencia y sentido a su existencia (Hernández, 2002).

Resulta importante señalar que de acuerdo a lo revisado en el desarrollo de la presente tesis, se pudo detectar que gran parte de las investigaciones realizadas respecto al establecimiento de metas y la concepción del proyecto de vida en la adolescencia giran en torno al ámbito académico y deportivo.

En el área académica, los estudios han centrado el foco de atención en dos orientaciones básicas: a) las metas orientadas hacia el aprendizaje y la comprensión; y b) el Yo y el rendimiento (Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle, 2010; Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosario y Högemann, 2015; Gaxiola, González y Contreras, 2012; y Matos y Lens, 2006).

Mientras que en el ámbito deportivo comúnmente son evaluadas las orientaciones de meta, metas de logro altas, metas de rendimiento y metas de logro bajas que establecen los deportistas para diferentes competencias (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé, Balaguer, 2011; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini, González, 2013; Saies, Arribas-Galarrag, Cecchini, Luis-De-Cos, Otaegi, 2014).

Sin embargo, son pocos los estudios con adolescentes relacionados con el establecimiento de metas intrapersonales, es decir, aquellas que reflejan consecuencias deseadas para el propio individuo, así como son escasas las investigaciones, acerca de las posibles variables que pudieran influir en el planteamiento de metas en los jóvenes, a pesar de ser un área importante por lo que, es necesario investigar más acerca de este tema.

Es claro que durante la adolescencia, los jóvenes se enfrentarán con una serie de tareas de desarrollo normativas en relación a su grupo de edad, entre ellas está la proyección de su futuro. Será preciso que en esta fase, tomen decisiones en torno a su carrera académica, estilo de vida y familia, entre otras; mismas que desempeñarán una función importante en la formación de su identidad (Hernández, 2002), de ahí la relevancia que toma la adecuada formulación de metas, pues estas servirán de guía para la actuación cotidiana ya que orienta las decisiones personales y las acciones hacia el punto que se ha planteado alcanzar, por lo que “tener un proyecto de vida abre la posibilidad de construirse a sí mismo” (Hernández, 2011, p. 62).

En síntesis, durante la adolescencia establecer metas, ayudará a guiar el comportamiento de los jóvenes hacia el fin deseado y por lo tanto, hacia la construcción de un proyecto de vida alcanzable, por lo que, es necesario apoyar a los adolescentes para que establezcan metas adecuadas.

Se sabe que existen variables psicológicas asociadas a que los jóvenes establezcan metas de manera adecuada, por ejemplo: bienestar psicológico y rendimiento académico (Correa, Cuevas y Villaseñor, 2016); habilidades para la vida -cognitivas y sociales- (Morales, Benítez y Agustín, 2013); resiliencia y contexto escolar (Gaxiola, González y Contreras, 2012); autoestima y motivación (Lomelí-Parga, 2016). De tal forma, en el estudio de Ferragut y Fierro (2012) ha demostrado que la inteligencia emocional puede estar asociada al bienestar personal y funcionar como posible predictor del rendimiento académico, es así que se ha propuesto a la inteligencia emocional como un factor vinculado con el adecuado establecimiento de metas, puesto que es un aspecto relevante en las habilidades y capacidades de las personas que favorece y facilita la consecución de metas, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio.

## 1.4 Inteligencia Emocional

El término inteligencia, proviene del latín *inteligere*, siendo una palabra compuesta por dos vocablos: entre y escoger. Por lo que el origen etimológico del concepto, hace referencia a quien sabe elegir, se considera que la inteligencia posibilita la selección de las alternativas más convenientes para la resolución de un problema (Ortiz, 2014).

Actualmente se sabe que la inteligencia no se reduce únicamente a las habilidades cognitivas, sino que también hay una estrecha relación con las emociones. La palabra emoción proviene del verbo latino *movere* (que significa moverse) más el prefijo «e», significando “movimiento hacia”, sugiriendo que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (Goleman, 1998). Así la inteligencia emocional, hace referencia a la interacción adecuada entre emoción y la razón/cognición (Sosa, 2014).

Las emociones poseen un papel fundamental en diferentes ámbitos de la vida del ser humano, no sólo están comprometidas en la activación y coordinación de los cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales necesarios para ofrecer una respuesta adecuada a las demandas del medio, sino que también son elementos primordiales en: a) la toma de decisiones, por ejemplo, cuando no se está seguro de las acciones que se van a llevar a cabo, se recurre a las emociones, ya que estas pesaran más que las cogniciones; b) procesos mentales, las emociones pueden influir en la percepción, atención, memoria, razonamiento y la creatividad, entre otros; c) en el ámbito social: pues es una vía que sirve para comunicar el sentir propio a los demás; y d) en la motivación de la conducta, debido a que toda acción precede de una emoción (Cocoletzi y Herrera, 2014).

Existen diferentes aproximaciones teóricas que han abordado el tema de la inteligencia emocional, por lo que a continuación se hará una breve revisión de los modelos más estudiados:

Gardner (1994, como se citó en Cortés, Barragán y Vázquez Cruz, 2002) propone la tesis de la existencia de una estructura mental con inteligencias múltiples que actúan como potencialidades en función de las demandas de un determinado contexto, mencionan siete tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cenestésico-corporal y personales que se dividen en interpersonal e intrapersonal.

Estas dos últimas son las que dan la base para lo que hoy se conoce como inteligencia emocional, puesto que la primera de ellas, hace referencia a la habilidad de comprender a los demás y de saber cómo relacionarse con ellos de forma productiva, mientras que la interpersonal alude a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida. Este tipo de inteligencia, interviene en las decisiones esenciales de la vida como elegir una carrera, donde vivir, casarse o no, entre otras (Ortiz, 2014).

Los primeros en acuñar como tal el término de Inteligencia Emocional fueron Salovey y Mayer (1990, como se citó en Extremera y Fernández - Berrocal, 2013), quienes la describen como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 35).

El modelo de habilidades propuesto por Salovey y Mayer (1990), se centra en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo, y consta de cuatro ramas: percepción, facilitación, comprensión y regulación acomodadas en una jerarquía (Fernández-Berrocal, Extremera, Berrios-Martos y Augusto, 2012) que va de lo más básico a lo más complejo de forma que la percepción

de emociones es la habilidad de nivel más básico y la regulación emocional es el componente de mayor complejidad (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Modelo de Salovey y Mayer (1990)*

<b>Habilidad</b>	<b>Descripción</b>
Percepción	Destreza para percibir las emociones propias y ajenas, así como apreciar emociones en el arte, fotografía, música y otros estímulos.
Facilitación	Poder para emplear de forma efectiva las emociones en los procesos cognitivos de toma de decisiones.
Comprensión	Facultad para comprender cómo se combinan y progresan las emociones, así como el significado emocional de los eventos.
Regulación	Capacidad para estar abierto y modular nuestros sentimientos y los de los demás y promover el crecimiento personal y emocional.

*Nota: adaptado de "Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos" por Fernández- Berrocal, P., Extremera, N., Berrios-Martos, M., & Augusto, J. 2012, Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 20, 5-13*

Una vez que se logra alcanzar el nivel más alto (regulación), se podrán utilizar las emociones al servicio del pensamiento, ayudando a razonar de forma más inteligente y a tomar mejores decisiones. Así mismo una adecuada regulación, contempla la capacidad de tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como lejanas o inalcanzables.

Otro factor importante en este proceso autoregulatorio, será ayudar al individuo a valorar prioridades, dirigir su energía hacia la consecución de un objetivo y afrontar positivamente los obstáculos, a través de un estado de búsqueda, constancia y motivación hacia las metas.

Para Salovey y Mayer (1995, como se citó en Uzcátegui, 2004), el nivel de inteligencia emocional estará relacionado con experiencias afectivas que ocurren a lo largo del ciclo vital,

además de estar asociado a otros factores como los ambientales y personales. En el caso de los adolescentes, estas experiencias se vivirán de manera más intensa, por lo que el joven necesitará de todos los recursos que estén a su alcance para poder mediar las situaciones que se le presenten.

En 1997 Bar-On (como se citó en Veloso et al., 2015) definió la inteligencia emocional como un “conjunto interrelacionado de competencias, habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (p. 52).

Este autor plantea un modelo de inteligencia emocional-social, que combina destrezas en el procesamiento de la información con contenido emocional. Dicho modelo abarca cinco componentes principales, que a su vez cuentan con subcomponentes (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz, 2012). El primer componente es el intrapersonal, se refiere a la habilidad para conocer y comprender los sentimientos propios y expresarlos de forma adecuada; los subcomponentes que lo conforman son: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto e independencia.

El segundo componente, es el de dominio interpersonal, alude a la habilidad para conocer y comprender los sentimientos de los demás estableciendo relaciones constructivas y mutuamente satisfactorias; los subcomponentes que lo conforman son: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.

El tercer componente, es la faceta de adaptación, que constituye la habilidad para manejar, cambiar, adaptar y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal; los subcomponentes que la conforman son: solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad.

El cuarto componente, se refiere al manejo de estrés, es la habilidad para enfrentarse con el estrés y controlar las emociones; los subcomponentes que la conforman son: tolerancia al estrés y control de impulsos.

Por último, el componente estado de ánimo general indica la habilidad para sentir y expresar emociones positivas y estar automotivados, los subcomponentes son: felicidad, optimismo y satisfacción con la vida (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Modelo emocional-social de Bar-ON (1997)*

<b>Componente</b>	<b>Subcomponentes</b>
Intrapersonal	Comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto e independencia
Interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social
Adaptabilidad	Solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés y control de impulsos
Estado de ánimo en general	Felicidad y optimismo

*Nota:* adaptado de “La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida) por Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. 2012, *Revista de Psicodidáctica*. 17(2), 309-339

De acuerdo a este modelo, las personas emocionalmente inteligentes serán capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismas, llevar una vida regularmente saludable y feliz; así como de mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables. Serán individuos optimistas, flexibles y realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés.

Por su parte, Goleman (1998) define a la inteligencia emocional, como un conjunto de habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el

impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanza.

Así mismo, la considera como la capacidad para leer los sentimientos, controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro (Herrera y Luna, 2010).

Su modelo incluye cinco competencias principales (Cocoletzi y Herrera, 2014; Pérez, 2014):

1. El conocimiento de las propias emociones: hace referencia a la introspección emocional, entendida como la capacidad de reconocer y hacer conscientes las propias en el mismo momento que aparecen.
2. Capacidad de controlar las emociones (autoregulación): habilidad de manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada, gestionando las emociones propias y controlando la impulsividad, facilitando así el ajuste emocional. Una vez que se consigue dominar las emociones y pensamientos negativos se llegará a un equilibrio personal.
3. La capacidad de motivarse a uno mismo: las emociones tienden a impulsar una acción por lo cual estas ayudaran a encaminarnos hacia el logro de objetivos.
4. El reconocimiento de las emociones ajenas (Empatía): se trata de la habilidad para identificar y comprender las emociones de los demás, así como sus necesidades, intereses o motivaciones.
5. Establecer relaciones (habilidades sociales): se define como la habilidad para interactuar de forma afectiva con los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal.

Goleman (1998) menciona que tanto la inteligencia emocional como la cognitiva están ligadas, sin embargo, otorga a la emocional un papel importante para alcanzar el éxito en la vida, es decir, da prioridad a los aspectos emocionales sobre los cognitivos.

La información anterior, permite concluir que los procesos emocionales impactan de manera significativa en la conducta y las cogniciones de los individuos, por lo que si una persona cuenta con mejores habilidades propias de la inteligencia emocional, será más capaz de adaptarse a su entorno, lo que contribuirá sustancialmente tanto a su bienestar psicológico como a su crecimiento personal, Fernández- Berrocal, et al. (2012); Gutiérrez y Gonçalves (2013), proponen que la inteligencia emocional, puede ser considerada como factor de protección ante las conductas de riesgo en la adolescencia; además de que la habilidad para percibir emociones es un predictor de un menor desajuste clínico y emocional y de un mayor ajuste personal. Dichas investigaciones reportan que un menor nivel de inteligencia emocional está asociado con niveles altos de depresión, ansiedad, estrés y conductas agresivas.

Otro ejemplo es la investigación presentada por Veytia, Fajardo, Guadarrama y Escutia, (2016) quienes encontraron que junto a otros factores de riesgo una baja inteligencia emocional es un factor importante en el desarrollo de sintomatología depresiva en adolescentes, mientras que aquellos con altas habilidades emocionales estarán protegidos de cualquier malestar que afecte su salud mental, lo que favorece una mejor calidad de vida y potencializa su desarrollo humano.

A pesar de que, como se ha comentado previamente, las emociones juegan un papel importante en la conducta y la adaptación del individuo, son escasas las investigaciones que analicen la asociación de la inteligencia emocional en el establecimiento de metas durante la adolescencia, aunque, conocer la relación que pudiese existir entre estas variables permitirá desarrollar talleres específicamente creados para el entrenamiento de estas habilidades, lo que podría ayudar a que fuesen más capaces de concretar sus proyectos de vida de manera reflexiva,

creativa y flexible, que los lleve a autorrealizarse e integrarse armónicamente a la sociedad. (Pacheco y Rivera, 2016).

Con lo anterior, queda demostrada la importancia de enfatizar en el estudio de estas dos variables, ya que tanto la inteligencia emocional como el establecimiento de metas, se han convertido en una competencia necesaria para el adecuado desarrollo integral de los jóvenes y a su vez los ayudará a enfrentarse a la compleja etapa de la adolescencia.

## **Capítulo 2**

### **Método**

#### **2.1 Planteamiento del problema**

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa marcada por diversos cambios físicos, psicológicos y sociales. Es un periodo de maduración en el que el joven se enfrenta a múltiples decisiones, que irán conformando su propia identidad, es también un momento del ciclo vital donde el joven establece un claro sentido del futuro y comienza la construcción de un proyecto de vida (Sánchez y Verdugo, 2016).

Es así que durante la adolescencia de manera personal y social, se empieza a cuestionar al individuo en cuanto a qué planes y metas tiene para su futuro, situación que puede generar períodos 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 procurar hacerse de los medios necesarios para el logro de cada uno de los objetivos de su proyecto de vida (Pacheco y Rivera, 2016).

Al no tener un proyecto que cumpla una función rectora, existe un riesgo latente de que estos jóvenes sean presa fácil de violencia, adicciones, así como de experimentar roles para los que aún no están preparados y en algunos casos dejando inconcluso el proceso para convertirse en personas autónomas. Situación que no sólo afecta al propio adolescente, sino que, además concierne al medio social en que se desenvuelve.

De manera ideal, cuando los adolescentes son capaces de construir un proyecto de vida se ven beneficiados en diferentes aspectos como: lograr mayor independencia y autonomía, tener ideas propias sobre lo que se quiere hacer en la vida, conocerse mejor, valerse de las propias habilidades y desarrollar otras, ser constantes para llegar a las metas que se proponga y mantener el espíritu de superación (UNFPA, 2013).

Una persona construye un mejor proyecto de vida, cuando es capaz de establecer metas de manera adecuada, mismas que deberán de ser claras, realistas, medibles, que consideren el tiempo que llevará cumplirlas, así como los recursos con los que se cuentan para su realización.

Esto permitirá que el adolescente realice un mayor esfuerzo para lograr lo que quiere, centre su atención en el objetivo planteado, desarrolle estrategias y persista ante el fracaso. Además les da la libertad de elegir entre diferentes alternativas y al mismo tiempo, les da la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus actos (Castañeda, 2008).

Un proyecto de vida deberá estar basado en el establecimiento de metas y éstas a su vez en la toma de decisiones. La toma de decisiones está altamente asociada a la regulación de emociones, uno de los componentes de la inteligencia emocional, puesto que las emociones tienden a impulsar las acciones. Así mismo, una persona con un nivel adecuado de inteligencia emocional será capaz de dominar la impulsividad y demorar gratificaciones, habilidades que se encuentran en personas que tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden (Cortés, Barragán y Vázquez Cruz, 2002).

Por lo tanto, es probable que la inteligencia emocional de los adolescentes sea un buen predictor de la capacidad que tienen para establecer metas, sin embargo, esto aún no se ha investigado, por lo que, es necesario conocer si hay alguna relación entre la inteligencia emocional y la capacidad para establecer metas.

Conocer la relación que pudiese existir entre estas variables, permitirá desarrollar talleres específicamente creados para el entrenamiento de estas habilidades, lo que podría ayudar a que fuesen más capaces de concretar sus proyectos de vida y por lo tanto, tener todas las habilidades asociadas a esto.

## **2.2 Justificación**

En la actualidad los adolescentes enfrentan múltiples demandas del medio ambiente, como es el tomar decisiones acerca de su futuro, ya que es en esta etapa donde se configuran los ideales de vida que ayudarán a construir la identidad personal adulta (Garaigordobil (2001); como se citó en Gaeta y Martín, 2009).

La presente tesis, pretende aportar información que ayude a una mejor comprensión de los factores que intervienen en la planeación del futuro de cada adolescente y abrir paso a futuras intervenciones clínicas que permitan contribuir en la creación de programas de prevención y dotar a los adolescentes de las herramientas que favorezcan tanto su inteligencia emocional como el óptimo establecimiento de metas, con la finalidad de propiciar una adecuada formación integral del joven y que, en conjunto, podrían formar un proyecto de vida apropiado y alcanzable, lo que produciría efectos positivos en los jóvenes como reducir el riesgo de implicarse en conductas que pudieran interferir en su desarrollo psíquico y emocional.

## **2.3 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los componentes de la inteligencia emocional que mejor predicen el establecimiento de metas de los adolescentes?

### **2.3.1 Objetivo General**

Determinar si la inteligencia emocional predice el establecimiento de metas en los adolescentes.

### **2.3.2 Objetivos específicos**

Indagar si:

Existen diferencias entre hombres y mujeres adolescentes respecto a la inteligencia emocional y al establecimiento de metas.

Hay diferencias entre adolescentes respecto a su edad en los puntajes de inteligencia emocional y establecimiento de metas.

Existe relación entre la inteligencia emocional y el establecimiento de metas en adolescentes.

### **2.4 Participantes**

Participaron 670 estudiantes pertenecientes a diferentes Instituciones Educativas de nivel Medio Superior del sector público de la Ciudad de México; con una edad de entre 15 a 17 años ( $\bar{X}=15.84$ ;  $DE= .71$ ). El 58.1% de los participantes fueron mujeres y el 41.9% hombres (Tabla 3).

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. Asistiendo el 63.7% al turno matutino y el 36.3% al vespertino.

**Tabla 3***Distribución de los participantes por edades y sexo*

Sexo	Años			Total
	15	16	17	
Mujer	133	172	84	389
Hombre	99	138	44	281
Total	232	310	128	670

### **2.5 Diseño de la investigación**

Se realizó una investigación no experimental transversal, ya que medirá de una sola vez las variables sin pretender evaluar la evolución de éstas; de tipo correlacional-casual ya que se buscaba describir las relaciones entre variables (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014).

### **2.6 Hipótesis de investigación**

La inteligencia emocional será un buen predictor del establecimiento de metas en los adolescentes.

A mayor inteligencia emocional, mayor capacidad para establecer metas en los adolescentes.

Habrán diferencias entre hombres y mujeres respecto a la inteligencia emocional y el establecimiento de metas.

Habrán diferencias respecto a la inteligencia emocional y el establecimiento de metas en diferentes edades.

## **2.7 Variables**

### **2.7.1 Definición conceptual**

**Establecimiento de metas:** se define como una imagen mental o la representación de un punto final asociado con el afecto –la cual dirige- la acción que despliega el sujeto (Pervin, 1989 como se citó en Hernández, 2002). Es así que de acuerdo con Eccles y Wigfiel, (2002 como se citó en Caso, 2007) el establecimiento de metas se ha planteado como los procesos asociados a los estados finales que el individuo busca alcanzar mediante la regulación cognitiva y afectiva de su conducta.

**Inteligencia emocional:** se define como un conjunto de las habilidades, tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanza. También la considera como la capacidad para leer los sentimientos, controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando nos vemos confrontados a ciertas pruebas y mantenernos a la escucha del otro (Cortés, et al., 2002 como se citó en Herrera y Luna, 2010).

### **2.7.2 Definición operacional**

**Establecimiento de metas:** Las puntuaciones obtenidas por el individuo en el inventario de autoconocimiento y establecimiento de metas de Osorno, Crespo, Arjona y Romero (2003) que evalúa tres dimensiones: a) identificación de obstáculos en la construcción de metas, b) disposición al logro y, c) análisis en la construcción de metas.

A mayor puntaje obtenido en las escalas, mejores habilidades para establecer metas.

**Inteligencia Emocional:** Los puntajes obtenidos en cuatro de las ocho dimensiones del Perfil de Inteligencia Emocional PIEMO, de Cortés et al. (2002) que a saber son: a) inhibición de impulsos, b) empatía, c) optimismo y d) expresión emocional.

A mayor puntaje obtenido en las dimensiones, el individuo tendrá mejores habilidades emocionales.

## 2.8 Instrumentos

### *Inventario de Autoconocimiento y Establecimiento de Metas*

Fue elaborado por Osorno et al. (2003) en población mexicana. Evalúa dimensiones del proceso mediante el cual un individuo aprende a planear y proyectar metas.

Este inventario se conforma por 16 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert, (*totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, indeciso, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo*) calificando con cinco a siempre y con uno a nunca cuando el reactivo implique una expresión positiva del constructo y con uno a siempre y cinco a nunca cuando la expresión sea negativa. A mayor puntaje registrado en el inventario, mayor capacidad del sujeto para planear y proyectar metas.

Evalúa tres dimensiones que son: identificación de obstáculos en la construcción de metas, disposición al logro y análisis en la construcción de metas.

Los dieciséis reactivos que conforman el inventario explican en conjunto el 45.4% de la varianza: 28.0% por el factor 1, el 10.9% por el factor 2 y 6.5% por el factor 3. El inventario presenta un índice de confiabilidad de  $\alpha = 0.81$ , mientras que los factores 1, 2 y 3 presentan índices de 0.74, 0.72 y 0.60 respectivamente.

### *Perfil de Inteligencia emocional, PIEMO*

Fue elaborado por Cortés et al. (2002, consta de 161 reactivos con 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.

Para esta investigación únicamente se evaluaron cuatro de estas ocho escalas puesto que son las variables que se han visto más relacionadas con la toma de decisiones en los adolescentes (Acuña, Castillo, Bechara, y Godoy, 2013; Fernández-Castillo, Molerio-Pérez, Herrera Jiménez y Grau, 2017; Morales, Benítez y Agustín, 2013; Ramírez, 2015; Ramírez, Valdés, Rosero, Villarreal, y Vásquez, 2016; Rodríguez y Moreno, 2016; y Paricio, Florencia y Viguer, 2016), mismas que son inhibición de impulsos, empatía, optimismo y expresión emocional y que se describen a continuación:

1. Inhibición de impulsos. Esta escala cuenta con 25 reactivos que intentan reflejar la manera en que una persona ejerce control sobre sus propios impulsos, o emociones al experimentar situaciones adversas o frustración. Una puntuación muy elevada, indica que la persona tiene tendencia a presentar dificultad para expresar sus emociones o actuar con base en su sentir; una puntuación media, refleja a personas con un adecuado control de impulsos y que generalmente, no tienen conflictos con las personas con quienes se relacionan ( $\alpha= 0.840$ ).

2. Empatía. Esta escala consta de 17 reactivos que permiten reflejar la capacidad de respuesta de los sujetos, para sentir, comprender e identificar las vivencias o experiencias emocionales de los otros. Esto equivale a vibrar afectivamente y saber ponerse en el lugar del otro. Una puntuación baja muestra la incapacidad de empatía para relacionarse con los demás en un entorno cotidiano ( $\alpha= 0.780$ ).

3. Optimismo. Es la escala con mayor número de reactivos (28). Presenta el estilo emocional optimista de los sujetos para contender con la realidad. Una puntuación alta muestra a una persona con capacidad para resolver los retos que enfrenta en su vida, con habilidades mayores para las relaciones interpersonales y con una actitud positiva ante las exigencias de la vida cotidiana. Una puntuación baja, refleja a personas que tienen dificultad para enfrentar los retos de la vida y pocos

recursos de afrontamiento, lo que propicia una actitud pesimista con tendencia a la depresión ( $\alpha=0.850$ ).

4. Expresión emocional. Cuenta con 14 reactivos y refleja la capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante las situaciones cotidianas. Una puntuación alta, indica la capacidad del sujeto para expresar sus sentimientos y afectos con manifestaciones histriónicas. Una puntuación media, señala la capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos, de manera apropiada, ante las circunstancias del momento. La baja puntuación, reflejaría un déficit en la expresión emocional, introversión e indiferencia en la relación con otros ( $\alpha=0.670$ ).

El perfil tiene una consistencia interna de  $\alpha=0.958$ . (IC 95%: 0.77-0.87,  $p=0.0001$ ).

## **2.9 Procedimiento**

Se explicó el proyecto de investigación a las autoridades de las instituciones educativas de nivel Medio Superior de la Ciudad de México seleccionadas y una vez obtenido el consentimiento informado tanto de las escuelas, como de los participantes y sus padres, se aplicaron los instrumentos de forma grupal y anónima a los adolescentes. Finalmente se llevó a cabo análisis estadísticos a través del SPSS versión 19, con el fin de responder a los objetivos de la investigación.

## **2.10 Análisis de datos**

Para el análisis estadístico de los datos, inicialmente se realizaron análisis de  $t$  de Student para muestras independientes con el objetivo de observar las diferencias entre hombres y mujeres y se calculó el tamaño del efecto a través de la  $d$  de Cohen (1992, como se citó en Cárdenas y Arancibia, 2014), considerando que la discrepancia será pequeña si el valor de  $d$  está entre 0.20 y 0.49, media si es de 0.50 a 0.79 y grande cuando es de 0.80 o más; además se realizaron análisis

de ANOVA simple para conocer las diferencias entre los grupos etarios. También se llevaron a cabo análisis de correlación  $r$  de Pearson para conocer la relación entre la inteligencia emocional y el establecimiento de metas, así como regresión lineal múltiple paso a paso para conocer si los componentes de la inteligencia emocional predicen el establecimiento de metas.

## Capítulo 3

### Resultados

#### Diferencias entre hombres y mujeres

Inicialmente, con el objetivo de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto al establecimiento de metas y a la inteligencia emocional, se efectuaron análisis de *t* de Student para muestras independientes. Además se calculó el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen, para conocer la magnitud de las diferencias entre los grupos.

En cuanto al establecimiento de metas, se observó que las mujeres presentan puntuaciones mayores que los hombres en el puntaje total y la magnitud de dicha diferencia es pequeña, respecto a las dimensiones de establecimiento de metas, los datos muestran que únicamente hubo diferencia de magnitud pequeña en la identificación de obstáculos, siendo que las mujeres presentan puntajes más altos que los hombres, no hubo diferencias entre hombres y mujeres en los factores disposición al logro y construcción de metas (Tabla 4).

Por su parte, respecto a la inteligencia emocional, no hubo diferencias entre hombres y mujeres en el puntaje total, sin embargo, en los factores que componen a esta variable, se observó que hay diferencias entre hombres y mujeres respecto a la empatía, optimismo y expresión emocional (Tabla 4).

Las mujeres presentaron mayores puntajes de empatía que los hombres y la magnitud de la diferencia fue pequeña. En el factor optimismo, fueron los hombres quienes presentaron mayor puntaje que las mujeres y la magnitud de la diferencia fue pequeña (Tabla 4).

En el factor expresión emocional los hombres obtuvieron puntajes mayores respecto de las mujeres. Mientras que en la dimensión inhibición de impulsos, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Diferencias entre hombres y mujeres en relación a la Inteligencia emocional y el establecimiento de metas*

Factores	Mujeres		Hombres		<i>t</i> (668)	<i>p</i>	95% IC		<i>d</i> de Cohen	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			LI	LS		
Establecimiento de metas	Identificación de Obstáculos	24.74	5.48	23.33	5.17	3.36	.001	.588	2.235	0.264
	Disposición al Logro	24.88	3.98	24.59	3.79	.977	.329	-.301	.898	0.076
	Construcción de Metas	11.36	2.40	11.42	2.35	-.346	.729	-.431	.301	-0.270
	<b>Total</b> Establecimiento de Metas	60.99	9.36	59.34	8.90	2.29	.022	.234	3.05	0.180
Inteligencia emocional	Inhibición de Impulsos	69.77	10.94	71.36	9.91	-1.931	.054	-3.21	.026	-0.152
	Empatía	40.26	5.79	38.03	5.90	4.86	.000	1.32	3.124	0.380
	Optimismo	74.23	10.65	76.09	9.67	-2.315	.021	3.43	-.282	-0.182
	Expresión Emocional	31.45	4.84	32.98	4.41	-4.17	.000	2.24	-.806	-0.328
	<b>Total</b> Inteligencia Emocional	215.72	25.26	218.47	22.34	-1.45	.145	-6.45	.952	-0.115

Nota: LI = Límite Inferior, LS= Límite superior, IC = intervalo de confianza

## Diferencias entre edades

Para determinar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de edad (15, 16 y 17 años) respecto al establecimiento de metas y a la inteligencia emocional, se llevaron a cabo el análisis de varianza de un factor (ANOVA simple).

En lo que respecta al establecimiento de metas, no se presentaron diferencias significativas entre los distintos grupos de edad en el puntaje total del instrumento, ni en los componentes de identificación de obstáculos y construcción de metas, pero se encontró diferencia significativa en la dimensión de disposición al logro con un tamaño del efecto de magnitud pequeña (Tabla 5).

Para saber entre qué grupos se presentaban diferencias se realizaron pruebas post hoc, debido a que hubo igualdad de varianzas (Levene= .451,  $p > .05$ ), se utilizó la prueba de Tukey, para determinar entre qué grupos se encuentran las diferencias.

Los resultados muestran que la diferencia se encuentra entre los grupos de 15 y 17 años, siendo estos últimos quienes puntuaron más alto con  $\bar{X} = 25.57$ ; DE= 3.88, ( $p < .05$ ), mientras que los de 15 años obtuvieron  $\bar{X} = 24.43$ ; DE= 3.58. La magnitud del efecto del estadístico  $f$  es pequeña (Cárdenas y Arancibia, 2014).

En la inteligencia emocional no se encontraron diferencias significativas entre los grupos ni en el puntaje total del instrumento, tampoco en ninguna de las cuatro dimensiones que conforman la variable (Tabla 5).

Tabla 5

*Análisis de varianza entre los grupos de edad en relación al establecimiento de metas e inteligencia emocional*

Componente		Grupos	M	DE	F	95% IC		p	f
						LI	LS		
Establecimiento de metas	Identificación de Obstáculos	15 años	24.51	5.33	1.265	23.82	25.20	.283	0.060
		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	3.719	23.97	24.89	.025	0.106
		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	.959	10.99	11.60	0.384	0.054
		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	1.625	59.11	61.39	1.98	0.069
		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	.479	68.56	71.27	0.620	0.037
		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	.077	38.56	40.09	0.926	0.021
		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	.673	73.85	76.42	0.511	0.045
		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	.009	31.45	32.70	0.991	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	.156	213.37	219.57	0.856	0.021
		16 años	216.75	24.97		213.96	219.54		
		17 años	217.92	22.31		214.01	221.82		

Nota: IC= Intervalo de confianza; LI= límite inferior; LS= límite superior

## **Relación entre el establecimiento de metas y la inteligencia emocional**

Con el objetivo de conocer si existían relaciones significativas entre el establecimiento de metas y la inteligencia emocional en los adolescentes se realizaron correlaciones bivariadas con la  $r$  de Pearson.

Los resultados muestran que el puntaje total de establecimiento de metas está asociado positivamente con el puntaje total de inteligencia emocional con una magnitud de correlación mediana (Tabla 6).

En cuanto a las dimensiones, se observó que la identificación de obstáculos tiene asociaciones positivas con todas las dimensiones de la inteligencia emocional. Hay relación de magnitud pequeña con inhibición de impulsos, empatía y expresión emocional; y de magnitud mediana con optimismo.

La disposición al logro también presenta relación positiva con todos los componentes de la inteligencia emocional. Hay relación de magnitud pequeña con inhibición de impulsos, empatía, expresión emocional y optimismo.

De igual manera, la construcción de metas correlaciona positivamente con todos los factores de la inteligencia emocional y la magnitud de dichas correlaciones es pequeña.

Tabla 6

*Correlaciones entre los componentes de las variables inteligencia emocional y establecimiento de metas, así como del puntaje total*

Establecimiento de Metas	Inteligencia Emocional				Puntaje total de inteligencia emocional
	Inhibición de impulsos	Empatía	Optimismo	Expresión emocional	
Identificación de obstáculos	.328**	.170**	.523**	.364**	.480**
Disposición al logro	.202**	.301**	.310**	.201**	.334**
Construcción de metas	.237**	.227**	.332**	.236**	.348**
Puntaje total de establecimiento de metas	.339**	.286**	.524**	.360**	.513**

\*\* (p<0.01)

### **Componentes de la Inteligencia Emocional que predicen el establecimiento de metas**

Para conocer cuáles eran las variables de inteligencia emocional que mejor predecían el establecimiento de metas en la adolescencia, se realizó el análisis de regresión múltiple paso por paso, puesto que en este método sólo se incorporan al modelo las variables que contribuyen de forma significativa al ajuste del mismo, es decir, las variables independientes que predicen mejor a la variable dependiente.

Se consideraron como variables independientes las cuatro dimensiones de inteligencia emocional y, como variable dependiente el puntaje total de establecimiento de metas; se llegó al modelo final tras dos pasos. En el paso uno, se incluyó la variable optimismo ( $F [1, 669] = 252.54, p < .001; R^2$  corregida .273), mientras que en el paso dos, se agregó al modelo la variable empatía ( $F [2, 669] = 156.613, p < .001; R^2$  corregida .318,  $\Delta R^2$

= .045) por lo tanto mayores puntuaciones de optimismo y empatía se asocian a un mejor establecimiento de metas.

Y se excluyeron las variables de inhibición de impulsos y expresión emocional.  
(Tabla 7)

**Tabla 7**

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

Variable	Modelo 1		Modelo 2	
	B	$\beta$	B	$\beta$
Variables incluidas				
Constante	25.154		14.135	
optimismo	.469	.524	.441	.493
Empatía			.333	.215
Variables excluidas				
Inhibición de impulsos	-.022		-.035	
Expresión emocional	-.040		.012	

p < 0.05

## Capítulo 4

### Discusión y conclusiones

La adolescencia es un periodo de maduración en el que el joven se enfrenta a la toma de decisiones que darán forma a su futuro. Por esta razón es importante alentarlos a plantearse metas que les permitan prever la manera de organizar sus acciones y hacerse de los medios necesarios para alcanzar cada uno de los objetivos de su proyecto de vida.

Sin embargo y pese a la importancia de este tema, son pocas las investigaciones que han abordado el establecimiento de metas en la adolescencia, en especial relacionándolas con la inteligencia emocional.

Por lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo determinar si la inteligencia emocional predice el establecimiento de metas en los adolescentes.

Los resultados obtenidos confirman el planteamiento inicial y muestra que los factores empatía y optimismo pertenecientes a la variable inteligencia emocional, están asociados de manera significativa a un adecuado establecimiento de metas.

A continuación se presentan la discusión y conclusiones de los resultados obtenidos.

#### **Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la inteligencia emocional y al establecimiento de metas.**

De acuerdo a los datos arrojados en el análisis *t* de Student, se observó que las mujeres presentan mayores puntuaciones que los hombres al momento de establecer metas. Es decir, las adolescentes mostraron mayor capacidad para planear y proyectar metas a futuro en general, este resultado apoya lo presentado por López-Romero y Romero (2009), quienes

mencionan que las chicas plantearan metas relacionadas con las actividades académicas, metas interpersonales y de autonomía, mientras que los chicos se centraran más en metas asociadas al deporte, reputación y metas materiales.

En lo que respecta a cada una de las dimensiones que conforman el Inventario de Autoconocimiento y Establecimiento de Metas (Osorno, et. al. 2003), sólo se encontró diferencia de magnitud pequeña en la identificación de obstáculos en la construcción de metas, revelando que las mujeres son quienes obtuvieron puntuaciones más altas, es decir, las adolescentes presentaron mayor capacidad para visualizar aquello que les pudiera impedir alcanzar sus objetivos. Lo anterior probablemente esté relacionado con ser más realistas en relación a sus posibilidades físicas, económicas y sociales, lo que para Casullo, et. al. (1994) es un elemento indispensable en la construcción adecuada de un proyecto de vida.

No obstante, estos resultados difieren de los presentados en otras investigaciones (Nurmi, 1991; citado en Hernández, 2001), donde las mujeres responden a plantearse metas relacionadas con aspectos más estereotipados de acuerdo a su rol de género, como son: contribuir a la sociedad, formar una familia, tener hijos, entre otros; e incluso se ha encontrado que las chicas anticipan un mayor número de alternativas laborales que les permitan combinar trabajo y familia.

En este orden de ideas, Josselson (1998, citado en Casullo, et. al. 1994), señala que la sociedad, en términos globales, desalienta a las mujeres a explorar sus identidades ocupacionales, además de que los valores sociales y religiosos influyen en ellas mucho más que en los varones.

Sin embargo, las diferencias encontradas en esta investigación pudieran deberse a los cambios culturales y sociales que experimentan los jóvenes hoy en día, mismos que ofrecen

a las mujeres más oportunidades de desarrollo, así como la inserción a distintas áreas laborales.

Respecto al análisis en la construcción de metas y a la disposición al logro, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres, así pues el análisis en la construcción de metas se refiere a la capacidad del sujeto para establecer los pasos que debe seguir para alcanzar lo que se ha propuesto, contemplando sus capacidades, recursos familiares, económicos y afectivos; además del acceso a la información sobre distintas oportunidades educativas, sociales y culturales. De igual forma deberá considerar los retos que libraré en el proceso. Por su parte, la dimensión de disposición al logro se asocia a la claridad en las metas, así como a la tendencia de alcanzar el éxito y ser persistentes ante el fracaso. Sin embargo, esto no quiere decir que los adolescentes presenten nula capacidad para el análisis en la construcción de metas y para la disposición al logro, si no que, como mencionan Tuirán y Ávila (2012), este resultado podría explicarse en base a que algunos jóvenes consideran que el futuro es incierto y no están dispuestos a realizar esfuerzos exorbitantes cuando el beneficio no es seguro, sobre todo si el ambiente en el que se desenvuelven no promueve modelos positivos para imitar, entre los que se encuentran padres, amigos, grupos de pares, entre otros. Cabe mencionar que en la revisión de la literatura previa no se encontraron datos con los cuales comparar estos resultados.

Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas en el puntaje global del PIEMO, es decir, hombres y mujeres presentan los mismos puntajes totales de inteligencia emocional, los resultados mostrados en este estudio difieren con otras investigaciones realizadas, en las cuales se encontraron mayores puntuaciones en la Inteligencia Emocional total a favor de las chicas (Ferrándiz, et al. 2012; y Pérez, 2014). Sin embargo los resultados

presentados por diferentes investigadores son dispares, lo que pudiera deberse a las características culturales, sociodemográficas y muestrales.

Siguiendo con esta variable, se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en tres de los cuatro componentes de la inteligencia emocional: los resultados muestran que las mujeres presentaron puntajes más elevados en empatía, es decir, las adolescentes cuentan con mayores habilidades para sentir, comprender e identificar las vivencias o experiencias emocionales de los otros; lo que coincide con lo expuesto en la literatura previa; donde se expone que las chicas se perciben con una mayor conciencia social, una mayor destreza para las relaciones intrapersonales y para enfrentar las demandas cotidianas. Mientras que los varones puntuaron más alto en optimismo y expresión emocional, por lo que mostraron ser más capaces de enfrentar con una actitud positiva aquellas exigencias de la vida, y contar con mejores habilidades para establecer relaciones interpersonales, además de expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante situaciones cotidianas. Resultaría fundamental ahondar en este tema ya que algunas investigaciones informan que los varones tienden a autoinformar una inteligencia emocional superior a la que demuestran posteriormente en pruebas de ejecución, mientras que las mujeres infravaloran sus habilidades emocionales. Esta podría ser una de las razones por la que los puntajes de inteligencia emocional total no coinciden con otras investigaciones donde las chicas responden con niveles más elevados, es decir, las mujeres tienden a desestimar algunas de las habilidades con las que cuentan, sin embargo al momento de ejecutarlas lo harán de forma efectiva.

En lo que concierne a inhibición de impulsos no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres por lo que se concluye que ambos grupos contarán con características similares al momento de ejercer control sobre sus propios impulsos, o al experimentar situaciones adversas o frustración. La investigación realizada por Acuña, et al.

(2013), propone que esto puede deberse a que la capacidad de ejercer control cognitivo sobre la conducta, madura primero en los adolescentes, permitiendo que razonen y consideren lógicamente las consecuencias de sus acciones. Sin embargo, el control afectivo madura más tarde por lo que la capacidad para inhibir los impulsos que buscan una satisfacción a corto o mediano plazo no es completa. Ello explica por qué los adolescentes pueden evaluar las consecuencias de las decisiones que van a tomar y, aun así, optar por aquellas que son más arriesgadas.

### **Diferencias de edades**

Con la finalidad de dilucidar el segundo objetivo específico se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor, para conocer si existían diferencias significativas entre los distintos grupos de edad; en el puntaje total de la variable establecimiento de metas no se presentaron diferencias significativas, de acuerdo a la literatura revisada esto puede deberse a que entre estas edades la mayoría de los jóvenes comienzan a plantearse cómo se visualizan en el futuro y encaminarán sus acciones para lograrlo, es decir, este periodo será de preparación para casi todos los adolescentes. Además, como se mencionó anteriormente, el proyecto de vida puede irse modificando con el tiempo, lo que podría hablar más de una flexibilidad en cuanto al establecimiento de metas que de una falta de habilidad para establecerlas.

Tampoco se encontraron diferencias en los factores de identificación de obstáculos en la construcción de metas y análisis en la construcción de metas. Sin embargo en esta investigación no se encontró literatura con que compararlo.

En cuanto al factor disposición al logro se encontró una diferencia de magnitud pequeña entre los adolescentes de 17 y 15 años siendo los chicos de 17 años quienes puntuaron más alto, este factor se asocia a tener claridad en las metas, así como a la tendencia

de alcanzar el éxito y ser persistentes ante el fracaso. Situación que pudiera reflejarse en que alrededor de los 17-18 años los adolescentes son más competentes a la hora de tomar decisiones, además de ser más consistentes (Gambara y González, 2003). Se estima que a esta edad el adolescente contará con una visión más clara de su realidad y posibilidades, lo que le ayudará a buscar el camino más adecuado para alcanzar sus objetivos. En el ámbito académico este será un periodo en el que comienza una etapa decisiva, ya que deberán de tomar decisiones acerca de su futuro profesional, por lo que la motivación y perseverancia con la que cuenten, serán la base para obtener el logro de sus planes.

Así mismo, no se encontraron diferencias entre los grupos etarios en lo concerniente a la inteligencia emocional en su puntaje total, ni en ninguno de sus factores: inhibición de impulsos, empatía, optimismo y expresión emocional. Dado que la muestra estudiada presenta un rango de edad corto es probable que no se encuentren diferencias en los puntajes obtenidos. Situación que coincide con lo mencionado por Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, (2012) quienes explican que las habilidades de la inteligencia emocional cambian con la edad, por consiguiente, a mayor edad mejoran las habilidades emocionales.

### **Relación entre establecimiento de metas y la inteligencia emocional**

En el análisis de correlaciones estadísticas, se encontró que el puntaje total de establecimiento de metas está asociado positivamente y con magnitud mediana al puntaje total de la inteligencia emocional, es decir aquellos adolescentes que cuenten con mejores habilidades emocionales serán más capaces de establecer metas y proyectar su futuro. Estos resultados apoyan la investigación presentada por Veytia, Fajardo, Guadarrama, y Escutia (2016) quienes encontraron que los adolescentes con altas habilidades emocionales estarán

mejor protegidos de malestares que pudieran afectar su salud mental, lo que favorece una mejor calidad de vida y potencializa su desarrollo humano.

Por otra parte, se encontraron relaciones significativas entre puntaje total de establecimiento de metas, identificación de obstáculos y optimismo, lo que nos lleva a pensar que aunque los adolescentes toman en consideración aquellas situaciones que pudieran interferir con el establecimiento de metas, también cuentan con la capacidad para buscar soluciones a estos retos con una actitud positiva, que los alienta a independizarse y tomar sus propias decisiones fuera del abrigo parental.

### **Componentes de la Inteligencia Emocional que predicen el establecimiento de metas**

Los resultados de la regresión lineal confirman la pregunta de investigación, es decir, la inteligencia emocional es uno de los factores que predice el establecimiento de metas durante la adolescencia, por lo que se puede considerar que ésta, además de ser contemplada como un factor de protección ante las conductas de riesgo que pudieran presentarse en esta etapa, (Fernández-Berrocal, et al., 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013), también podría fungir como moduladora de conductas que encaminen a los jóvenes a la realización de su proyecto de vida, logrando así una de las metas normativas de su edad, como lo es la formación de su identidad (Hernández, 2002).

Cabe mencionar que los dos factores que mejor predicen el establecimiento de metas son empatía, donde las chicas obtuvieron puntajes más elevados, y optimismo, en el que los chicos lograron mejores resultados. Esto se puede traducir en el hecho de que las y los adolescentes si cuentan con las habilidades necesarias para lograr conformar un proyecto de vida, que de ser encaminado de manera adecuada, tendrá efectos positivos que les permitirán

actuar de forma independiente y responsable, sobre metas conscientemente planteadas y con proyectos de vida reflexivos, creativos y flexibles.

#### **4.1 Limitaciones y sugerencias**

- Una de las limitaciones fue no poder comparar los resultados con otros trabajos que asocien las variables aquí estudiadas, sin embargo se contó con literatura que, por separado, ha abordado este tema-
- Debido a que en la presente investigación se encontró que hombres y mujeres presentan los mismos puntajes de inteligencia emocional, resultados que parecen discrepar con otras, se sugiere realizar nuevas investigaciones que consideren algunas variables como características culturales, sociodemográficas y/o muestrales, con la finalidad de explicar a qué pueden deberse estas variaciones.
- Otra limitante es la población estudiada ya que sólo representa aquellos jóvenes que cursaban el nivel medio superior, por lo que ampliar la representatividad de la muestra, sería primordial en estudios posteriores.
- Resultaría interesante considerar el contexto familiar ya que este funge como modelo en donde el adolescente aprende y desarrolla habilidades tanto emocionales como conductuales.
- Se sugiere estudiar y/o indagar el tipo de metas que se plantean los y las adolescentes, con la finalidad de estructurar adecuados planes de orientación y apoyo para el logro de las mismas.
- Además de realizar investigaciones que consideren distintas variables como características culturales, sociodemográficas y económicas, con la finalidad de que los datos puedan ser generalizables a diferentes extractos de la población.

## Referencias

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1998). *La adolescencia normal*. México: Paidós.
- Acedo, P. A. (2016). *Adolescencia y control, de estrés a través de estilos de afrontamiento positivo una propuesta de intervención* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://www.dgb.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>
- Acuña, I., Castillo, D., Bechara, A., & Godoy, J. (2013). Toma de decisiones en adolescentes: rendimiento bajo diferentes condiciones de información e intoxicación alcohólica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 195-214. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56027416004>
- Broche, Y. (2015). Modelo de desbalance del desarrollo cerebral: nuevo enfoque teórico en la comprensión de conductas de riesgo en la adolescencia. *Revista Cubana Neurología y Neurocirugía*, 5(1), 38-40. Recuperado de: <http://www.revneuro.sld.cu/index.php/neu/article/view/255>
- Bonilla, J. (2012). *Estructuración de proyectos de vida en adolescentes de 13 a 16 años que viven en la Casa Hogar Infante Juvenil de Varones* (Tesis de maestría). Recuperada de [repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/986/1/BONILLA%20ACOSTA%20JULY.pdf](http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/986/1/BONILLA%20ACOSTA%20JULY.pdf)
- Bordignon, N. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2, 50-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Cárdenas, M., & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G\*power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Caso, J. (2007). *Variables asociadas al rendimiento académico de adolescentes mexicanos* (Tesis de doctorado UNAM). Recuperada de <http://www.dgb.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>
- Castañeda, L. (2008). *Un plan de vida para jóvenes*. México: Poder
- Castillo, I., Duda, J., Álvarez, M., Mercé, J., & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Casullo, M., Cayssials, A. N., Liporace, M. F., De Diuk, L.W., Arce Michel, J., & Álvarez, L. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. México: Paidós.

- Cocolezzi, N., & Herrera, A. (2014). *Taller de inteligencia emocional para adolescentes* (Tesis de licenciatura UNAM). Recuperada de <http://www.dgb.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>
- Cortés, J. F., Barragán, C., & Vázquez Cruz, M. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25, 50-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58252506>
- D'angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad. *Revista cubana de psicología*, 13, 3. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>
- De León, J. (2008). *Cuando las consecuencias no son suficientes*. Estados Unidos: Nelson.
- Delgado, B., Inglés, C., García-Fernández, M., Castejón, J., & Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española De Pedagogía*, 68(245), 67-83. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23766273>
- Díaz-Ocejo, J., & Mora-Merida, J. A. (2013). Revisión de algunas variables relevantes en el establecimiento de metas deportivas. *Anales de psicología*, 29(1), 233-242.
- Donas, S. (2001). *Marco epidemiológico conceptual de la salud integral y el desarrollo humano de los adolescentes*. En *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Costa Rica: Libro Universitario Regional
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-39.
- Feliciano, A., Santana, A., & Santana, E. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 26-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230790004>
- Fernández- Berrocal, P., Extremera, N., Berrios-Martos, M., & Augusto, J. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20, 5-13.
- Fernández-Castillo, E., Molerio-Pérez, O., Herrera Jiménez, L., & Grau, R. (2017). Validez y confiabilidad del cuestionario para evaluar factores protectores de la salud mental en estudiantes universitarios. *Actualidades en Psicología*, 31(122), 103-117. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/ap.v31i122.24584>
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.

- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.2814
- Fierro, J., & Vega, D. (2006). *Construcción de proyecto de vida como estrategia de atención y prevención del embarazo en adolescentes*. (Tesis de licenciatura Facultad de ciencias humanas y sociales Bogotá). Recuperada de [http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/163/TTS\\_FierroJennyAdriana\\_06.pdf?sequence=1](http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/163/TTS_FierroJennyAdriana_06.pdf?sequence=1)
- Fondo de Población de Naciones Unidas Venezuela (2013). *Adolescencia, tú decides tu futuro*. Defensoría del Pueblo. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/682Busela.PDF>
- Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A P., Rosário, P., & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 16-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80535395002>
- Gaeta, M. L., & Martin, P. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Revista de Humanidades*, 15, 327-344.
- Gambara, H., & González, E. (2003). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes? *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 34, 5-70.
- Gaxiola, J. C., González, S., & Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J. J. (2001). *Psicopatología de la adolescencia*. México: Manual Moderno.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- Hernández, J. (2011). *La influencia del discurso de los padres de familia en la construcción del proyecto de vida en los jóvenes universitarios*. (Tesis de maestría UNAM) Recuperada de <http://www.dgb.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: Manual Moderno.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, A., & Luna, M. (2010). *Inteligencia emocional en mujeres maltratadas por su pareja* (Tesis de Licenciatura) Universidad Insurgentes, México.
- Iriberrí, A. M. (s.f.). ¿Qué es un proyecto de vida? Recuperado de [moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/AE/VC/.../proyecto\\_de\\_vida\\_nuevo.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/AE/VC/.../proyecto_de_vida_nuevo.pdf)
- Llobet, V. (2009). Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 14(2), 73-94. Recuperado de <http://www.aacademica.org/valeria.llobet/74>
- Lomelí-Parga, A. M., López-Padilla, M., & Valenzuela-González, J. (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). doi: <http://dx.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 Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga
- Martín, C., & Navarro, J. I. (2011). *Psicología del desarrollo para docentes*. México: Pirámide.
- Matos, L., & Lens, W. (2006). La Teoría de Orientación a la Meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 11-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814001>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. Cecchini, J., & González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Morales, R. M. (2014). *Familia, adolescencia y adicción a inhalantes*. (Tesis de Licenciatura UNAM). Recuperada de <http://www.dgb.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>
- Morales, M., Benítez, M., & Agustín, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de una zona rural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 98-113. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-moralesetal.html>
- Moreno, B., Sandoval, M.S., & Alonso, M.M. (2015). Plan de vida y carrera: un acercamiento a su elaboración en estudiantes de nivel medio superior. *Revista dilemas*

*contemporáneos: Educación, política y valores.* Recuperado de <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

Nahoul, V., & González, J. (2013). *Técnica de la entrevista con adolescentes*. México: Pax.

Nesci, V. (2010). *La construcción del proyecto de vida* (Tesina de maestría UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA, CHILE). Recuperada de: <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/74>.

Ortiz, G. I. (2014). *Propuesta del taller de inteligencia emocional para el manejo de las emociones en la adolescencia* (Tesis de Licenciatura UNAM). Recuperada de <http://www.dgb.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>

Osorno, G. P., Crespo, C., Arjona, S., & Romero, P. (2003). *Taller Proyecto de Vida. Manual del Alumno*. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.

Pacheco, G., & Rivera, Y. (2016). *Construyendo mi proyecto de vida: programa de intervención con adolescentes tempranos bajo una perspectiva de atención a la diversidad* (Tesis de Licenciatura UNAM) Recuperada de <http://www.dgb.unam.mx/index.php/bibliotecasunam>

Paricio, D., Florencia, M., & Viguer, P. (2016). Adolescentes, identidad grupal y medio rural. Una perspectiva basada en el desarrollo positivo. *Metamorfosis Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 5, 32-63

Pérez, V. (2014). *Inteligencia emocional en adolescentes* (Tesis de maestría FACULTAD DE ZARAGOZA). Recuperado de <https://www.mysciencework.com/publication/show/fd3dffa8324ae6034fe70619f919f786>

Pintrich, P., & Scchuk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. España: Pearson educación.

Ramírez, C. (2015). Desarrollo y evaluación de las funciones ejecutivas en la adolescencia. Universidad Católica de Pereira. Recuperado de: <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/3281/DDEPCEPNA12.pdf?sequence=1>.

Ramírez, S., Valdes, E., Rosero, L. Villarreal, N., & Vásquez, M. (2016). Diseño y construcción inventario ERCA (Empatía, Relaciones Interpersonales y Comunicación Asertiva). *La Investigación al Centro*. Recuperado de [www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/libroseditorialunimar/article/view/958](http://www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/libroseditorialunimar/article/view/958)

Rodríguez, L M., & Moreno, J. (2016). Posturas éticas y empatía, predictores de prosocialidad y de penalización de faltas y delitos. *Acción Psicológica*, 13, 43-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344049074005>

- Roldán, N. (9 de febrero de 2017). Poco perseverantes y con bajo manejo de estrés, así son los alumnos de bachillerato. *Animal político*. Recuperado de (<http://www.animalpolitico.com/2017/02/alumnos-bachillerato-mexico/>)
- Saies, E., Arribas-Galarrag, S., Cecchini, J A., Luis-De-Cos, I., & Otaegi, O. (2014). Diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas expertos y novatos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14, 21-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227032542003>
- Salguero, M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152 doi: 10.1989/ejep.v4i2.84
- 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 Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- Santana, L., Feliciano, L., & Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *REOP*, 23(1), 26-38.
- Sosa, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. (Tesis doctoral UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA) España. Recuperado de [http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX\\_2014\\_Sosa\\_Baltasar.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1678/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf)
- Tuirán, R., & Ávila, J. L. (2012). Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿Cuántos son?, ¿quiénes son?, ¿qué hacer? Recuperado de [www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/.../Jóvenesq.pdf](http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/.../Jóvenesq.pdf)
- UNICEF (2011). La adolescencia Una época de oportunidades. Estado Mundial de la infancia. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/fullreport.php>
- Uzcátegui, A. (2004). *Inteligencia emocional y motivación al logro en estudiantes de diversificada* (Tesis de Maestría) Maracaibo. Recuperada de <http://200.35.84.131/portal/bases/marc/texto/9218-04-00227.pdf>
- Veloso, C., Muñoz, N., Palza, A., Roa, C., Tapia, C., & Lee, S. (2015). Asociación de inteligencia emocional, satisfacción vital con conducta prosocial en jóvenes escolarizados de la xv región. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(3)4, 50-58.

- Veytia, M., Fajardo, R., Guadarrama, R., & Escutia, N. (2016). Inteligencia Emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16(1), 35- 50 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>
- Yáñez, M., & del Carmen, M. (2007). Algunas características de la adolescencia. *Medisur*, 2(1), Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/45/459>

# ANEXOS

## ANEXO 1

### INVENTARIO DE AUTOCONOCIMIENTO Y ESTABLECIMIENTO DE METAS

**INSTRUCCIONES:** Por favor indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada enunciado, escribiendo una X en el paréntesis que contenga la opción de respuesta que mejor refleje lo que tú piensas.

#### ESTABLECIMIENTO DE METAS

		Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Indeciso	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Se me dificulta pensar en mí mismo					
2.	Tengo mis metas claras					
3.	Conozco mis metas pero no sé cómo alcanzarlas					
4.	Me preocupa imaginar mi futuro					
5.	No tengo claro cuál es mi objetivo de seguir estudiando					
6.	Me cuesta trabajo pensar en lo que estaré haciendo en el futuro					
7.	Me planteo metas sin pensar en todo lo que implica llegar a ellas					
8.	Me considero capaz de alcanzar mis metas					
9.	Conozco mis valores					
10.	Tomo en cuenta mis valores en la planeación de mis metas					
11.	Antes de plantear una meta analizo los obstáculos que se me puedan presentar y la forma de enfrentarlos					
12.	Al plantearme una meta tomo en cuenta mis capacidades					
13.	Deseo planear mi futuro					
14.	Mi futuro depende de lo que mi familia espera de mí					
15.	De lo que haga en la escuela depende mi éxito en el futuro					

16.	Me quedan claros los pasos que tengo que seguir para alcanzar las metas que me he propuesto					
17.	Me imagino un futuro lleno de obstáculos					
18.	Tomo en cuenta mi pasado al pensar en mis proyectos futuros					
19.	He pensado en la persona que deseo llegar a ser					
20.	Siento que mis metas se encuentran muy alejadas de la realidad					

## ANEXO 2

### PERFIL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

#### PIEMO 2000

**INSTRUCCIONES:** A continuación encontrarás una serie de afirmaciones, por favor marca el recuadro que coincida más con lo que tú haces u opinas.

INTELIGENCIA EMOCIONAL		Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1.	Me cuesta trabajo decir no				
2.	Se me dificulta expresar mis sentimientos				
3.	Establezco relaciones duraderas con otros				
4.	Ayudo también a los desconocidos				
5.	Cuando me enojo no puedo hablar bien				
6.	Abandono las cosas al primer fracaso				
7.	Los retos me angustian				
8.	Me molesta que me critiquen				
9.	Soy muy impaciente				
10.	Me identifico fácilmente con los demás				
11.	He pensado en ayudar a los que no tienen nada				
12.	Digo lo que pienso sin medir las consecuencias				
13.	No termino una tarea cuando empiezo otra				
14.	Es más fácil expresarme por escrito que hablado				
15.	Hay días que no me gusta cómo me veo				
16.	Siento tristeza sin motivo alguno				
17.	Me comprometo a ayudar en situaciones que lo necesitan				
18.	Se me dificulta controlar mi ansiedad				

19.	Los problemas me quitan el hambre y el sueño				
20.	Me siento un ser despreciable				
21.	Comparto lo que tengo con los demás				
22.	Tengo serias dificultades para controlar mi enojo				
23.	Siento que no merezco ser feliz				
24.	Cuando me siento lastimado, insulto demasiado				
25.	Me desespero con facilidad				
26.	No soporto los chistes hacia mi persona				
27.	Tengo miedo de fracasar				
28.	Con facilidad lastiman mis sentimientos				
29.	Me afecta la crítica de los demás				
30.	Mi impulsividad impide que logre mis metas				
31.	El futuro me preocupa				
32.	Me conmueve ver niños pidiendo limosna				
33.	Me dejo llevar con facilidad por mis impulsos				
34.	Soy indiferente al sufrimiento de los demás				
35.	Tengo la impresión de que algo horrible va a suceder				
36.	He tenido muchos fracasos				
37.	Mi vida es aburrida				
38.	Pienso que nadie me comprende				
39.	Cuando fracaso busco culpables				
40.	Me molesta cuando alguien me grita				
41.	Soy frío e insensible ante los demás				
42.	Se me dificulta ocultar el mal humor				
43.	Me deprimó cuando no alcanzo mis metas				
44.	Me preocupan los problemas de los demás				
45.	Me desespero cuando no logro mis metas				
46.	Prefiero quedarme callado, a decir lo que pienso				

47.	Los problemas me agobian				
48.	Soy celoso				
49.	Me falta energía para hacer las cosas				
50.	Utilizo bebidas alcohólicas para calmar mis penas				
51.	Me molesta la injusticia				
52.	Cuando cometo un error exploto				
53.	Invento enfermedades cuando tengo problemas				
54.	Me molesta que no se cumplan mis deseos				
55.	Ignoro a la gente agresiva				
56.	Cuando me enojo soy insoportable				
57.	Soy poco tolerante con los niños				
58.	Cuando platico fácilmente me peleo				
59.	Pienso demasiado para hacer las cosas				
60.	Confío en mis habilidades				
61.	Me molesta mi mal humor				
62.	Soy educado con toda la gente				
63.	Lloro cuando veo que alguien sufre				
64.	Ante la autoridad me siento inquieto				
65.	Soy optimista				
66.	Soy melancólico				
67.	Estallo en furia fácilmente				
68.	Lo que puedan sentir otros no me interesa				
69.	Mis comentarios ayudan a mejorar el trabajo				
70.	Cuando estoy triste aparento lo contrario				
71.	Evito enfrentarme a situaciones nuevas				
72.	Por cualquier insignificancia empiezo a llorar				
73.	Me enojo con facilidad				