



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA TOMA DE
DECISIONES EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN ECOTURISMO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2021

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación

Autor:

Huaranja Montaña, Max Alejandro
(ORCID: 0000-0001-9785-1415)

Asesor:

Alva Miguel, Walter Hugo
(ORCID: 0000-0001-9403-4794)

Jurado:

Guevara Flores, Julio César
Virú Díaz, Paúl Roberto
Holgado Quispe, Ana María

Lima - Perú

2023



Reporte de Análisis de Similitud

Archivo:

[1A HUARANJA MONTAÑO MAX ALEJANDRO DOCTORADO 2023.docx](#)

Fecha del Análisis:

30/03/2023

Analizado por:

Astete Llerena, Johnny Tomas

Correo del analista:

jastete@unfv.edu.pe

Porcentaje:

2 %

Título:

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA TOMA DE DECISIONES EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN ECOTURISMO

Enlace:

<https://secure.arkund.com/old/view/155576267-316740-429311#DcY7CsJAGIXRvUz9IXP/ufPKViSFBjUUpkkp7t3AKc43fc603DNCBRIV1FBHA02CuBTCRCUa0YIJmRhnlFzw9Yob7njgSc1UUQtJZ37+9hf+/Y4tmda8i1rRB8jD4UVJfz7Aw==>



DRA. MIRIAM LILIANA FLORES CORONADO
JEFA DE GRADOS Y GESTIÓN DEL EGRESADO



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, PENSAMIENTO CRÍTICO Y
LA TOMA DE DECISIONES EN ESTUDIANTES DE
INGENIERÍA EN ECOTURISMO DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL FEDERICO VILLARREAL, 2021

Línea de Investigación:

Educación para la Sociedad del Conocimiento

Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación

Autor:

Huaranja Montaña, Max Alejandro

ORCID: 0000-0001-9785-1415

Asesor:

Alva Miguel, Walter Hugo

ORCID: 0000-0001-9403-4794

Jurado:

Guevara Flores, Julio César

Virú Díaz, Paúl Roberto

Holgado Quispe, Ana María

Lima – Perú

2023

DEDICATORIA

A mis padres Isidora y Alejandro, por su amor y apoyo constante, que son un estímulo para superarme cada día. A mis hermanos por su afecto, consejos y profunda amistad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Dr. Walter Alva, por su asesoría y recomendaciones, las cuales fueron indispensables para la realización de esta investigación.

Expreso mi agradecimiento a las autoridades y estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería en Ecoturismo de la Universidad Nacional Federico Villarreal por brindarme las facilidades correspondientes para realizar esta tesis.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	viii
ABSTRACT.....	ix
RESUMO.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del Problema.....	3
1.2. Descripción del Problema	8
1.3. Formulación del Problema	11
1.4. Antecedentes	12
1.5. Justificación de la Investigación	14
1.6. Limitaciones de la Investigación.....	17
1.7. Objetivos	18
Objetivo general	18
Objetivos específicos	18
1.8. Hipótesis.....	18
II. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. Marco Conceptual	19
2.2. Bases Teóricas.....	21
2.3. Bases Filosóficas	21
III. MÉTODO	68
3.1. Tipo de Investigación	68
3.2. Población y Muestra.....	69
3.3. Operacionalización de las Variables	72
3.4. Instrumentos	74

3.5. Procedimientos	76
3.6. Análisis de Datos.....	76
3.7. Consideraciones Éticas.....	77
IV. RESULTADOS	78
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	93
VI. CONCLUSIONES	99
VII. RECOMENDACIONES	100
VIII. REFERENCIAS	102
IX. ANEXOS	126

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estudiantes según el año académico	70
Tabla 2. Género de los estudiantes de ingeniería en ecoturismo	70
Tabla 3. Operacionalización de variables	72
Tabla 4. Dimensiones de la inteligencia emocional en los estudiantes	78
Tabla 5. Dimensiones de la inteligencia emocional según el género de los estudiantes	79
Tabla 6. Diferencias de la inteligencia emocional en función del género	80
Tabla 7. Dimensiones de la inteligencia emocional según el año de estudio	81
Tabla 8. Diferencias de la inteligencia emocional en función del año de estudio	81
Tabla 9. Pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo	83
Tabla 10. Dimensiones del pensamiento crítico en los estudiantes	83
Tabla 11. Pensamiento crítico según el género en los estudiantes	84
Tabla 12. Diferencia del pensamiento crítico según el género	84
Tabla 13. Pensamiento crítico según el año de estudio	85
Tabla 14. Diferencia del pensamiento crítico según el año de estudio	85
Tabla 15. Toma de decisiones en los estudiantes	86
Tabla 16. Dimensiones de la toma de decisiones en los estudiantes	86
Tabla 17. Toma de decisiones según el género.....	87
Tabla 18. Diferencia de la toma de decisiones según el género	87
Tabla 19. Toma de decisiones según el año académico.....	88
Tabla 20. Diferencia de la toma de decisiones según el año académico	88
Tabla 21. Prueba de Kolmogorov-Smirnov	88
Tabla 22. Correlación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico	89
Tabla 23. Correlación entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones	91

Tabla 24. Correlación entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones.....	92
---	----

RESUMEN

El propósito del estudio fue determinar la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la Universidad Nacional Federico Villarreal, en el año 2021. La investigación fue de diseño no experimental y nivel correlacional. La población estuvo compuesta por 101 estudiantes de ingeniería en ecoturismo. Los instrumentos utilizados fueron la Escala TMMS-24, el Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC2 y el Cuestionario Melbourne DMQ. Los resultados revelaron una relación positiva moderada entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico ($r_s = .564$). De igual manera, se observó una correlación positiva moderada entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones ($r_s = .476$). Asimismo, entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones existe una relación positiva alta ($r_s = .795$). El estudio concluye que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV en 2021. Los hallazgos sugieren que la inteligencia emocional, al regular las emociones y, en sinergia con el pensamiento crítico, facilita la toma de decisiones eficaces.

Palabras clave: inteligencia emocional, pensamiento crítico, toma de decisiones, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The purpose of the study was to determine the relationship between emotional intelligence, critical thinking and decision making in ecotourism engineering students of the Universidad Nacional Federico Villarreal, in the year 2021. The research was of non-experimental design and correlational level. The population consisted of 101 ecotourism engineering students. The instruments used were the TMMS-24 Scale, the Critical Thinking Questionnaire CPC2 and the Melbourne DMQ Questionnaire. The results revealed a moderate positive relationship between emotional intelligence and critical thinking ($r_s = .564$). Similarly, a moderate positive correlation was observed between emotional intelligence and decision making ($r_s = .476$). Likewise, there is a high positive relationship between critical thinking and decision making ($r_s = .795$). The study concludes that there is a significant relationship between emotional intelligence, critical thinking and decision making in UNFV ecotourism engineering students in 2021. These findings suggest that emotional intelligence, by regulating emotions and, in synergy with critical thinking, facilitates effective decision making.

Key words: emotional intelligence, critical thinking, decision making, university students.

RESUMO

O objetivo do estudo foi determinar a relação entre inteligência emocional, pensamento crítico e tomada de decisões em estudantes de engenharia de ecoturismo da Universidad Nacional Federico Villarreal, no ano de 2021. A pesquisa teve um desenho não experimental e um nível correlacional. A população foi composta por 101 estudantes de engenharia de ecoturismo. Os instrumentos utilizados foram a Escala TMMS-24, o Questionário de Pensamento Crítico CPC2 e o Questionário DMQ de Melbourne. Os resultados revelaram uma relação positiva moderada entre inteligência emocional e pensamento crítico ($r_s = .564$). Da mesma forma, foi observada uma correlação positiva moderada entre a inteligência emocional e a tomada de decisões ($r_s = .476$). Da mesma forma, há uma alta relação positiva entre o pensamento crítico e a tomada de decisões ($r_s = 0,795$). O estudo conclui que existe uma relação significativa entre inteligência emocional, pensamento crítico e tomada de decisões nos alunos de engenharia de ecoturismo da UNFV em 2021. Esses resultados sugerem que a inteligência emocional, ao regular as emoções e, em sinergia com o pensamento crítico, facilita a tomada de decisões eficazes.

Palavras-chave: inteligência emocional, pensamento crítico, tomada de decisões, estudantes universitários.

I. INTRODUCCIÓN

La Cuarta Revolución Industrial ha generado importantes cambios en el mundo que requieren la capacidad de adaptación de las personas (Robinson y Aronica, 2015). En este contexto, el conocimiento se establece en las sociedades como un paradigma dominante y un recurso económico fundamental (Rojas, 2006).

El progreso tecnológico y la globalización requiere que los profesionales posean las competencias necesarias para desarrollar las actividades de forma eficiente; entre ellas destacan la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones (Foro Económico Mundial [FEM], 2022). De modo que, además de desarrollar las habilidades técnicas y cognitivas, también se requieren habilidades emocionales (Torres, 2021).

La educación no es ajena a esta realidad y nos permite considerar otras formas de aprendizaje para una vida plena que consideren los aspectos emocionales, críticos y decisorios (Delors, 1996). De acuerdo con el Ministerio de Educación [MINEDU] (2021), la educación superior debe ser integral, complementando el desarrollo cognitivo y emocional del estudiante, ya que no hay cognición sin emoción, ni emoción sin cognición. En consecuencia, es necesario e inevitable un cambio hacia una mentalidad crítica que respalde el valor de las emociones en todos los actores educativos (Torres, 2021; Vivas, 2003).

Los estudiantes deben desarrollar su inteligencia emocional para reconocer sus emociones, expresarlas, entenderlas, razonar sobre ellas y regularlas en sí mismos y en otras personas (Salovey y Mayer, 1997). También es necesario un pensamiento crítico apropiado que permita diferenciar entre información correcta y manipulación (Jahn y Kenner, 2018). En consecuencia, el desarrollo emocional permite reconocer, expresar y regular las emociones y de los demás, evaluando críticamente la información existente para tomar una decisión óptima.

Por otra parte, debemos considerar que toda crisis puede generar una carga emocional en las personas. Este fue el caso de la pandemia del COVID-19 que tuvo un impacto importante

en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes fueron afectados debido al repentino cambio y adaptación a la educación a distancia en sustitución de las actividades habituales (MINEDU, 2021). En algunos casos, la pandemia y las medidas de restricción afectaron en el manejo de las emociones de los estudiantes y su capacidad crítica para la toma de decisiones adecuadas. Por consiguiente, consideramos que esta problemática no ha sido estudiada de manera exhaustiva en este contexto. Asimismo, la Escuela Profesional de Ingeniería en Ecoturismo implementó un nuevo plan de estudios en el año 2019. No obstante, el abordaje de la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones es limitado.

El objetivo de este estudio es determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la Universidad Nacional Federico Villarreal [UNFV], en el año 2021. Destacamos que las emociones y la razón son un poderoso motivador que afecta el aprendizaje, el comportamiento, las percepciones y la toma de decisiones. En consecuencia, es preciso que los estudiantes logren un desarrollo emocional que les permita reconocer sus propias emociones y las de los demás y evaluar de manera crítica la información (Paredes y Salerno, 2014).

El estudio se divide en los capítulos siguientes: la parte introductoria, el planteamiento del problema, la explicación sobre la descripción y formulación del problema, los antecedentes, la justificación, los objetivos del estudio y las hipótesis realizadas. En el marco teórico, se trata el marco conceptual, los marcos teóricos y las bases epistemológicas de las variables tratadas. El método se centra en el tipo de estudio, la población, las variables objeto de estudio, los procedimientos, los instrumentos, los procedimientos efectuados y las consideraciones éticas. En el apartado de resultados, se describieron las principales conclusiones y se contrastaron las hipótesis del estudio. En la discusión, se compararon los principales descubrimientos con otras

investigaciones y se interpretaron con las bases teóricas. Finalmente, se presentaron las conclusiones y recomendaciones del estudio.

1.1. Planteamiento del Problema

El entorno altamente competitivo obliga a las sociedades a exigir a sus ciudadanos la preparación necesaria que contribuya de manera responsable y constructiva al desarrollo (Unesco, 2017 a). Producto de los cambios y brechas sociales generadas por el desarrollo tecnológico y la globalización, serán necesarias las habilidades de autogestión, como la inteligencia emocional. Además, se prevé que la toma de decisiones y el pensamiento crítico serán más relevantes con el paso de los años (WEF, 2022).

En este contexto, las universidades deben fomentar las competencias necesarias para formar a los futuros profesionales (Ananiadou y Claro, 2010). Es fundamental la adaptación de modelos de aprendizaje que incorporen el desarrollo académico (cognitivo) y emocional (afectivo). Así, los estudiantes tendrán sólidas bases intelectuales y emocionales que les permitan alcanzar sus objetivos y el éxito (Shetty y D'Souza, 2019). Por el contrario, la inadecuada gestión de las emociones tendrá un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes (Sánchez et al., 2016). Las emociones son necesarias para desarrollar la razón y fomentar la motivación, lo cual tiene un impacto en el aprendizaje, las percepciones, el comportamiento y la toma de decisiones. En consecuencia, los juicios entre el sentir y el pensar se sustentan en las emociones (Paredes y Salerno, 2014).

Pero ¿Qué son las emociones? Son reacciones complejas con componentes subjetivos, cognitivos, fisiológicos, expresivos y motivacionales (Elices, 2015). Las cuales son representaciones adaptativas. Cuando no hay una adecuada gestión emocional, la intensidad y la duración prolongada de las emociones puede afectar el bienestar de las personas (Salovey y Mayer, 1997).

Dicha perspectiva refuerza la idea de que deben incluirse las habilidades emocionales con las cognitivas y sociales para un proceso de aprendizaje integral (Unesco, 2021). Es decir, no existe cognición sin emoción, y no existe emoción sin pensamiento o componente cognitivo (MINEDU, 2021). Por esta razón, se establece un diálogo entre la emoción y la razón (Sánchez et al., 2016). Para lograr la adecuada gestión de las emociones se requiere de la inteligencia emocional. Esta permite gestionar y equilibrar las emociones y el pensamiento, lo cual dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que favorece la toma de decisiones (Luna, 2021).

La inteligencia emocional se refiere al desarrollo de habilidades que permiten el control emocional, así como estrategias para el manejo de conflictos emocionales, afectivos e intelectuales. Se establece a través de la autogestión y el autocontrol como rasgos de personalidad que conducen a la correcta apertura al mundo. Se requiere en todas las organizaciones humanas, ya que permite los métodos más eficaces para resolver los conflictos en las organizaciones. Este tipo de inteligencia fomenta la comunicación mediante la adopción de una estrategia integral que favorece las confluencias que permiten la convivencia, la construcción de una sociedad democrática y la resolución de conflictos (Torres et al., 2022).

En lo que respecta al pensamiento crítico, es fundamental para la educación, ya que permite evaluar la razón. Este tipo de razonamiento cumple con los requisitos necesarios para evaluar la lógica, lo que permite al pensador crítico ser capaz de evaluar el poder probatorio de los argumentos (Siegel, 2010). Dicha capacidad implica una experiencia emotiva, variable y contextualizada que requiere un complejo proceso de prácticas socio-materiales y afectivas (Danvers, 2016). Además, el pensamiento crítico es esencial para la vida profesional y académica de las personas, dado que permite afrontar y superar expectativas. En otras palabras, las personas que desarrollan el pensamiento crítico tienen la ventaja de estar un paso adelante en una situación determinada, en contraste con las que no lo utilizan (Mackay et al., 2018).

La toma de decisiones es esencial para alcanzar el éxito; de lo contrario, los deseos irracionales dirigirían nuestras decisiones (Patiño, 2014). Investigaciones recientes han destacado que no se trata únicamente de un proceso lógico de cálculo o evaluación de los beneficios e inconvenientes de una determinada opción, puesto que intervienen las emociones (Paredes y Salerno, 2014).

Cabe mencionar que la pandemia del COVID-19, tuvo un importante efecto psicológico en la comunidad educativa. El cierre de instalaciones educativas, la necesidad de separación física, la pérdida de seres queridos, el empleo y la privación de técnicas normales de aprendizaje afectaron a los estudiantes. Durante toda crisis, ya sea por guerras o pandemias, las personas deben enfrentarse a circunstancias difíciles. Suelen manifestarse intensas reacciones emocionales negativas como el pánico, tensión, preocupación, rabia y el pavor. Bajo estas circunstancias, es probable que descuidar el desarrollo emocional afecte al juicio crítico y a la toma de decisiones (Bosada, 2020).

A continuación, analizaremos investigaciones que abordaron la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en el ámbito educativo.

Según un estudio realizado en China, en el contexto de la pandemia de COVID-19, la inteligencia emocional influyó en la motivación para el aprendizaje y la autoeficacia en estudiantes. El estudio señala la importancia de gestionar las emociones y desarrollar la inteligencia emocional de manera eficaz (Chang y Tsai, 2022). En otro estudio efectuado en este país asiático, se identificó una notable relación inversa entre la inteligencia emocional y la dificultad para tomar decisiones. En el estudio destacan el papel relevante de la inteligencia emocional para la toma de decisiones (Ran et al., 2022). En una investigación llevada a cabo en Indonesia, confirmaron la asociación entre el pensamiento crítico y las habilidades para la toma de decisiones clínicas en enfermeras, siendo el grado de educación el factor más influyente. El estudio destaca la relevancia del pensamiento crítico basada en evidencias para

tomar decisiones respecto a las intervenciones más adecuadas en el ámbito clínico (Dewi et al., 2021).

En un estudio efectuado en Jordania se reveló que las enfermeras de cuidados intensivos carecen de un buen pensamiento crítico y de habilidades intuitivas para la toma de decisiones en el tratamiento del dolor (Rababa y Al-Rawashdeh, 2021). De igual manera, en Irán, los estudiantes de ciencias médicas mostraron una predisposición de moderada a baja para el pensamiento crítico (Jafari et al., 2020). En Turquía, estudiantes de enfermería mostraron una baja predisposición para el pensamiento crítico y un nivel moderado de inteligencia emocional. Además, las variables presentaron una relación positiva al inicio y final del año académico. Los autores sugieren la continuidad de las investigaciones sobre la inteligencia emocional por ser una característica relevante que puede afectar el pensamiento crítico y la toma de decisiones clínicas (Kaya et al., 2017). En España, estudiantes universitarios que estuvieron expuestos a información proveniente de las redes generaron tensión en sus valores y afloraron emociones que afectaron su pensamiento crítico (Castellví et al., 2019).

Un estudio de revisión sistemática sobre inteligencia emocional en América Latina y el Caribe, identificó la escasez de investigaciones sobre el tema, así como la complejidad y multidimensionalidad que posee esta variable (Valdiviezo y Rivera, 2022). En Colombia, se encontraron deficiencias en pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de educación (Steffens et al., 2018). Asimismo, en Ecuador, los profesores coincidieron en que era necesario fomentar el pensamiento crítico debido al predominio del aprendizaje tradicional, mecanicista y memorístico (Palacios et al., 2017). De modo similar, en otro estudio realizado en este país, los estudiantes universitarios presentaron dificultades en cuanto a su pensamiento crítico mediante la adopción de puntos de vista divergentes y debilidades en sus argumentos (Remache, 2020).

En Perú, existen pocos estudios que aborden de manera simultánea la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Estas variables se utilizan de manera independiente o estrechamente relacionadas con otras variables educativas y organizativas. Es importante señalar que las investigaciones sobre inteligencia emocional han mostrado un aumento, principalmente, asociado al contexto de la pandemia del COVID-19. La crisis generada afectó el comportamiento y las emociones de docentes y estudiantes (Suysuy y Chavarry, 2021). En ocasiones, las situaciones conflictivas en el aula afectaron el vínculo docente-alumno (Brooks, 2020).

A continuación, examinaremos algunos estudios relacionados sobre esta temática en el ámbito nacional.

En Perú, existen pocas universidades públicas que se dedican a la enseñanza de la inteligencia emocional; no obstante, algunas universidades privadas desarrollan este tipo de habilidades (Villegas, 2016). Es importante señalar que producto de la crisis generada por la pandemia, se da una mayor promoción de este tipo de inteligencia como consecuencia de la necesidad de los estudiantes de adaptarse a su proceso de aprendizaje. Destacamos el papel de la Dirección de Formación Docente en Servicio [DIFODS], la cual colabora con las direcciones del MINEDU, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], el Ministerio de Salud [MINSAL], la Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP] y Visión Mundial Perú. Esta dirección proporciona orientación, información especializada y pautas para simplificar el papel del educador en el contexto de la emergencia sanitaria. Entre sus funciones aborda la educación emocional con énfasis en la educación básica regular, donde fomentan la práctica de habilidades socioemocionales y fomentan la empatía en el proceso de aprendizaje. Con ello, busca formar a los estudiantes para que identifiquen y manejen adecuadamente sus emociones, lo cual contribuye a su desarrollo emocional y cognitivo (MINEDU, 2021).

En un estudio realizado en una universidad pública de Lima, los estudiantes de la carrera de educación mostraron un predominio del nivel regular en la inteligencia emocional y el pensamiento crítico. Esta situación no es adecuada y puede provocar problemas en su aprendizaje (Quispe y Campana, 2022). Asimismo, en estudiantes de una universidad privada del norte del país presentaron una limitada inteligencia emocional y expresividad, afectividad deficiente, las cuales generan un efecto negativo en la madurez emocional (Cornejo, 2018).

En cuanto al pensamiento crítico en nuestro país, es un elemento fundamental del sistema educativo y se le debe otorgar mayor énfasis (Chimoy, 2022). Sin embargo, existe una brecha importante en el ámbito educativo. De acuerdo con el Ranking Global de Competitividad, Perú ocupa el puesto 113 en pensamiento crítico de 141 países. Ubicación que pone a nuestro país en una situación vulnerable y en desventaja a otras naciones (Schwab, 2019). Esta situación se ve reflejada en estudios realizados en una escuela de posgrado de Lima, en la cual, hubo un predominio de bajos niveles de pensamiento crítico en estudiantes de maestría (Mendoza, 2018). En la misma línea, los estudiantes de una universidad pública de Lambayeque presentaron niveles de pensamiento crítico inadecuados (Vallejos, 2022).

Con respecto a la toma de decisiones, las investigaciones en el contexto universitario peruano son escasas. No obstante, podemos suponer una carencia en la toma de decisiones debido a las dificultades que enfrentan las empresas para contratar profesionales con las competencias necesarias para llevar a cabo sus requerimientos (Nieto et al., 2016). Asimismo, como consecuencia de la emergencia sanitaria, los profesores y alumnos universitarios experimentaron ansiedad, soledad, tristeza, etc. Esta situación, probablemente, afectó sus emociones y tuvieron un impacto negativo en su toma de decisiones.

1.2. Descripción del Problema

La Escuela Profesional de Ingeniería Ecoturística forma parte de la Facultad de Ingeniería Geográfica y Ecoturismo [FIGAE] de la UNFV. Su misión es capacitar a futuros

profesionales con una educación basada en competencias. En 2019, se estableció un nuevo plan curricular que tuvo como objetivo fomentar el dominio de competencias para formar integralmente a los estudiantes. Con ello se busca una preparación que permita utilizar juicios complejos en situaciones que se presenten en su vida profesional. No obstante, el abordaje de la temática asociada a la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones se considera limitado.

También debemos considerar que producto de la globalización y los avances tecnológicos, se generaran cambios continuos donde se requiera una adecuada capacidad de adaptación. En el panorama educativo actual, el desarrollo integral de los estudiantes universitarios trasciende la adquisición de conocimientos disciplinares o técnicos. Se destaca la importancia de las competencias como la inteligencia emocional y el pensamiento crítico como cruciales para que los estudiantes puedan desenvolverse eficazmente en las complejidades del mundo contemporáneo, y permitan tomar decisiones eficientes tanto en su vida profesional como personal.

En este contexto, es necesaria la inteligencia emocional, dado que engloba la capacidad de identificar, expresar y regular las emociones tanto personales como interpersonales. Esta capacidad tiene el potencial de influir en varios aspectos del procesamiento cognitivo, las interacciones sociales y el enfoque para superar dificultades (Salovey y Mayer, 1997; Torres et al., 2022). De modo similar, es relevante contar con un adecuado pensamiento crítico, puesto que es un pensamiento autorreflexivo que permite su autoevaluación y optimización, esencial para tomar decisiones bien informadas y lógicas (Santiuste et al., 2001; Ennis, 2005). A pesar de la importancia de estas competencias, existe un vacío de conocimiento respecto a la comprensión sobre la relación entre estas variables en los estudiantes universitarios.

Además, debemos considerar que la pandemia del COVID-19 ha tenido un profundo impacto en el ámbito educativo. La escuela profesional no ha sido ajena a este cambio. Al igual

que la mayoría de las instituciones de educación superior, ha tenido dificultades a la hora de adaptar su enfoque pedagógico y la modalidad de enseñanza de educación virtual. Esta situación generó que los estudiantes se sintieran abrumados por el trabajo en línea y la sustitución de las actividades presenciales (MINEDU, 2021). La necesidad de adaptarse a esta nueva modalidad de estudio, la carencia de un espacio adecuado para el estudio, las barreras tecnológicas, sumados al aislamiento y la adaptabilidad, desencadenaron diferentes gamas de emociones en los estudiantes. La inadecuada gestión de las emociones puede haber afectado negativamente en el pensamiento crítico y la toma de decisiones de los estudiantes.

En el contexto de crisis generado por la pandemia, el bienestar emocional de los estudiantes se vio afectado. La preocupación por la salud personal y de los seres queridos, el aislamiento social, la incertidumbre, entre otros factores, se manifestaron de forma repentina. En estas situaciones suelen manifestarse intensas reacciones emocionales negativas como el pánico, tensión, preocupación, rabia y el pavor (Bosada, 2020). De modo que cuando se experimentan estados emocionales exacerbados tienen el potencial de afectar el pensamiento crítico para una adecuada toma de decisiones en los estudiantes.

Con base en lo descrito anteriormente, consideramos esencial plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021?

De continuar la problemática sobre el desarrollo insuficiente de las habilidades emocionales y críticas, podría afectar la concentración, comprensión, retención de la información e impactar negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, la carencia de una adecuada inteligencia emocional puede afectar el bienestar emocional, lo que conlleva mayores niveles de estrés, ansiedad y otros problemas de salud mental. Además, pueden surgir dificultades para establecer y mantener conexiones entre profesores y estudiantes, y fomentar la colaboración entre compañeros y afectar el proceso de

enseñanza-aprendizaje (MINEDU, 2021). Este fenómeno puede dar lugar a un mayor agotamiento académico, una menor motivación y, en circunstancias graves, el abandono de los centros educativos.

Además, en ausencia de habilidades de pensamiento crítico competentes, los estudiantes pueden tomar decisiones precipitadas o desinformadas, tanto en sus actividades académicas como en sus asuntos personales. Tales decisiones pueden influir en sus posibles consecuencias, como su trayectoria académica, sus relaciones interpersonales y sus perspectivas profesionales.

Para gestionar y paliar eficazmente los resultados adversos previstos en la proyección, es imperativo adoptar una serie de medidas y estrategias que se dirijan específicamente a las preocupaciones identificadas en relación con la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes.

1.3. Formulación del Problema

Problema general

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV en el año 2021?

Problemas específicos

- ¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV en el año 2021?
- ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones de los estudiantes de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV en el año 2021?
- ¿Cómo se relaciona el pensamiento crítico con la toma de decisiones en los estudiantes de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV en el año 2021?

1.4. Antecedentes

1.4.1. Antecedentes nacionales

Abarca (2019), tuvo como objetivo determinar la asociación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes de ciencias sociales de una universidad de Lima. La investigación empleó el nivel correlacional; participaron 220 estudiantes de ciencias sociales y se aplicaron dos cuestionarios. Los resultados revelaron la existencia de asociaciones positivas entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional de los participantes ($r_s = .752$). Asimismo, se hallaron correlaciones entre las dimensiones de las variables.

Carrera (2018), estudió el vínculo entre la inteligencia emocional y la asertividad en estudiantes del primer ciclo de una facultad de contabilidad y administración de Huancayo. La investigación tuvo un alcance correlacional. Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios. La muestra estaba compuesta por 178 estudiantes. Los resultados establecieron la correlación entre inteligencia emocional y asertividad ($r_s = .876$).

Chumbirayco (2016), buscó determinar la asociación entre inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y habilidades sociales en una universidad privada de Lima. La investigación tuvo un alcance correlacional. La muestra estaba compuesta por 250 estudiantes. Se emplearon instrumentos como el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, el Test de Escala de Estrategias de Aprendizaje [ACRA] y el Checklist de Habilidades Sociales de Goldstein. Los resultados revelaron una relación positiva entre las variables y el desarrollo de la inteligencia emocional ($p < .05$).

Guarniz (2017), su investigación buscó establecer el vínculo entre la inteligencia emocional, las estrategias de aprendizaje y la motivación en estudiantes de tercer ciclo de enfermería de una universidad privada. El alcance de la investigación fue correlacional. El estudio estaba compuesto por 120 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Bar-On, el Cuestionario MSLQ y la Escala de Calificación de Estrategias de Aprendizaje

ACRA. Los resultados indicaron que el 5 % de los estudiantes presentaron un nivel inadecuado de inteligencia emocional, el 90 % un nivel medio y el 5 % un nivel alto. Se observó una correlación baja y positiva entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje ($r_s = .222$).

Quispe y Campana (2022), examinaron la asociación entre la inteligencia emocional, el rendimiento académico y el pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública de Lima. El estudio es de alcance correlacional y conformado por 90 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario y la ficha de registro de calificaciones. Los resultados revelaron una relación positiva entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico ($r_s = .853$).

1.4.2. Antecedentes internacionales

Hasanpour et al. (2018), estudiaron la asociación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en estudiantes de enfermería de una universidad en Irán. El alcance de la investigación fue correlacional. Se emplearon la Prueba de Pensamiento Crítico de California y el Cuestionario Bar-On. Los resultados establecieron que no hubo una asociación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional ($r = .038$); a excepción del pensamiento crítico y la dimensión empatía ($r = .24$).

Kang (2015), en su investigación, planteó determinar el vínculo entre la inteligencia emocional y la disposición del pensamiento crítico en alumnos de una universidad en Malasia. El nivel de la investigación fue correlacional. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Inteligencia Emocional (EIS) y la Escala de Disposición de Pensamiento Crítico (CTDS). En la investigación, 338 estudiantes participaron del estudio. Los hallazgos revelaron una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la disposición del pensamiento crítico ($r = .609$).

Kaya et al. (2018), investigaron la relación del pensamiento crítico y la inteligencia emocional en alumnos de enfermería de una universidad en Turquía. El nivel de la investigación fue correlacional. Participaron 182 estudiantes en el estudio. Se emplearon la Escala de Pensamiento Crítico de California y una escala de inteligencia emocional. Los hallazgos establecieron que no hubo una correlación entre el pensamiento crítico y las dimensiones habilidades sociales, empatía, conciencia de emociones (ns).

Li et al. (2021), plantearon establecer la correlación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes de medicina de una universidad en China. La investigación fue de alcance correlacional. El estudio utilizó los cuestionarios como instrumentos. La muestra estuvo compuesta por 269 estudiantes. Los resultados revelaron que el 51.67 % de los participantes mostraron una tendencia positiva a fuerte para el pensamiento crítico. Asimismo, hubo una correlación positiva entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes de medicina ($r = .457$).

Ludin (2018), examinó la relación entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones clínicas en enfermeras del área de cuidados intensivos de una universidad en Malasia. El alcance del estudio fue correlacional. Se emplearon el Inventario de Disposición de Pensamiento Crítico (SF-CTDI-CV) y la Escala de Enfermería (CDMNS). En el estudio, 113 enfermeras conformaron la muestra del estudio. Los resultados revelaron un alto nivel de pensamiento crítico y habilidades para la toma de decisiones. Asimismo, se estableció una correlación positiva entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones clínicas ($r = .637$).

1.5. Justificación de la Investigación

1.5.1. Justificación teórica

El estudio pretende generar conocimiento y la comprensión de la relación entre inteligencia emocional, pensamiento crítico y toma de decisiones. Para ello, utilizamos teorías sólidas sobre las variables abordadas en el estudio. Se empleó el modelo de habilidades de

Mayer y Salovey (1997) para estudiar la inteligencia emocional. Asimismo, el modelo de pensamiento crítico de Santiuste et al. (2001), que se basa en habilidades y disposiciones del pensamiento crítico en los procesos reflexivos y críticos en el ámbito académico. Además, el modelo de conflicto de decisión planteado por Janis y Mann (1977), citado por Luna y Vicente (2014), sostiene que la toma de decisiones implica un conflicto que puede provocar un cierto nivel de estrés.

El estudio se fundamenta en las necesidades de diversas directrices que tienen como objetivo lograr una educación en la sociedad del conocimiento. Para establecer la Educación para la Ciudadanía Global [ECG], requiere implementar tres dominios fundamentales de aprendizaje: el cognitivo, relacionado con el conocimiento y el pensamiento crítico; el aspecto socioemocional, relacionado con la inteligencia emocional, y el dominio conductual, que promueve la capacidad de llevar a cabo acciones de manera responsable y eficaz. Con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS], se enfocan en los dominios cognitivo, socioemocional y conductual (Unesco, 2017 a). De acuerdo con la Agenda de Educación-2030, es necesario establecer aprendizajes relevantes para la práctica educativa, como competencias, actitudes y valores que permitan tomar decisiones adecuadas y lograr vidas saludables (Unesco, 2017 b).

1.5.2. Justificación práctica

Existe un consenso en lo que respecta a la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y sociales en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Unesco, 2021). En esa línea, El MINEDU (2021) fomenta la inteligencia emocional en los procesos de aprendizaje y el bienestar socioemocional de los estudiantes y docentes. Por consiguiente, debido al contexto educativo generado por la pandemia, considera estas investigaciones como un tema de interés inmediato. Asimismo, Unesco (2014), considera

relevante fomentar las competencias transversales asociadas con el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes.

El estudio brinda información actualizada y relevante sobre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Se sugiere que se tome en cuenta como antecedente para la elaboración de futuros trabajos y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los resultados establecen alcances sobre la situación problemática y, de este modo, se podrán llevar a cabo intervenciones educativas basadas en una educación emocional para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea más eficaz. De este modo, se pretende contribuir al refuerzo de estas aptitudes en los estudiantes.

1.5.3. Justificación metodológica

La investigación se sustenta, ya que se seleccionó el enfoque cuantitativo, alcance correlacional y transversal. Por consiguiente, el método seleccionado permitió la comprensión del fenómeno y puede ser utilizado en otros estudios.

La utilización del cuestionario fue la técnica que presentó una mayor ventaja para recopilar la información (McMillan y Schumacher, 2005). Para ello, se seleccionaron los instrumentos teniendo en cuenta su pertinencia y aplicabilidad en el ámbito educativo. Asimismo, podemos señalar que los cuestionarios se enfocan en identificar la situación de las habilidades que se presentan en los participantes.

El estudio utilizó la Escala TMMS-24 para evaluar las habilidades básicas de la inteligencia emocional (Fernández et al., 2012). Además, se empleó el Cuestionario CPC2 para evaluar el pensamiento crítico, el cual trata las habilidades que son parte de todo proceso reflexivo y crítico en el campo educativo (Santiuste et al., 2001). Asimismo, utilizamos el Cuestionario de Melbourne D.M.Q., que evalúa la toma de decisiones (Alzate, 2004).

1.6. Limitaciones de la Investigación

Limitación por la complejidad del problema abordado

Los estudiantes son seres humanos complejos y seleccionan activamente los elementos a los que responden. Asimismo, procesan ideas de manera distinta a otras poblaciones. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), la investigación educativa ha revelado la complejidad de las diferencias individuales.

Limitación por ser una institución pública

Dado que la educación es un servicio público, se encuentra influenciada por el entorno externo. El contexto puede experimentar cambios y el entorno que rodea la universidad puede cambiar significativamente (McMillan y Schumacher, 2005). Tal es el caso de los cambios generados por la pandemia, el cual afectó el habitual desarrollo de las actividades de la universidad.

Limitación en la búsqueda de información

Se observó que existen escasas investigaciones sobre la temática que trata la asociación de las variables de estudio en universitarios peruanos.

Limitación de acceso a la información

Debido a las medidas de restricción producto de la pandemia, las clases se realizaron en la modalidad virtual, lo que causó dificultades para aplicar los cuestionarios y recoger la información de forma presencial. En consecuencia, se aplicaron los cuestionarios virtuales.

Limitación del tamaño de la población

Como resultado de las restricciones de la pandemia, estas afectaron el proceso usual de matrículas e ingresos de los estudiantes. Esta situación explica el reducido número de estudiantes en comparación con años anteriores a la pandemia.

1.7. Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.

Objetivos específicos

- Establecer la relación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.
- Determinar la relación entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.
- Establecer la relación entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.

1.8. Hipótesis

1.8.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.

1.8.2. Hipótesis específicas

- Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.
- Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.
- Existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Conceptual

Analizar

Deriva del griego “analysis”, que significa disolución. Es la descomposición de un todo en sus partes para comprender sus elementos o principios (López, 2002). Permite identificar las posibles relaciones de inferencias y enunciados, preguntas, etc., con el objetivo de transmitir información, opiniones, creencias, juicios, entre otros (Facione, 2007).

Cognición

Se define como un sistema de elaboración y procesamiento de información y conocimientos. Esta función se activa a través de procedimientos que permiten al ser humano apropiarse de la realidad (González y León, 2013).

Competencia

Es la capacidad de aprovechar y utilizar la variedad de conocimientos y actitudes esenciales para alcanzar los resultados deseados en los propios esfuerzos con un nivel de eficacia y calidad determinados (Bisquerra y Escoda, 2007).

Crítico

Deriva del término griego “kritike”, el cual se refiere al arte del juicio. Implica el uso o aplicación del juicio para rechazar o aceptar una información (Campos, 2007). Revela un rasgo evaluativo que se basa en una reflexión significativa y constructiva de la información (Acedo, 2010).

Emociones

Son las reacciones complejas que se combinan en el cuerpo y la mente. La respuesta emocional se divide en tres tipos: un estado subjetivo mental; respuestas fisiológicas y cambios corporales, y, un impulso a actuar de forma abierta o no (Fernández et al., 2004).

Habilidades

Es la capacidad de las personas de llevar a cabo de manera correcta actividades desde sus condiciones neurofisiopsicológicas. Son las habilidades específicas se necesitan para hacer tareas difíciles y las integrativas se desarrollan en situaciones complicadas (Portillo, 2017).

Inferencia

Es un proceso de razonamiento basado en premisas para llegar a conclusiones. Dado que existen dos tipos de inferencia: seductora y deductiva, la última tiene rigurosidad (lógica válida) (Bunge, 2005).

Inteligencia

Según Gardner (2011), implica la capacidad de resolver problemas y elaborar productos relevantes en una comunidad o contexto cultural.

Inteligencia emocional

Es la capacidad de percibir las emociones, expresarlas, asimilarlas en el pensamiento, comprenderlas, razonarlas y regularlas en sí mismo y en otras personas (Salovey y Mayer, 1997).

Lógica

Es formal, es decir, independiente de la verdad y del contenido. Así, tolera los argumentos formalmente válidos sin importar la verdad de sus premisas, de forma que suponga que condena los razonamientos inválidos con base en premisas verdaderas. En consecuencia, es necesaria para el discurso racional, no obstante, resulta insuficiente (Bunge, 2005).

Metacognición

Se refiere al conocimiento de la propia cognición. Determina la autorregulación y actividad mental de las facultades cognitivas que permiten nuestra actuación inteligente y el aprendizaje humano (Tesouro, 2005).

Pensamiento crítico

Es un pensamiento autorreflexivo de carácter metacognitivo, el cual permite su autoevaluación y optimización. Se fundamenta en la formulación de juicios razonados, en el ámbito académico, laboral, familiar o el que lo solicite. Para lograrlo se deben disponer de criterios que orienten el proceso (Santiuste, 2001).

Razonar

Implica alcanzar una proposición o conclusión de forma lógica, inductiva y deductiva a partir de otras proposiciones o premisas (Santiuste, 2001).

Resolución de problemas

Un concepto relacionado con la toma de decisiones es la resolución de problemas, entendida como una habilidad necesaria cuando surgen los problemas e imprescindible para tomar una decisión (Wheatley, 2014).

Toma de decisiones

Es un proceso que se fundamenta en seleccionar una opción lógica de todas las posibles opciones cuyo objetivo es alcanzar un estado deseado. Se requiere evaluar una serie de elementos y analizar la jerarquía basada en las limitaciones de los recursos (Canós et al., 2012).

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Inteligencia emocional

Existen diversas perspectivas referentes a la definición de la inteligencia emocional. No obstante, se resalta el aporte de Salovey y Mayer (1997), quienes la definen como la capacidad de percibir las emociones, expresarlas, assimilarlas en el pensamiento, comprenderlas y regularlas en nosotros y otras personas. Su contribución se fundamenta en la síntesis integrada de las habilidades mentales. Según Goleman (2010), destaca por su difusión y aportes a la inteligencia emocional. La considera como la capacidad de identificar los sentimientos propios y de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente nuestras relaciones.

En la actualidad, las sociedades identifican como inteligentes las características cognitivas, sociales y conductuales que estiman que son adaptables a las necesidades existentes en sus culturas. A medida que exista una superposición de estas características entre culturas, habrá una superposición en las nociones de inteligencia que poseen esas culturas. A pesar de que las definiciones culturales de inteligencia pueden variar, las características cognitivas subyacentes generalmente no lo hacen, ya que existen diferencias en las características sociales y de comportamiento. Como resultado, es probable que exista un núcleo similar de habilidades cognitivas que se encuentra junto a la inteligencia en todas las civilizaciones. Sin embargo, aunque los talentos cognitivos se manifiestan de manera diferente en las culturas, se manifiesta en el uso de diferentes modelos para estudiar la inteligencia. Este tipo de perspectivas pueden ser complementarias en lugar de incompatibles, y se centran en diferentes elementos y problemas relacionados con la inteligencia (Sternberg y Kaufman, 1998).

En cuanto a las emociones, podemos definir las como reacciones complejas que se combinan en el cuerpo y la mente (Fernández et al., 2004). Es un fenómeno complejo y multifacético, con componentes subjetivos, cognitivos, fisiológicos, expresivos y motivacionales (Elices, 2015).

Las emociones se han desarrollado a lo largo del tiempo, enmarcadas en los procesos evolutivos. Un caso relevante es la conformación de amplios grupos sociales en los humanos, en contraste con otras especies como los chimpancés. A lo largo del proceso evolutivo de nuestros antepasados, pasaron de un hábitat de selvas a espacios de sabanas en la parte sur y este de África. Debido a la modificación de su entorno, los homínidos establecieron estructuras sociales más sólidas para obtener alimentos, protección y pareja, lo que provocó un proceso de socialización mediante las emociones. Este proceso fue acompañado por cambios en la estructura del cerebro humano (Ambrosino, 2019).

Se estima que hace aproximadamente 4.5 millones de años, se produjeron importantes cambios en el nivel subcortical. Como consecuencia de este proceso, los homínidos aumentaron su capacidad de apreciar un mayor número de emociones, una mayor sociabilización y la mejora de algunas capacidades. Durante este proceso se desarrollan las emociones básicas o primarias, como: el miedo, la rabia, la tristeza y la felicidad; de las cuales se pueden extraer tres emociones negativas. La selección natural sosiega las emociones negativas y fortalece las positivas. De modo que se combinan dos o más emociones primarias y las emociones de segundo orden, como: al combinar la rabia y la felicidad se produce venganza, la rabia combinada con el miedo produce celos, entre otros (Ambrosino, 2019).

La importancia de las emociones en la mente pensante se encuentra estrechamente relacionada con la evolución del cerebro. Se debe tener en cuenta que el tronco encefálico, es la región más primitiva del cerebro, asociada a las funciones vitales y supervivencia. A medida que el proceso evolutivo prosiguió, surgieron los centros emocionales asociados al sistema límbico. A lo largo de millones de años, se formó el neo córtex, asociado al cerebro racional. Por consiguiente, el cerebro emocional procede del cerebro racional y surge la relación entre el pensamiento y el sentimiento. Asimismo, se produce el poder de los centros emocionales en el funcionamiento global del cerebro y la región asociada a los centros del pensamiento, lo que se traduce en el conflicto entre la razón y los sentimientos de la persona (Salovey y Mayer, 1990).

Los procesos asociados a la inteligencia emocional se relacionan con áreas del cerebro definidas y diferentes a las del coeficiente intelectual. El caso de la amígdala derecha se sitúa en el cerebro medio y es un centro nervioso que se asocia a las emociones. Si se produce una lesión o daño en esta zona, la persona pierde la conciencia y la comprensión de sus emociones. Asimismo, las lesiones que se producen en el córtex somatosensorial, derecho e insular,

provocan la falta de empatía. También, la franja ventromedial del córtex prefrontal controla los impulsos y sentimientos para poder establecer una relación adecuada (Goleman, 2013).

Los seres humanos poseen una inteligencia emocional, donde razón y emoción funcionan simultáneamente (Longobardi, 2019). De modo que este tipo de inteligencia se complementa con la inteligencia académica. No obstante, el déficit de inteligencia emocional tiene un impacto negativo en las relaciones sociales y de trabajo, en contraste con los individuos que tienen niveles altos de inteligencia emocional (Goleman, 2010).

Es importante señalar que los problemas como la depresión, la ansiedad, el sedentarismo, la violencia, los trastornos alimenticios, las adicciones, etc. se intensifican cada vez más. Por consiguiente, surge la necesidad de alcanzar la seguridad emocional para alcanzar el bienestar y la estabilidad emocional (Goleman, 2010). De este modo, es preciso fomentar los principios fundamentales de la inteligencia emocional para alcanzar un autocontrol, autoconocimiento, automotivación, proactividad, habilidades sociales, capacidad para relacionarse con otras personas, empatía, asertividad y creatividad (García y Giménez, 2010).

2.2.1.1. Modelos teóricos de la inteligencia emocional. A raíz de la popularización de la inteligencia emocional, surgieron diferentes autores que pueden clasificarse en dos grandes grupos: los modelos mixtos, donde se encuentran el modelo de Goleman y Bar-On, y el modelo de habilidad, propuesto por Mayer y Salovey (Mayer, 2001). El primer grupo considera diversos rasgos de la personalidad, por lo que se les conoce como generales. El segundo grupo se fundamenta en las habilidades cognitivas y cuyo único objetivo es la inteligencia emocional (Mayer et al., 2010).

A. Modelo de habilidad. Fue propuesto por Mayer y Salovey (1997), quienes consideran que la inteligencia emocional es una habilidad que se basa en el procesamiento de información emocional que vincula el razonamiento y las emociones. Este modelo considera

que las emociones propias son utilizadas para pensar de manera más inteligente con relación a la vida emocional y facilitar la efectividad del razonamiento.

Los autores plantearon cuatro habilidades fundamentales en la conducta emocionalmente inteligente: percepción y expresión emocional; comprensión emocional; regulación emocional, y facilitación emocional (Mayer y Salovey, 1997). Estas habilidades se fundamentan en el contexto emocional de la información y en las capacidades asociadas (Trujillo y Rivas, 2005). Se establece un orden jerárquico de las habilidades cognitivas, las cuales parten de la más básica a la más integrada psicológicamente, a modo de fases. Para el dominio de estas habilidades, se requiere de un aprendizaje secuencial (Lusar y Oberst, 2004). El modelo permite emplear la información obtenida de las emociones y optimizar el procesamiento cognitivo. Se fundamenta en el uso adaptativo de las emociones, ya que mejora la adaptación al medio y aumenta la capacidad de solucionar problemas (Acosta, 2008).

A continuación, se abordan las dimensiones del modelo de habilidad.

La percepción y expresión emocional es la capacidad de percibir emociones propias y de otras personas de manera precisa a través de la expresión corporal, la voz, entre otros (García y Giménez, 2010). Esta dimensión permite diferenciar las emociones fingidas de las auténticas, conocerlas, valorarlas y expresarlas de manera precisa (Mayer y Salovey, 1997). Para ello, la conciencia de las emociones es fundamental, lo que permite una gestión emocional adecuada y un amplio conocimiento emocional (Avsec, 2012).

La facilitación emocional es la capacidad de utilizar emociones para desarrollar y dirigir el pensamiento, creatividad y la resolución de los problemas. Para lograrlo, es necesario integrar procesos perceptivos y cognoscitivos (Díaz, 2013).

La comprensión emocional es la habilidad de comprender las emociones para identificar la semejanza de ellas y la resolución de problemas (García y Giménez, 2010). Debe tenerse en cuenta que las emociones pueden combinarse o derivarse en otras emociones. Por

consiguiente, en esta dimensión se examinan los componentes de las emociones mediante una diferenciación y sus relaciones. La comprensión de las emociones tiene consecuencias que deben ser identificadas, como: estados emocionales contradictorios, emociones concatenadas, emociones complejas, entre otras (Mayer y Salovey, 1997).

La regulación emocional es la capacidad de controlar las emociones (Petrides, 2017). Promueve el desarrollo emocional e intelectual, por lo que requiere la gestión de las propias emociones y de las otras personas. Esta dimensión permite regular las emociones negativas y valora las positivas para adaptarse de manera adecuada. Además, actúa como moderador del comportamiento adecuado y eficaz en diferentes situaciones (Díaz, 2013).

B. Modelos mixtos. Se caracterizan por agrupar competencias emocionales, habilidades mentales, destrezas, rasgos de personalidad, entre otros (Fragoso, 2015). Dichos modelos se fundamentan en el contexto que se pretende estudiar (Trujillo y Rivas, 2005). Una crítica a los modelos mixtos es la gran cantidad de variables que presentan, su complejidad y la confusión que suelen generar sus resultados como consecuencia de los instrumentos utilizados. Asimismo, los promotores de los modelos mixtos suelen asociar dimensiones aisladas de la inteligencia emocional (Fragoso, 2015).

Mayer et al. (2010), discrepa de los modelos mixtos de inteligencia emocional. Considera que se alejan de la definición de esta inteligencia. Reprocha que cualquier rasgo humano asociado con el logro personal sea considerado “inteligencia emocional”. Por consiguiente, afirma que es más probable que sea un obstáculo, antes que fomente el progreso en cualquier campo.

Entre los modelos mixtos principales se encuentran el propuesto por Bar-On, Goleman, Oriolo y Cooper, así como el modelo emocional de rasgo que trataremos a continuación.

El modelo de Bar-On, examina diversas facetas de este constructo y analiza su conceptualización a fondo. Considera que la inteligencia emocional-social se compone

transversalmente por habilidades, competencias y facilitadores emocionales y sociales. Estas se interrelacionan y establecen la eficacia para comprendernos a nosotros y a los demás, como nos expresamos, establecemos relaciones y enfrentamos las demandas diarias. Se compone de elementos fundamentales, como: estado anímico general, adaptabilidad, habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales y manejo de estrés. Los autores indicaron que se fundamentaron en una amplia variedad de habilidades sociales y emocionales (Bar-On, 2006).

Según el modelo de Bar-On, la persona que es social y emocionalmente inteligente, se expresa, comprende y relaciona con las presiones y demandas. Debe poseer la capacidad intrapersonal de tener conciencia, comprender sus fortalezas y defectos, y expresar sus pensamientos y sentimientos de una manera constructiva. El autor considera a la inteligencia social y emocional como la conciencia de los sentimientos, emociones y necesidades de los demás, así como a la capacidad de establecer y mantener relaciones cooperativas, constructivas y mutuamente gratificantes. Permite adaptarse a las situaciones actuales y tomar decisiones. Esta inteligencia requiere la capacidad de gestionar el cambio personal, social y ambiental de manera eficaz. Por ello, es necesario controlar nuestras emociones de manera efectiva para que sean favorables (Bar-On, 2006).

El modelo propuesto por Goleman es muy popular en el ámbito empresarial. Se compone de cuatro componentes: conciencia social, autogestión, gestión de las relaciones y autoconciencia. Los componentes mencionados se relacionan con 20 competencias diferentes. De acuerdo con este modelo, las competencias son habilidades aprendidas que contribuyen a alcanzar un rendimiento superior (Petrides, 2017). Su estructura se fundamenta en competencias genéricas diferenciadas de las ocupaciones y profesiones administrativas. Por consiguiente, el instrumento elaborado en función del modelo de Goleman, ha sido utilizado principalmente en el ámbito empresarial (Trujillo y Rivas, 2005).

El modelo EQ-Map, fue concebido por Oriolo y Cooper, empleando cinco elementos: conciencia emocional, entorno habitual, competencias, valores y actitudes. Se elaboró un instrumento que se centra en comprender al ser humano de manera integral a partir del modelo. Cuenta con un respaldo estadístico fiable y ha sido aplicado en los trabajadores de mandos medios de países de América del Norte. El modelo considera las vulnerabilidades personales del rendimiento y las actitudes para identificar patrones interpersonales e individuales (Trujillo y Rivas, 2005).

El modelo de inteligencia emocional de rasgo, se basa en un conjunto de percepciones emocionales que reconocen la subjetividad inherente de la experiencia emocional. El modelo identifica las facetas de la inteligencia emocional en función de los rasgos de personalidad, así como las competencias o habilidades emocionales. Toma en cuenta los cinco grandes rasgos de personalidad que se involucran en el desarrollo de la personalidad individual. Con base en el modelo se ha elaborado un instrumento de inteligencia emocional de rasgo (Petrides, 2017).

2.2.2. Pensamiento crítico

De acuerdo a la Asociación Filosófica Americana [APA], es “el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (Facione, 2007).

El pensamiento crítico es un pensamiento autorreflexivo de carácter metacognitivo, el cual permite su autoevaluación y optimización. Se sustenta en la formulación de juicios razonados, ya sea en el ámbito académico, laboral, familiar, entre otros. Para lograr este pensamiento, se deben disponer de criterios que guíen el proceso (Santiuste et al., 2001).

Implica el uso y la evaluación de disposiciones y habilidades para establecer conclusiones razonadas. Para hacer un trabajo, los individuos deben tener una serie de habilidades cognitivas, como: la capacidad de analizar, comprender, evaluar, inferir, etc. El

pensador crítico debe ser consciente que el entrenamiento premeditado y sistemático de las habilidades intelectuales tienen un impacto en el aumento del razonamiento, como consecuencia de la plasticidad de la mente (Espindola y Espindola, 2005).

Durante muchos años, las habilidades fueron consideradas el único objetivo de enseñar y evaluar el pensamiento crítico, y se creía que eran suficientes. Sin embargo, la adquisición y el dominio de estas habilidades no garantiza el proceso de pensamiento crítico. Un individuo puede poseer y perfeccionarlo, pero ser incapaz de utilizarlo. Por consiguiente, es fundamental tener la disposición y motivación necesarias para utilizarlo de acuerdo a la situación (Nieto y Saiz, 2011). De modo que un pensador crítico debe tener la disposición hacia la autoobservación, autocorrección, clarificación de criterios y juicios propios (Patiño, 2014).

La importancia del pensamiento crítico se sustenta en los requisitos de las tendencias globales, como: el incremento de las complejidades, el cambio acelerado, el aumento del peligro y la intensificación de la interdependencia (Paul y Elder, 2005). Destacamos el caso de la gran cantidad de información que se produce constantemente y hace necesario evaluarla críticamente en cualquier circunstancia (Patiño, 2014). Es necesario analizar las fuentes de información y realizar la evaluación para hallar discrepancias y coincidencias en los puntos de vista. También es preciso tener en cuenta que el aspecto cultural e ideológico suelen influir en nuestro pensamiento (Paul y Elder, 2005). De este modo, el pensamiento crítico nos brinda la oportunidad de evaluar diversas formas de información y tomar nuestros propios juicios.

Es considerado una competencia esencial para la ciudadanía debido a que se requieren personas que comparen datos, evalúen propuestas y tomen decisiones pertinentes. Asimismo, en el ámbito empresarial requieren de personal con una capacidad crítica para generar innovaciones y atender a los clientes de forma eficiente. Por ello, su presencia es fundamental en los enfoques interdisciplinarios con planes de estudios dinámicos y abiertos a nuevos aportes de competencias y habilidades que enriquezcan el aprendizaje. Con ello se busca que los

estudiantes enfrenten diferentes situaciones de manera satisfactoria en diferentes situaciones (Scott, 2015).

Todo proceso de producción de conocimiento se relaciona con las competencias del pensamiento crítico. El manejo de la información y el conocimiento son habilidades relacionadas con este pensamiento (Otero, 2009). Sin embargo, se debe tener en cuenta la creatividad y otras competencias para alcanzar mejores resultados. De modo que la creatividad se asocia a los procesos de elaboración o producción, mientras que el pensamiento crítico, evalúa o juzga los productos que son elaborados (Paul y Elder, 2005).

Estudios han establecido una asociación entre la región de los lóbulos frontales y el pensamiento crítico. Esta área del cerebro es considerada como el centro ejecutivo del cerebro del ser humano. Por ende, es fundamental para cualquier comportamiento finalista de orden superior, como: identificar el objetivo, organizar, planificar, proyectar metas y establecer planes para alcanzarlos (Goldberg, 2015).

2.2.2.1. Modelos teóricos del pensamiento crítico. Existe una gran cantidad de conocimiento teórico y metodológico sobre el pensamiento crítico. Debido a su desarrollo abierto y múltiple, existen numerosos autores cuyos trabajos son relevantes (Brand et al., 2018).

Destaca el movimiento de pensamiento crítico norteamericano, conformado por educadores, pedagogos, psicólogos y filósofos, que surge a partir de la década de 1960. Destaca John Dewey, que introdujo la noción de pensamiento reflexivo, y Benjamín Bloom, quien establece una taxonomía de los objetivos educativos que sirvieron de base para los expertos. Este movimiento interdisciplinario recalca la importancia de las habilidades de pensamiento de orden superior, que es un enfoque fundamental de la educación, el cual se conoce como pensamiento crítico (Gómez, 2019).

En este movimiento interdisciplinario coexisten diversas perspectivas sobre lo que es el pensamiento crítico, sus componentes, formación y evaluación. Si bien existen diferencias importantes, los autores concuerdan con una serie de puntos generales. En primer lugar, consideran que es un pensamiento reflexivo, es decir, un pensamiento que evalúa sus propios procesos, ya sea en forma de juicio autorregulado, como sostiene Facione; metacognitivo, según Paul y Elder; o basado en el escepticismo reflexivo, de acuerdo a MacPeck. En segundo lugar, este tipo de pensamiento siempre tiene como objetivo interpretar, analizar, evaluar e inferir, según Facione; mejorar la calidad del pensamiento, de acuerdo a Paul y Elder, y participar en el escrutinio y análisis escéptico con base en McPeck (Gómez, 2019).

Es importante destacar la importancia de los componentes cognitivo y conductual. El primero se relaciona con las capacidades de pensamiento de orden superior, en otras palabras, la capacidad mental para absorber, procesar y retener información. El segundo componente se refiere a las disposiciones, o motivos internos, preferencias e inclinaciones de comportamiento que se requieren para utilizar adecuadamente dichos talentos. El reconocimiento de este doble componente motivó a los especialistas a elaborar taxonomías de habilidades y disposiciones que debe poseer todo pensador crítico (Gómez, 2019).

Diversos autores sostienen que el pensamiento crítico requiere una serie de disposiciones afectivas y habilidades cognitivas. Las características y su aplicación se convierten en un elemento conductual del pensamiento crítico, lo cual permite su desarrollo. No obstante, las habilidades por sí solas son insuficientes para permitir que una persona piense de manera crítica. De modo que, si un individuo carece de la disposición o voluntad para hacerlo, no habrá un pensamiento crítico, puesto que no es suficiente tener una inclinación a pensar de manera crítica. También se debe considerar que, si una persona se encuentra inclinada o impulsada a pensar de manera crítica, pero carece de la capacidad para hacerlo, no habrá pensamiento crítico. El pensamiento crítico requiere de la activación e implementación de

ambos aspectos, es decir, el pensamiento crítico (el acto) involucra ambos componentes (disposiciones y habilidades) (Nieto y Saiz, 2011).

Con base en lo mencionado anteriormente, se identifican dos grandes tendencias conceptuales, relacionadas con las habilidades y disposiciones a pensar de manera crítica. Esta diferenciación ha marcado el desarrollo investigativo en los niveles teórico y metodológico en términos de logros, las cuales no son necesariamente antagónicas (Brand et al., 2018). Aunque el repertorio de actitudes y habilidades que se incluyen en cada modelo puede variar, algunas de ellas son universales (Nieto y Saiz, 2011).

En cuanto a las habilidades, tenemos: la identificación de supuestos, tanto propios como ajenos, afirmados o implícitos; la claridad y enfoque en los aspectos esenciales del tema en cuestión; comprender la lógica subyacente (incluidas las inferencias inductivas y deductivas); la evaluación de las fuentes en términos de credibilidad, fiabilidad, etc. (Nieto y Saiz, 2011).

Con respecto a las disposiciones, existe una variación significativa. Algunas de las más habituales son: ser justo con los demás, adoptar una postura que se encuentre justificada, cuestionarse a uno mismo, utilizar habilidades de pensamiento crítico, etc. Además, se debe considerar que, durante el proceso de su enseñanza, son esenciales las disposiciones porque son responsables de la eficacia de dicha instrucción y la aplicación de las habilidades enseñadas (Nieto y Saiz, 2011).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que la investigación del pensamiento crítico suele fundamentarse en dos tradiciones fundamentales. La primera tiene una orientación psicológica y se centra en enseñar habilidades de metacognición (pensar sobre cómo pensar). La segunda tiene una perspectiva filosófica e interesada en la naturaleza ontológica del pensamiento y juicio (Villalba, 2011).

A continuación, analizaremos algunos modelos teóricos sobre el pensamiento crítico.

A. El pensamiento crítico según Santiuste. Considera que es un pensamiento autorreflexivo de carácter metacognitivo, el cual permite su autoevaluación y optimización. Se basa en la formulación de juicios razonados, ya sea en el ámbito académico, laboral, familiar o donde se lo requiera. Para lograrlo, se deben tener criterios que guíen el proceso. En el caso de la educación universitaria, se deben tenerse en cuenta cinco procesos fundamentales: razonamiento, inferencia, análisis, solución de problemas y toma de decisiones (Santiuste et al., 2001).

Su modelo recalca los aportes de la filosofía en la formación de los ciudadanos capaces de actuar, comportarse de manera razonable, consciente y crítica. Posee la capacidad de evaluar con ponderación, rigor, opiniones y acciones. Desde su perspectiva filosófica, busca la capacidad de enfrentar los problemas y encontrar soluciones adecuadas; fomentar un vínculo que involucra al sujeto con el conocimiento, y una actitud hacia el conocimiento (Santiuste et al., 2001).

Según el autor, el pensamiento crítico se compone de tres elementos fundamentales: el contexto, las estrategias y las motivaciones. Estos elementos interactúan al pensar de manera crítica y cuando existe una motivación por conocer la verdad. En función de la disposición del tipo de contexto, se aplican distintas estrategias (Santiuste, 2001).

Es un modelo de habilidades y disposiciones generales o destrezas que se relacionan con los dominios de conocimiento dirigidos al estudiante. Propone que el pensamiento crítico se compone de macroprocesos o componentes que se integran y orientan acciones para abordar el pensamiento crítico. Destacan la dimensión sustantiva y dialógica, que se componen de tres habilidades fundamentales presentes en todo proceso educativo, como: expresión oral, lectura y escritura, respectivamente (Santiuste et al., 2001). Además, el autor señala otros cinco macroprocesos como elementos del pensamiento crítico, como: contextual, pragmática, sustantiva, lógica y dialógica (Santiuste et al., 2001; Lipman, 1997, citado por Alejo, 2017).

La dimensión sustantiva se refiere a todos los procesos que realiza el individuo para sustentar sus puntos de vista mediante evidencias y razones (Marciales, 2003). Es considerada como el contenido de las ideas que se expresan en el proceso de pensamiento. Esta dimensión explica el significado de las ideas, siendo la semántica es esencial, puesto que aporta herramientas para la comprensión de los significados. Además, posee una condición personal y social, debido a su propósito de intercambio dialógico en las discusiones. Es antecedida por la relación entre la representación (lenguaje) y la realidad, que permite la elaboración de un imaginario social. Cabe agregar que esta dimensión incluye los juicios normativos, valorativos, basados en la ciencia, etc., que generan tipos de significaciones cuando se conoce la realidad (Reyes y Escalona, 2015).

El pensamiento crítico es una actitud, en parte sustantiva, que implica cuestionar lo certero. Permite indagar en nuevas fuentes de información para afrontar un problema que se basa en categorías de análisis que se derivan de la formación del individuo a través de medios indirectos, como son: el ambiente educativo, el contexto, las interacciones sociales cotidianas, etc. (Patiño, 2014).

La dialógica se refiere a todas las acciones de los individuos dirigidas a la integración o el análisis de puntos de vista en contraposición o divergentes. Para ello, se examina la elaboración de argumentos razonados que conducen a la precisión de las discrepancias de perspectivas y pretende responder a la refutación de un argumento (Marciales, 2003).

Esta dimensión proporciona la forma reconocible del pensamiento crítico, dado que, si una idea es consistente en el proceso dialógico, esta se orienta hacia la razón. En este proceso es necesaria la integración de diferentes perspectivas que suponen dificultades y oportunidades potenciales que las personas atraviesan para establecer sus ideas. Por consiguiente, la interacción entre la prueba lógica y de sentido permite la elaboración de argumentos propios y

el reconocimiento de otras perspectivas. De este modo, otras ideas divergentes o contrarias suelen reforzar nuestros argumentos (Reyes y Escalona, 2015).

El pensador dialógico tiene en cuenta que el conocimiento, la búsqueda de la verdad y el bienestar son fundamentales. Debe considerar que el conocimiento es un diálogo entre el sujeto y la realidad, por lo que posee una categoría epistemológica y antropológica. Se trata del resultado de una búsqueda comunitaria que se realiza en comunidad. Por consiguiente, no puede comprenderse de manera aislada de la realidad. Es necesario establecer una conexión entre conceptos e ideas para mejorar la comprensión de los campos (Abellán, 2012). El lector crítico debe comprender que se aproxima a experiencias, sentimientos y mentalidades para fundamentar su punto de vista. (Kabalen, 2014).

La dimensión lógica se refiere al punto de vista que se expresa, donde las inferencias desempeñan un papel central de acuerdo a la relación del contexto (Marciales, 2003). Su capacidad es reconocer la claridad de sus conceptos, la validez o coherencia de los procesos de razonamiento que se llevan a cabo de acuerdo con las reglas de la lógica (Jusino, 2003). De acuerdo Monlau (2014), la palabra tiene su origen en el griego “logike”, que significa techné o arte. La lógica es, por tanto, el arte o la ciencia de encontrar la verdad, de diferenciar lo falso de lo verdadero, de razonar con acierto, entre otros, y, mostrar la verdad a través de la palabra.

El pensamiento crítico tiene como objetivo evaluar la consistencia del conocimiento y requiere el pensamiento lógico que se basa en conceptos y razonamientos. El pensamiento lógico se caracteriza por su precisión y exactitud; la búsqueda de la verdad a partir de datos comprobables; analiza y sintetiza los razonamientos; trabaja con las reglas de la lógica; es racional y secuencial, ya que es un pensamiento lineal que respeta la jerarquía y el orden (Zarzar, 2015).

La dimensión pragmática es el proceso de reflexión y argumentación que tiene como objetivo analizar el impacto de las inferencias y significados personales producidos (Marciales,

2003). Aborda los intereses o propósitos que el pensamiento busca alcanzar. En el proceso examina en el pensamiento las luchas de poder generadas y las pasiones asociadas (Jusino, 2003). En esta dimensión se integran los aspectos cognitivos del pensamiento y afectivos (Santiuste et al., 2001).

La dimensión contextual es el proceso que permite establecer una perspectiva al tratar de comprender la influencia de la sociedad. En esta dimensión intervienen factores históricos, culturales, generacionales, entre otros, que se encuentran enmarcados por el contexto e influyen en la comprensión que generan. Además, se considera que los significados surgen de contextos donde se produce la influencia de creencias, estereotipos, etc. (Marciales, 2003).

B. *El pensamiento crítico según Ennis.* Es un pensamiento reflexivo, razonado, que se orienta a la toma de decisiones. Su definición enfatiza la introspección, la razonabilidad y la toma de decisiones (sobre creencias y acciones) (Ennis, 2005).

Las decisiones sobre creencias o comportamientos ocurren en el contexto de un problema y deben iniciarse con una base. Este fundamento puede consistir en observaciones, afirmaciones de una fuente o proposiciones aceptadas previamente. Se hace una inferencia respecto a esta premisa en cuanto a la decisión. Existe tres maneras de interpretar inferencias: inductivas, deductivas y juicios de valor (como un proceso, no como un producto). Al tomar y evaluar la decisión, el individuo debe utilizar una serie de disposiciones del pensamiento crítico, tener una idea clara de lo que pretende ganar y ser capaz de sopesar perspectivas alternativas. Asimismo, siempre debe tener una posible defensa preparada y transmitirla por escrito o de forma oral a los demás (Ennis, 2005).

El autor plantea las características fundamentales que todo pensador crítico ideal debe tener. Su esquema puede usarse como guía de referencia para ciertos currículos, como un conjunto de especificaciones para una prueba de pensamiento crítico. Al realizar algunas modificaciones, puede servir de guía para el desarrollo de un texto o curso de pensamiento

crítico. Sin embargo, el autor señala que no pretende ser una filosofía integral del pensamiento crítico, sino una guía práctica para la toma de decisiones educativas (Ennis, 2005).

El autor propone una conceptualización del pensamiento crítico conformada por 12 disposiciones y 16 habilidades. El pensamiento crítico tiene las disposiciones siguientes: situación total, enfoque, no ser escépticos, razones, intentar estar bien informado, alternativas, claridad, prudencia, autoconciencia, precisión, utilizar las propias habilidades y mantener la mente abierta. Por otra parte, las habilidades son: enfoque, análisis de argumentos, preguntas, definición, credibilidad, inducción, suposiciones, deducción, observación, juicio de valor, forma ordenada, sensibilidad, integración, suposición, etiquetas de “error” y estrategias retóricas (Ennis, 2005).

C. El pensamiento crítico según Facione. Fue el líder de un grupo de expertos de la Asociación Americana de Filosofía de los Estados Unidos que abordaron el pensamiento crítico. Lo define como el juicio autorregulado y deliberado que conduce al análisis, interpretación, evaluación e inferencia; así como a la explicación de los factores probatorios, conceptuales, metodológicos, basados en criterios o contextuales en los que se fundamenta dicho juicio. Sostiene que el pensador crítico ideal es una persona inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de una mente abierta, flexible, justa al evaluar, honesta al enfrentarse a sus prejuicios personales, prudente al emitir juicios, etc. (Facione, 2007).

Las habilidades cognitivas fundamentales del pensamiento crítico son: evaluación, interpretación, explicación, análisis, inferencia y autorregulación. Por otra parte, las actitudes se refieren a disposiciones, como: juicio, buscar la verdad, mente abierta, sistemática, análisis y confianza en el razonamiento (Facione, 2007).

D. Modelo del pensamiento crítico de Paul y Elder. Los autores consideran que es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. Requiere familiaridad con las estructuras relevantes del pensamiento (elementos del pensamiento) y las

normas intelectuales del pensamiento (estándares intelectuales universales). Sostienen que esta es la base para desbloquear la creatividad del pensamiento crítico (mejora del pensamiento real) (Paul y Elder, 2005).

El vínculo entre el aprendizaje y el pensamiento crítico depende de la cognición humana, que es la única capacidad que se emplea para aprender. Por consiguiente, la elaboración de rúbricas para el aprendizaje en general debe fundamentarse en las habilidades cognitivas necesarias para el éxito del aprendizaje (Paul y Elder, 2005).

Los autores de este modelo establecieron los estándares de competencia de pensamiento crítico como una herramienta para educadores y especialistas en la gestión educativa. El uso de estas habilidades en los planes de estudio tiene como objetivo asegurar que el pensamiento crítico se desarrolle en la instrucción de cualquier asignatura. El papel de los profesores es crucial al fomentar el pensamiento crítico en el contenido de sus materias. A pesar de ello, no se puede esperar que los estudiantes adquieran habilidades básicas en uno o dos semestres de capacitación. Por ello, se debe considerarlo como un proceso que debe ser debidamente planificado por los responsables de las instituciones (Paul y Elder, 2005).

Para los autores existen competencias generales y específicas del pensamiento crítico. Con respecto a las primeras, son aplicables a todo pensamiento en todas las áreas, materias, disciplinas y profesiones. Hace referencia a las competencias específicas, al dominio, materias, especialidades y profesiones en particular. Los autores proponen para cada competencia algunos estándares, principios rectores, indicadores de rendimiento y sus resultados correspondientes (Paul y Elder, 2005).

Los estándares son conceptos rectores, indicadores de rendimiento y resultados para cada grupo de competencias. Los estándares de competencia para el pensamiento crítico incluyen: precisión, significado, claridad, relevancia, justicia, precisión, lógica, profundidad, amplitud y lo completo. Los estándares deben ser aplicados a los elementos del razonamiento,

como: inferencias, preguntas, puntos de vista, propósitos, trascendencia, suposiciones, conceptos e información (Paul y Elder, 2005).

2.2.3. Toma de decisiones

La palabra “decido” significa cortar e implica el corte de una alternativa seleccionada. Es un proceso de pensamiento que se basa en seleccionar la opción lógica de todas las disponibles con el objetivo de alcanzar un estado deseado. Implica la evaluación de una serie de elementos y analizar su jerarquía en función de las limitaciones de los recursos (Canós et al., 2012). En cada proceso de toma de decisiones se produce una acción final o una selección de opinión (Singh et al., 2016).

En el proceso de la toma de decisiones se da un conflicto de elección que genera estrés, el cual se produce por dos fuentes: preocupación por pérdidas reales y preocupación por pérdidas subjetivas. Los fuertes impulsos de terminar el problema lo antes posible, conducen a una decisión prematura (cierre prematuro del problema) y coinciden con impulsos igualmente poderosos de evitar o, al menos, retrasar cualquier decisión (estancamiento del problema) (Janis y Mann, 1977, citado por Luna y Vicente, 2014).

La decisión adecuada se inicia con un proceso de razonamiento constante y focalizado, en el que pueden influir la creatividad, las creencias y diferentes disciplinas (lógica, filosofía del conocimiento, etc.). Es necesario clasificar las decisiones que se presentan de acuerdo a su jerarquía. En el caso de las decisiones rutinarias suelen tomarse de forma inmediata y, de algún modo, de forma inconsciente. Con respecto a la toma de decisiones complejas, importantes o críticas, requieren de un proceso más elaborado y de un tiempo adecuado para decidir de forma sistemática. Para lograrlo, la confianza en el juicio es esencial y se debe asumir la responsabilidad por las decisiones tomadas (Amaya, 2010).

Debido a que siempre surgen situaciones problemáticas, se requiere la atención adecuada. La posibilidad de las consecuencias tiene un impacto en diferentes niveles en el

interés de la persona. Se requiere contextualizar la situación y clarificar la información para una definición adecuada del problema. De este modo, surgen posibles acciones a tomar, cuya decisión es una elección posible entre alternativas que son evaluadas y valoradas de acuerdo a diferentes aspectos que pueden contraponerse (pros y contras). Estas decisiones pueden implicar riesgos o elementos de incertidumbre (Cabañete, 1998).

En determinadas circunstancias, las decisiones involucran a otras personas que pueden verse afectadas por las consecuencias de las decisiones tomadas, ya sea por su intervención en las decisiones o que se cuenta con ellas. En función del tipo de problema, se requiere una solución en un tiempo determinado, lo cual implica la presión por la disponibilidad del tiempo. Cabe señalar que la naturaleza de las situaciones problemáticas es amplia y compleja (Cabañete, 1998).

Según diversos estudios, la intuición, el sentimiento y la experiencia son relevantes para la conducta y la toma de decisiones. Esta relevancia se basa en los procesos neurobiológicos llevados a cabo por el neocórtex cerebral. En particular, el lado izquierdo se relaciona con la lógica y la racionalidad, mientras que el lado derecho está asociado a la intuición, la creatividad y la parte verbal inarticulada. El hemisferio izquierdo (la parte lógica), cumple la función de interpretar el mundo y, el hemisferio derecho, acomoda y traduce en palabras la comprensión del hemisferio izquierdo. Por consiguiente, el hemisferio derecho se asocia a la parte intuitiva en la que se toman las decisiones (Saaty, 2014).

Por otra parte, uno de los factores que dificultan la toma de decisiones se asocia a trampas lingüísticas, que son usos inadecuados del lenguaje, los cuales distorsionan y ocultan información que afecta el razonamiento. Entre ellas tenemos a la ambigüedad, vaguedad; el significado incompleto; la distorsión; la reificación (propiedad o idea abstracta como un objeto concreto físico) y el error categorial (adscribir una propiedad a un objeto que, lógicamente, no puede tenerla) (Lau, 2012).

2.2.3.1. Teorías sobre la toma de decisiones. Existen dos perspectivas relevantes: las teorías normativas (asociadas al campo económico) y las teorías descriptivas (utilizadas en las ciencias sociales) (Mann, 2008).

A. Teorías normativas. Tienen como base comportamientos normativos, racionales e ideales. Se establecen líneas de acción para optimizar los recursos, maximizar los beneficios y minimizar las pérdidas (Moya y Georgieva, 2014).

- La teoría de la utilidad subjetiva esperada sostiene que la persona puede establecer las probabilidades en función de sus preferencias y, en cambio, las probabilidades y utilidades son subjetivas. La utilidad subjetiva es el valor que la persona atribuye a un objeto específico. De modo que la probabilidad subjetiva representa el porcentaje que una persona le asigna a la ocurrencia de un suceso. Esta teoría considera una decisión racional cuando se alcanza el beneficio subjetivo esperado. Para lograrlo plantea un conjunto de principios que garantizan una elección adecuada o racional. Esta teoría se aplica en un entorno controlado (Moya y Georgieva, 2014).

- La teoría de la utilidad multiatributiva amplía la definición de utilidad a situaciones en las que varias variables permiten obtener mejores resultados. Las funciones de la utilidad multiatributo se basa en evaluaciones directas de las medidas del objeto. Esta teoría proporciona un marco racional para seleccionar entre diferentes cursos de acción alternativos cuando las consecuencias no se conocen bien. Asimismo, intenta maximizar el beneficio derivado de la toma de decisiones (Moya y Georgieva, 2014).

B. Teorías descriptivas. Estas teorías se centran en describir el comportamiento de los individuos en la toma de decisiones y evalúan los errores más habituales que se cometen en las preferencias de carácter subjetivo (Moya y Georgieva, 2014). Tienen un enfoque orientado al proceso y no al análisis racional de cómo debería ser tomada una decisión (Mann, 2008).

- El modelo de conflicto de decisión fue propuesto por Janis y Mann. Considera que la toma de decisiones implica un conflicto que puede provocar un grado de estrés. Este modelo tiene en cuenta el tiempo disponible como un factor esencial que afecta al proceso. Conlleva un conflicto interno que genera estrés, en el que se manifiesta la incertidumbre, las vacilaciones, el aplazamiento y se trata de evitar el problema. El estrés por la toma de decisiones surge de dos fuentes: la preocupación por pérdidas objetivas y subjetivas. Implica, en un principio, la resistencia a tomar una decisión y la reflexión sobre los riesgos, lo que conduce a no modificar las cosas (patrón de inercia no conflictiva). De no producirse esta situación, la persona percibe que las cosas siguen iguales y puede empeorar al generarse riesgos. También podrían surgir acciones más accesibles (patrón de cambio no conflictivo). En caso de que la situación empeorase y no se realicen cambios, el individuo entra en un conflicto de decisión (Janis y Mann, 1977, citado por Luna y Vicente, 2014).

La última decisión es una ruptura a la salida final de una serie de opciones anteriores. Puede ser seleccionada de acuerdo a una estrategia satisfactoria que considere un solo factor en la evaluación o una estrategia óptima. Un ideal teórico difícil de alcanzar es cuando se consideran todos los factores determinantes (Janis y Mann, 1977, citado por Bolaños, 2008).

El modelo de conflicto de decisión se basa en el reconocimiento de una motivación que se relaciona con el beneficio personal de la persona que toma la decisión. Aunque sea de forma expresa o tácita, evalúa las alternativas en función de la ganancia o la pérdida que puede lograr. También, tiene en cuenta la aceptación o no, ya sea propia o de otras personas. En este proceso las emociones tienen un rol fundamental en la toma de decisiones (Lamata, 1998).

Los patrones de la toma de decisiones se reflejan en dudas y vacilaciones, intentos de evitar el problema, y los retrasos en la toma de decisiones. El modelo tiene en cuenta tres condiciones que influyen en el patrón del conflicto de decisión que debe seguir la persona: el conocimiento de que la inacción puede conducir a un riesgo grave; la expectativa de hallar una

mejor opción, y la creencia de un tiempo adecuado para conocer, evaluar y seleccionar la mejor opción (Janis y Mann, 1977, citado por Alzate et al., 2004).

La vigilancia implica que un individuo busca la solución basada en su esfuerzo y dedica el tiempo necesario para utilizar procesos sistemáticos y lógicos. Esta dimensión se considera como el sistema más apropiado para la toma de decisiones y genera optimismo en la persona. Es recomendable actuar de esta forma cuando surgen las siguientes condiciones: existen buenas razones para considerar que existen mejores soluciones, hay un tiempo adecuado para buscar una mejor solución, las alternativas obvias e inmediatas conllevan riesgos considerables, y el curso de acción tomado conlleva serios riesgos (Lamata, 1998). Esta dimensión es de tipo adaptativa, contempla todas las alternativas de búsqueda de información, considera la precaución en las decisiones y que estas sean no apresuradas ni impulsivas (Alzate et al., 2004).

La hipervigilancia tiene en cuenta que en determinadas situaciones críticas no se permiten los márgenes de error y se prueba la capacidad de la persona que toma las decisiones (Goldberg, 2015). Esta dimensión se refiere a las decisiones relevantes tomadas bajo un clima de presión extrema. La persona percibe que el tiempo es insuficiente, lo cual produce altos niveles de estrés. En este caso debe evitarse la angustia y perder la razón, sin caer en la pasividad (Lamata, 1998). No obstante, debemos tener en cuenta que la persona se encuentra cercana al pánico y busca información de manera desordenada y frenética (Luna y Vicente, 2014).

La evitación defensiva es una dimensión que se produce cuando la persona es pesimista con respecto a encontrar una solución, llevándola a huir del conflicto y evita tomar una decisión. En este caso puede producirse una transferencia de la decisión, la cual se produce cuando la persona percibe que carece de poder, autoridad, competencia y jurisdicción en lo que respecta a la toma de decisiones (Luna y Vicente, 2014). También puede darse la procrastinación, que es un patrón del comportamiento que aplaza voluntariamente la

realización de acciones y que sean entregadas en un plazo establecido. Es importante señalar que diversas investigaciones han establecido una relación entre la procrastinación y la autoestima baja, el déficit de autoconfianza, el autocontrol, la desorganización, el estrés, la ansiedad, etc. (Quant y Sánchez, 2012).

- La teoría de la perspectiva de la toma de decisiones, sostiene que las preferencias son determinadas por la posición en la que se encuentra la persona. Los objetos tienen una valoración diferente en determinadas situaciones, de manera que la valoración que se le atribuye sobre las pérdidas y ganancias tiene las siguientes características: favorece la aversión al riesgo, la aversión a las pérdidas es más acentuada que las ganancias, y es favorable en la búsqueda del riesgo (Moya y Georgieva, 2014).
- La teoría emotiva de la toma de decisiones, sostiene que las personas no siempre toman decisiones que conllevan recompensas monetarias. Una vez que se toman decisiones en circunstancias de incertidumbre, un individuo puede identificar, al momento de analizar los resultados relevantes, otra opción que hubiera sido preferible. Esta información puede generar un sentimiento de pérdida y que la persona lamenta haber tomado esa decisión. Considera que el arrepentimiento predispone a la persona a tomar decisiones equivocadas (Moya y Georgieva, 2014).

2.2.4. Relación entre las variables de investigación

Las variables teóricas como la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones forman parte de operaciones mentales fundamentales, como la tríada: motivación, impulsa a un organismo a realizar acciones sencillas para satisfacer sus necesidades de reproducción y supervivencia; emoción, refleja los cambios que se producen en las relaciones entre los individuos y su entorno; cognición, permite a los individuos aprender de su entorno y resolver problemas ante nuevas condiciones (Mayer et al., 2011). De modo que “emoción, cognición y comportamiento están en una constante interacción; no obstante, la

cognición es la que permite la regulación de la emoción y del comportamiento” (MINEDU, 2021, p.4).

2.2.4.1. Relación entre inteligencia emocional y el pensamiento crítico. La inteligencia humana se relaciona con la afectividad. Si bien el conocimiento podría sofocarse por la afectividad, también puede reforzarse por ella. La capacidad de pensar puede verse debilitada o destruida por la falta de emoción, y el deterioro de la capacidad de responder emocionalmente puede dar como resultado una conducta ilógica. En este proceso no existe un estado superior de la razón que controle la emoción, sino más bien un bucle de intelecto más afecto. De modo que tener una adecuada capacidad emocional es relevante para el desarrollo de la conducta lógica (Morin, 1999).

La inteligencia emocional se basa en la adecuada gestión de las emociones, lo cual contribuye a mejorar el pensamiento crítico (Luna, 2021). Las emociones influyen en el comportamiento humano, para una disposición conductual, donde la disposición hacia el pensamiento crítico puede verse afectada por la emoción (Damasio, 2000). De modo que las emociones guían los juicios entre sentir y pensar (Paredes y Salerno, 2014).

El modelo de habilidad de la inteligencia emocional se caracteriza y satisface empíricamente los criterios de una inteligencia estándar. Ciertos individuos, tradicionalmente clasificados como emocionales, pueden participar en un procesamiento de información complejo (Mayer et al., 2010).

El desarrollo de inteligencia emocional y el aprendizaje de pensar críticamente pueden interpretarse como procesos acumulativos continuos (Kaya et al., 2018). Es útil al gestionar las emociones propias y las de los demás en el lugar de trabajo y gestionar los conflictos basado en juicios críticos (Li et al., 2021).

2.2.4.2. Inteligencia emocional y la toma de decisiones. Los estudios realizados sobre las funciones cognitivas y la disfunción en la patología cerebral proporcionaron un escenario

ideal para mejorar la comprensión de las emociones. Las emociones se encuentran en el proceso de evaluación, planificación y ejecución para tomar decisiones. Estas señalan las posibles consecuencias finales de las acciones planificadas, reducen el número de opciones y disuaden o incitan la acción final (Angrino, 2011).

Estudios en neuropsicología demuestran la relación funcional entre las áreas del córtex que se ocupan del procesamiento de las emociones y la gestión de la toma de decisiones (Pilárik y Sarmány, 2009). Los hallazgos en cuanto a la correspondencia cognitiva de la toma de decisiones y de la activación de zonas cerebrales correspondientes revelaron que las emociones que tuvieron mayor influencia en la toma de decisiones fueron la decepción y el arrepentimiento, relacionadas con el razonamiento contra fáctico (Moya y Georgieva, 2014).

La emoción puede definir, en gran medida, las diferentes acciones que tomamos. Es crucial considerar su control y regulación para tomar una decisión adecuada y responsable durante el transcurso de la vida (Márquez y Gaeta, 2017). Por ello, es necesaria la implementación práctica del desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional que permite tomar mejores decisiones, tanto individuales como grupales (Hess y Bacigalupo, 2011).

La inteligencia emocional es necesaria para tomar decisiones racionales, ya que es una habilidad requerida en los planes de estudios interprofesionales y formar profesionales competentes emocionalmente (Ndawo, 2021; Ran et al., 2022). Su aplicación práctica en el desarrollo de las capacidades de las personas y de las organizaciones aumenta la eficacia y calidad del proceso de toma de decisiones (Hess y Bacigalupo, 2011). No obstante, existe una carencia de un marco teórico bien definido que oriente la preparación educativa y aborde de manera adecuada la importancia de la competencia emocional para el éxito de la toma de decisiones (Kozlowski et al., 2017).

2.2.4.3. Relación entre el pensamiento crítico y toma de decisiones. El pensamiento reflexivo y razonado es esencial a la hora de tomar decisiones (Ennis, 2005). Implica la indagación de conocimientos mediante habilidades de razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones (Saiz y Rivas, 2008). Los cuales son evaluados conjuntamente con el proceso realizado para obtener una retroalimentación relevante y precisa que pueda ser utilizada para mejorar (Nieto y Saiz, 2011). Es necesario que los procesos sean organizados para lograr una calidad y efectividad en la toma de decisiones (Harvard Business School Publishing Corporation, 2006).

Cuando una persona razona se generan alternativas para la solución de un problema, lo que requiere tomar una decisión adecuada. Este proceso tiene componentes emocionales, reflexivos e intuitivos (Moya y Georgieva, 2014). El desarrollo del pensamiento crítico permite tomar decisiones acertadas debido a la adquisición de conocimientos, experiencias profesionales y personales que mejoran la capacidad decisiva (Mackay et al., 2018; Holmes et al., 2015).

Es imprescindible el desarrollo de actividades para que los estudiantes cultiven y aborden problemas de orden superior (Lin et al., 2021). El papel del docente debe fomentar el pensamiento crítico a través del desarrollo de sus tareas. De esta manera, el estudiante puede autorregular sus conocimientos para tomar decisiones eficientes (Elizalde et al., 2022).

2.3. Bases Filosóficas

Las diversas perspectivas sobre un mismo fenómeno social pueden ser el resultado de posturas ontológicas y epistemológicas de un investigador. Tales elementos fundamentales de los paradigmas de investigación que se encuentran arraigados en todos los métodos de estudio de la sociedad (Grix, 2018). En esta sección se presentan las posturas ontológicas, epistemológicas y el paradigma que fundamentan la investigación.

2.3.1. Ontología

La ontología es una rama de la filosofía que se ocupa de los modos de existencia de las entidades. Esta pretende determinar los criterios que establecen la existencia y la identidad de las cosas. Por consiguiente, es fundamental estudiar lo que hace que las cosas sean lo son (Posada, 2014).

La investigación ontológica es la base de la existencia y la constitución de la realidad y, por extensión, para comprenderla epistemológicamente. Al respecto, se cuestiona sobre ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad? Y, en consecuencia, ¿Qué es lo que podemos conocer acerca de ella? Desde esta perspectiva, solo se consideran admisibles las investigaciones relativas a las cuestiones de la existencia tangible y la conducta práctica, mientras que otras investigaciones que tengan que ver con la significación ética o artística quedan fuera del alcance de la investigación científica válida (Guba y Lincoln, 1994).

La postura del realismo crítico sostiene la existencia de la realidad, aunque con limitaciones en su comprensión, atribuidas principalmente a las insuficiencias de las facultades intelectuales humanas o a la naturaleza incontrolable de los fenómenos. Tiene como propósito someter al objeto de investigación a un examen crítico minucioso, con el propósito de obtener la aprehensión más precisa del mismo, aunque reconociendo que la exactitud perfecta no es alcanzable (Guba y Lincoln, 1994).

El realismo crítico surge de la evaluación de la postura realista poco sofisticada del paradigma positivista, lo cual supone una realidad externa imparcial y tangible que puede alcanzarse mediante la investigación. Sin embargo, el realismo crítico, que es característico del paradigma pospositivista, reconoce que esa realidad objetiva solo puede aprehenderse con imperfecciones y probabilidades (Guba y Lincoln, 1994).

2.3.2. Epistemología

Es una de las principales áreas de la filosofía que se centra en la teoría del conocimiento. Destacan sus técnicas de verificación y posibles vías de aprendizaje sobre cualquier realidad social que exista. El conocimiento y los métodos que se utilizan para adquirir este conocimiento son dinámicos y en constante evolución (Grix, 2018).

Las bases epistemológicas son los elementos del paradigma científico hegemónico. Se puede entender como el grupo de operaciones comunes y aceptadas entre los participantes de la ciencia convencional, que sostiene y enriquece su ejercicio (Imershein 1977, citado por Ríos y Gómez, 2014).

La cuestión epistemológica se plantea sobre ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el conocedor o lo que debería conocer? Y ¿Que puede ser conocido? El alcance de las posibles respuestas se encuentra limitado por la ontología. En otras palabras, no es posible proponer cualquier relación. Al adquirir la certeza de la existencia de una realidad “real” se requiere que el lector adopte una postura objetiva o neutral desde el punto de vista valorativo, lo cual le posibilita descubrir la verdadera naturaleza de las cosas y sus mecanismos subyacentes. La asunción de una postura objetivista implica la presencia de un mundo “real” que puede comprenderse de forma objetiva (Guba y Lincoln, 1994). La pregunta epistemológica se resuelve mediante una perspectiva revisada del dualismo y el objetivismo. En el paradigma pospositivista, los resultados de la investigación se consideran probablemente verdaderos (Ramos, 2015).

La epistemología del dualismo/objetivismo modificado sostiene que el dualismo se ha descartado significativamente debido a su insostenibilidad, mientras que la objetividad persiste como “ideal regulatorio”. En particular, se hace especial referencia a los “guardianes” externos de la objetividad, como las tradiciones críticas (decir, el nivel en que los resultados coinciden con los conocimientos preexistentes sobre el tema), así como la comunidad de críticos (por

ejemplo, editores, árbitros y colegas profesionales). Los resultados que pueden reproducirse tienen más probabilidades de ser precisos, aunque siguen siendo posible que se demuestre su falsedad (Guba y Lincoln, 1994).

Los supuestos del dualismo y el objetivismo modificado del paradigma pospositivista postulan que es posible aproximarse a la realidad, pero nunca de forma totalmente concluyente y definitiva. Dicha perspectiva permite al investigador determinar la verdadera naturaleza y el funcionamiento de los fenómenos (Guba y Lincoln, 1994).

De acuerdo a la teoría de la doble sustancia de Descartes, postula que el ámbito objetivo existe independientemente de las experiencias subjetivas del conocedor. La teoría establece una distinción entre el ámbito objetivo y el ámbito subjetivo. El hecho de que la realidad es una dicotomía entre sujeto y objeto, significa que solo el ámbito objetivo puede aprehenderse de forma “objetiva”. El conocimiento verdadero está limitado a las entidades y sus interconexiones que se encuentran dentro del dominio de las dimensiones temporal y espacial. De modo que la naturaleza subjetiva de la conciencia humana la sitúa fuera del alcance de la investigación científica, lo que dificulta su comprensión completa (Guba y Lincoln, 2005).

Con respecto a las teorías educativas, se refieren a un conjunto de principios, orientaciones y sugerencias que influyen en las prácticas educativas. A pesar de ser modernas, no se ajustan a las teorías científicas que explican el funcionamiento del mundo y se rigen por leyes. En su mayoría se orientan más a la práctica que a ser explicativas, y ofrecen una orientación sobre lo que debemos hacer, más que una comprensión respecto a cómo ocurren las cosas. Por consiguiente, las teorías educativas contemporáneas se esfuerzan por ajustarse a los principios científicos mediante investigaciones de campos como la psicología, la sociología y la biología (Zamudio, 2012).

2.3.2.1. Inteligencia emocional. La epistemología es un aspecto importante de la ciencia y se encuentra inmerso en el proceso educativo, la creación y la consolidación de

conocimientos que cuestionan la complejidad de la realidad (Palmett y Martínez, 2019). Tras analizar la literatura, los procesos de investigación y construcción del conocimiento de la inteligencia emocional se producen desde diversas perspectivas. Donde destacan la neurociencia, la psicología y la educación emocional.

A. Perspectivas de la inteligencia emocional. La neurociencia busca comprender el funcionamiento del sistema nervioso y su relación con el comportamiento, las emociones, la cognición y otros procesos fisiológicos y mentales (Instituto Nacional de la Salud infantil y Desarrollo Humano Eunice Kennedy Shriver [NICHD], 2019). Son frecuentes los estudios que utilizan receptores sensoriales que permiten recibir información de determinadas áreas del cerebro; las cuales son examinadas y contrastados con determinados patrones culturales o la educación (Torres, 2019).

La contribución de la psicología al desarrollo teórico e investigativo de la inteligencia ha demostrado que es sumamente significativa para su evolución. Durante décadas, los psicólogos sociales y de la personalidad estudiaron los factores que podrían influir en la productividad de las personas en una variedad de situaciones. Entre algunos rasgos tenemos la capacidad de percibir, expresar y controlar las emociones propias y de los demás (Petrides, 2017).

Los psicólogos Salovey y Mayer elaboraron el primer modelo de habilidades de inteligencia emocional. Para ello, consideraron los estudios efectuados por Gardner sobre las inteligencias múltiples asociadas a la inteligencia interpersonal e intrapersonal como un elemento fundamental para la elaboración de su teoría (Trujillo y Rivas, 2005). Establecieron que la inteligencia emocional es una capacidad para comprender, percibir, utilizar y gestionar las emociones de manera personal e interpersonal (Ashkanasy y Battel, 2022). Este tipo de inteligencia permite comprender los procesos emocionales fundamentales que conducen al desarrollo de un equilibrio psicológico saludable, mejorar la comprensión de la función

mediadora de determinadas variables emocionales en los estudiantes y lograr un impacto en el bienestar psicológico (Extremera y Fernández, 2004).

Si bien la psicología busca comprender el comportamiento humano, la inteligencia emocional es un nuevo factor a tener en cuenta, una pieza más del rompecabezas que nos permite explicar los resultados esenciales en las personas (Extremera y Fernández, 2004). En consecuencia, el conocimiento científico se genera en el contexto de la identificación y evaluación de estas habilidades, con el propósito de mejorar la inteligencia emocional.

Todas las teorías de las emociones reconocen que las emociones tienen aspectos cognitivos y fisiológicos, pero con distintos grados de importancia. La perspectiva cognitiva sostiene que las emociones son provocadas por la evaluación del entorno. En contraste, la perspectiva fisiológica considera que las emociones son fenómenos corporales que pueden tener un impacto en la evaluación del mundo circundante, pero cuya diferenciación se basa en los procesos biológicos y no en la información procesada sobre el mundo exterior (Modzelewsk, 2017). En este proceso una función considerable, pero limitada por la capacidad cognitiva, es fomentar una adaptación eficaz. Diferentes estudios se han esforzado para identificar variables que contribuyan al éxito en la vida, una de ellas es la inteligencia emocional (Petrides, 2017).

En el ámbito educativo, la idea de inteligencia emocional es un tema relevante para la investigación. Es parte del proceso de psicologización de las actividades educativas, ya que la psicología cognitiva contribuye a la formulación de la teoría de las inteligencias múltiples (Ibarra, 2019).

La educación emocional es un proceso mediante el cual se utilizan métodos para fomentar la aptitud emocional. Con ello se pretende evaluar la capacidad de comprensión, procesamiento, control, expresión emocional y social. Este tipo de educación influye en el nivel de satisfacción y productividad laboral y personal. Tiene una gran relevancia debido a su

influencia en la reducción de la violencia y en mejorar la capacidad adaptativa de las personas (Cohen, 2003). Además, pretende mejorar la calidad de vida y reducir el estrés (Maurice, 2014). Permite a los estudiantes estar preparados para que sean seguros, emocionalmente estables, tomen decisiones de forma responsable y desarrollen habilidades sociales para alcanzar su éxito (Dueñas, 2002).

La inteligencia emocional debe ser incluida en el proceso formativo, debido a la necesidad de revisar continuamente los conocimientos y las prácticas por parte del docente para fomentar la gestión de las emociones. Esta responsabilidad requiere valor para comprenderse a sí mismo y para integrar este conocimiento con la inteligencia. De esta forma, se contribuye al desarrollo de los ciudadanos de forma integral (Bisquerra y Escoda, 2007; Extremera y Fernández, 2004; Torres, 2021).

La competencia emocional se originó de la influencia del enfoque conductual organizacional, lo cual se aprecia en los modelos mixtos de la inteligencia emocional (Fragoso, 2015). Esta competencia se relaciona con el dominio de habilidades emocionales y se presenta en diversos contextos, con especial énfasis en el entorno laboral (Goleman, 2008).

B. Desarrollo histórico de la inteligencia emocional. A lo largo de la historia, se ha producido la necesidad de explicar el efecto que las emociones pueden tener en las personas. Los filósofos trataron de comprender las emociones, en la búsqueda del significado de su existencia, e incluso en la capacidad de detectarlas, aceptarlas o rechazarlas (Torres, 2019). Algunas posturas han recalcado la importancia de la búsqueda de la armonía a partir de las emociones, aquellas que dan relevancia a cultivar las emociones que permiten alcanzar el placer o la alegría, los que sostienen que deben experimentarse con moderación, y aquellos que recomiendan descartar las emociones (Ferrater, 1965).

A continuación, abordaremos la clasificación propuesta por Trujillo y Rivas (2005), que identifica seis fases distintas etapas para comprender la evolución del estudio sobre las

emociones: teorías legas, preparación para la investigación psicométrica, enfoque psicométrico, jerárquicos, pluralización y contextualización.

La curiosidad de la humanidad por comprender las características del hombre siempre se ha manifestado en la existencia de teorías legas. A lo largo del proceso de elaboración de estas teorías, se ha demostrado que no existe una definición científica precisa para la inteligencia. Destacan filósofos tan diversos como Aristóteles, Platón y San Agustín que llevan a cabo estudios relacionados con la mente (Zusne, 1957, citado por Trujillo y Rivas, 2005).

Aristóteles considera que las emociones son las facultades emotivas que pueden causar susceptibilidad y, en momentos determinados, cambiar los juicios y generar otra forma de impresiones. En sus escritos aborda emociones como la calma y la ira; el odio y el amor; la confianza y el temor; la desvergüenza y la vergüenza; la indignación y la compasión, y la emulación y la envidia (Garcés y Giraldo, 2018).

Los estoicos son filósofos que han descartado las pasiones. Esta doctrina sostiene que las emociones perturban el estado de ánimo de manera innecesaria y enturbian la serenidad que se relaciona con la racionalidad. En consecuencia, la emoción es contraria a la razón, señalando la necesidad de sobreponer la razón a la emoción y suprimirla (Ferrater, 1965).

Los filósofos cristianos siguieron la tendencia a predicar sobre el dominio de las emociones. Los agustinianos, por lo general, asociaron las emociones con la voluntad y atribuían que la emoción no es relevante en sí misma, sino de acuerdo al modo en el que es requerida. A pesar de que la voluntad no es absoluta, la emoción, la razón y la voluntad parecen determinarse, ya que una emoción “buena” puede establecer la dirección de la voluntad. Es importante señalar que en el pensamiento cristiano las emociones tuvieron un papel fundamental en contraste con el pensamiento griego (Ferrater, 1965).

En la época moderna, autores como Wolff, Herbart y Leibniz han afirmado que las emociones eran actividades intelectuales inferiores. Las emociones se consideraron como un

conocimiento confuso que carece de una lógica propia. Se aceptó que una persona puede conocer algo a través de las emociones, ya que se reconoce su intención. Sin embargo, lo “lógico” en las emociones se reduce al intelecto, que es la única facultad que dirige y clarifica las emociones. Posteriormente, trataron de comprender la naturaleza de las emociones. Las cuales fueron consideradas como “modos de ser” de la psique, que aparecen en la vida psicológica, siendo estados con un carácter “pasivo”. Desde esta perspectiva se relacionaba a las emociones con los procesos fisiológicos y la expresión de las emociones (Ferrater, 1965).

El naturalista Charles Darwin señala que la emoción influye en la vida humana y animal, mucho antes que los psicólogos empezaran a evaluar el intelecto. Hizo hincapié en que las emociones son fundamentales para la supervivencia y la adaptación. Además, señaló que tienen un papel de señalización y comunican información vital (Petrides, 2017).

Sartre presenta una interpretación crítica de los postulados fenomenológicos de Husserl. Considera que la emoción es una forma organizada de la existencia, un proceso de interacción entre diferentes aspectos del mundo donde la conciencia se transforma a sí misma para cambiar el mundo (Vásquez, 2013).

La fase de los estudios psicométricos, comenzó en la segunda mitad del siglo XIX. En este periodo los académicos intentaban instituir la psicología como disciplina. Los autores como James (Estados Unidos) y Wundt (Alemania), contribuyeron al logro de esta meta, ya que su investigación se enfoca en la búsqueda de normas universales para la comprensión humana (procesamiento de información). (Trujillo y Rivas, 2005).

La fase del enfoque psicométrico, sostiene que era esencial enfocar el estudio en áreas más complejas o molares, como la abstracción y el lenguaje. Binet fue el principal investigador en este campo a principios del siglo XX. En colaboración con Simon, elaboraron las primeras evaluaciones del coeficiente intelectual para identificar los niveles educativos en niños normales y con retraso (Wolf, 1980, citado por Trujillo y Rivas, 2005).

En 1920, los investigadores de la inteligencia ampliaron sus definiciones de los talentos que se sustentan en lo cognitivo e incluyen diferentes habilidades. Thorndike se refirió a la “inteligencia social” en un artículo de 1920. En 1943, Wechsler planteó que las variables “no intelectuales” o “capacidades afectivas y conativas” deberían incluirse en la definición de inteligencia general en función de su potencial para ayudar a la conducta inteligente (Petrides, 2017).

En la fase de la Jerarquía, Terman y Spearman destacan como los primeros psicólogos de la inteligencia. Los autores sostienen que la inteligencia es una capacidad general y única para generar pensamientos y la resolución de problemas. También determinaron que una colección de resultados revela un solo aspecto de la inteligencia general, que se conoce como jerarquización (Trujillo y Rivas, 2005).

La fase de pluralización se opone a la jerarquización, ya que plantea que la inteligencia se forma por varios componentes o factores. Durante este periodo, Guilford y Thurstone son los principales investigadores (Trujillo y Rivas, 2005).

La fase de la contextualización se opone a la pluralización y a la jerarquía. Este enfoque fue desarrollado por Vernon y Catell. Argumentan que existe un vínculo jerárquico entre las categorías, donde la inteligencia general (numérica y verbal) controla a los componentes específicos (Trujillo y Rivas, 2005).

La fase de la distribución se centra en la conexión de una persona con elementos y objetos en su entorno inmediato (no considera los valores o estructuras de una cultura o contexto). Considera que la inteligencia personal es coherente con las cosas y las personas que lo rodean (Trujillo y Rivas, 2005).

Gardner, en su teoría sobre las inteligencias múltiples, considera las disparidades que se generan en los perfiles de inteligencia de las personas en el contexto educativo, y considera los resultados evolutivos, transculturales y neurológicos más recientes (Gardner, 2001, citado

por Trujillo y Rivas, 2005). En su obra “estructuras de la mente”, indica que no existe un solo tipo de inteligencia, sino que varía en función de la persona (Trujillo y Rivas, 2005). Propone un modelo que incluye siete tipos de inteligencia, que son: verbal, cinestésica, musical, lógico-matemática, espacial, intrapersonal e interpersonal (Gómez et al., 2012). Posteriormente, Salovey y Mayer tomaron en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner para desarrollar su teoría de la inteligencia emocional (Trujillo y Rivas, 2005). Sin embargo, se debe señalar que fue Wayne Payne, en 1985, quien utilizó por primera vez el término inteligencia emocional en el título de su tesis doctoral (Gómez et al., 2012).

2.3.2.2. Pensamiento crítico. Debemos tener en cuenta que existen diversas conceptualizaciones del pensamiento crítico, las cuales se asocian con marcos disciplinarios y epistemológicos de los que surgieron. Esta situación enriquece el conocimiento sobre este tipo de pensamiento, pero también produce cierta confusión al momento de comparar los resultados y extraer conclusiones sobre grupos que comparten características similares, como el caso de los estudiantes (Marciales, 2003).

Al examinar la literatura en cuanto al pensamiento crítico, se aprecia que los procesos de investigación y construcción del conocimiento no se encuentran delimitados por una corriente filosófica específica. Se caracteriza por ser una tradición de investigación y enseñanza con raíces filosóficas y evolución interdisciplinaria. El pensamiento crítico es estudiado por la filosofía, que se centra en aspectos epistemológicos y ontológicos; la psicología, que se orienta a las funciones y capacidades vinculadas a la cognición y mecanismos de resolución de problemas, y los profesionales de la educación, desde la escolarización y las prácticas pedagógicas. Por ello, es considerada sumamente valiosa en diversos ámbitos (Martín y Barrientos, 2010).

A. Perspectivas del pensamiento crítico. Desde la epistemología, el pensamiento crítico se concibe como un medio para mejorar la comprensión o determinar la verdad o la falsedad (Unwakoly, 2022).

El pensamiento crítico es un proceso de reflexión fundamental para la profesión intelectual. Es un término utilizado para una gran variedad de comportamientos intelectuales que se caracterizan por la búsqueda de supuestos, hipótesis o explicaciones alternativas a las ofrecidas, así como de errores o falacias lógicas en el argumento (Otero y Gibert, 2016).

La filosofía refiere al pensamiento crítico como la capacidad de participar en el pensamiento analítico y evaluativo, utilizando pruebas y razonamientos para elaborar juicios y conclusiones bien razonables. Desde esta perspectiva trata sobre los potenciales esenciales de la crítica, que incluyen el discurso, la innovación, la introspección, la incoherencia, la agencia, el establecimiento de una posición moral y la indagación persistente mediante el análisis lógico o la formulación de proposiciones políticas. Para lograrlo, el proceso cognitivo brinda la posibilidad de diferenciar, validar y categorizar la información, sin llegar a ser rígido o excesivamente mecanizado en su aplicación. El pensamiento crítico puede generar oportunidades para diferenciarse del pensamiento lógico, lo que facilita procesos dialógicos, dialécticos y diferenciales en relación con el pensamiento científico (Niño, 2020).

Algunas consideraciones relevantes sobre el pensamiento crítico son, en primer lugar, un proceso cognitivo que se asocia al acceso más amplio posible a la información. En la segunda consideración, pensar críticamente la realidad requiere acceder a respuestas epistemológicas a través de sistemas alternativos de pensamiento, es decir, a través de vías de enriquecimiento cognitivo que intentan reconsiderar las estructuras de toda racionalidad mecánica. Es decir, es necesario cuestionarse los propios puntos de vista, evitar el escepticismo flagrante o la crítica obsesiva y fomentar el disenso y la autonomía cognitiva. En tercer lugar, toma en cuenta su carácter argumentativo, ya que su ejercicio es encontrar líneas de acción que

brinden una comprensión capaz de derribar ciertos paradigmas y erigir otros en nuevos. En cuarto lugar, considera la capacidad de convivencia que requiere una amplia concepción del conocimiento y una aceptación de la objetividad inclusiva, pero no como el aspecto definitorio de la verdad. Finalmente, su orientación diagnóstico-propuesta también sería un elemento significativo (Martín y Barrientos, 2010).

La ontología del pensamiento crítico se compone de tres elementos fundamentales: el lenguaje, el pensamiento y la acción. Estos componentes ayudan a desarrollar las habilidades cognitivas avanzadas para participar en el razonamiento lógico, la toma de decisiones y la expresión de una conducta racional y sensata. Donde el carácter central del lenguaje actúa como el eje relacional entre el pensamiento y la acción, lo cual permite alcanzar niveles superiores de racionalidad, intencionalidad y conciencia. Tal relación facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico al permitir que los individuos accedan a determinadas estructuras de pensamiento. Se considera que los componentes biosociales del lenguaje, la acción y el pensamiento son observables en los pensadores críticos a través de su capacidad para mantener la coherencia entre sus procesos cognitivos, expresiones verbales y comportamientos intencionales en el contexto de la relación mente-mundo (Rodríguez, 2018).

La ontología del pensamiento crítico puede describirse como biopragmática, puesto que establece una conexión entre los aspectos biológicos de los seres humanos y los elementos sociales que se manifiestan en sus procesos de pensamiento, expresiones verbales y acciones. El reconocimiento de una ontología biopragmática del pensamiento crítico requiere que los educadores abandonen la noción de procesos de formación que se fundamentan en la adhesión a reglas lógicas mediante el uso de lenguajes solipsistas. En su lugar, deben enfocarse en la formación en entornos sociales que fomenten debates en ámbitos contextuales y problemáticos. En dichos contextos, los individuos pueden desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para brindar soluciones adecuadas a problemas identificados. Estas soluciones se logran

mediante discusiones con otros, con el propósito final de establecer un acuerdo que pueda transformar la realidad. Según la afirmación anterior, un enfoque educativo que fomente el pensamiento crítico independiente entre los estudiantes requiere que los profesores tengan una comprensión exhaustiva de la ontología bioprágmatista del pensamiento crítico. Este conocimiento les permite diseñar técnicas pedagógicas deliberadas que faciliten la adquisición de habilidades esenciales por parte de los estudiantes, capacitándoles para participar activamente en debates e introspecciones que les expongan a los problemas sociales que les afectan (Rodríguez, 2018).

El pensamiento crítico, desde la psicología, se centra en el dominio cognitivo que se refiere a la capacidad de pensar y comprender. Incluye capacidades como el análisis, la interpretación, la explicación, la inferencia, la evaluación y la autorregulación. Estas habilidades son fundamentales para la toma de decisiones y la resolución de problemas (Martín y Barrientos, 2010). Desde la psicología cognitiva, especialistas reflexionan sobre la diversidad y complejidad de los procesos cognitivos asociados al pensamiento crítico (Marciales, 2003).

En el ámbito educativo, el valor del pensamiento crítico en los alumnos significa comprender que esta habilidad cognitiva es un proceso mental que se puede enseñar y aprender. Su adquisición es importante porque permite reflexionar, analizar, razonar, resolver problemas, formar conceptos y formar una postura (Palmett y Martínez, 2019).

El pensamiento crítico tiene una gran vigencia en la teoría contemporánea de la educación. Sin embargo, un problema recurrente consiste en la forma de darle vigencia tanto en la teoría como en la práctica educativa. Al respecto, podemos señalar la aplicabilidad de la teoría y de la pedagogía crítica, que puede desarrollarse al menos en dos etapas. La primera consiste en el trabajo en aula, es decir, utilizar los componentes y constructos teóricos en el trabajo docente, aplicándolo a la enseñanza de las diferentes disciplinas que conforman los currículos. La segunda etapa, se basa en la adopción de esta teoría como un marco analítico y

teórico explicativo aplicable en los procesos de investigación didáctica, pedagógica y socio educativa en general. Concretar esta aplicación sigue siendo el reto actual de la pedagogía crítica y de la teoría crítica de la educación (Morales, 2014).

Los sistemas educativos de diversas naciones, así como la investigación científica en la materia, sostienen que el pensamiento crítico es un bien valioso y que impartirlo es uno de los objetivos de la educación contemporánea. A pesar de ello, este tema sigue presentando una falta de abstracción y limitaciones, lo que se traduce en la revisión de un concepto que se aplica de forma parcial y con importantes limitaciones o dificultades (da Silva y Rodrigues, 2011).

B. Desarrollo histórico del pensamiento crítico. El pensamiento crítico tiene una larga historia que inicia las ideas y enseñanzas de Sócrates, evoluciona rápidamente a lo largo de la Edad Media y el Renacimiento, y se desarrollan diversas teorías y disputas que siguen existiendo hasta el día de hoy (Unwakoly, 2022).

Según Martín y Barrientos (2010), identificaron tres etapas del pensamiento crítico en el campo educativo desde una perspectiva del conocimiento filosófico. La primera es la etapa del pensamiento crítico y la educación argumentativa, seguida de la etapa del pensamiento crítico y la educación para la lectura crítica del texto, y el pensamiento crítico y educación para la lectura crítica del contexto.

La primera etapa del pensamiento crítico y educación argumentativa (razón y lógica formal), se refiere a la capacidad de usar la razón y lógica para obtener conclusiones. Se remonta a la antigüedad, cuando la retórica se utilizaba para embellecer la palabra, sin separar la forma del contenido (Martín y Barrientos, 2010).

Sócrates establece el proceso de indagación sobre la base de temas en los que los individuos no podían defender de manera lógica sus afirmaciones de conocimiento. Sócrates afirma que los individuos pueden tener autoridad y una posición alta. No obstante, a menudo sus posiciones son confusas y no son razonables. Antes de adoptar un concepto como digno de

creer, insiste en hacer preguntas de sondeo para profundizar en la cognición. Recalca la importancia de recopilar datos, evaluar minuciosamente la lógica y las suposiciones. En el proceso es necesario analizar las ideas principales e investigar no solo las consecuencias de lo que se dijo, sino también lo que se hizo. Su enfoque para preguntar ahora se conoce como cuestionamiento Socrático y es una de las técnicas más conocidas para enseñar pensamiento crítico. Esta técnica se plantea la necesidad de un pensamiento claro y consistente (Unwakoly, 2022).

Aristóteles distingue entre episteme (conocimiento sólido y argumentado) y doxa (conocimiento inconsistente). Admite que la cognición es un catalizador para las relaciones entre los seres humanos (Martín y Barrientos, 2010).

Durante la Edad Media, estas categorías se subordinaron a la causalidad (Martín y Barrientos, 2010). En esta época, el legado del pensamiento crítico sistemático se expresó en enseñanzas y obras de intelectuales. Destaca Tomás de Aquino (Suma Teológica), quien constantemente indagó, examinó y reaccionó metódicamente para garantizar que sus ideas pasaran la prueba del pensamiento crítico. Consideraba que toda crítica es vital para el crecimiento de las ideas. Además, enfatiza el poder potencial del razonamiento, la necesidad del desarrollo metódico y la prueba del razonamiento (Unwakoly, 2022).

En el periodo de la Ilustración, René Descartes separa la conciencia de la existencia en términos de razonamiento, y supuso que la conciencia era el factor más importante para comprender el mundo. Posteriormente, Immanuel Kant sugiere que el pensamiento crítico es una composición del pensamiento empírico y racional, y que existe una distinción entre los dos. También plantea que el uso de la razón debe fundamentarse en un análisis de sus capacidades y limitaciones. La idea de Kant del “racionalismo crítico” fue un intento por reconciliar el dualismo filosófico y las dos formas diferentes de pensar que concibe (Martín y Barrientos, 2010).

La teoría de Dilthey sobre la comprensión, es una idea que se desarrolló en Alemania y que propone que el conocimiento no puede construirse de manera progresiva y unidimensional. Según esta concepción, el conocimiento no se construye sin tener en cuenta los supuestos previos. Esta idea se considera, en términos pedagógicos, como un tipo de educación fundamentada en habilidades interpretativas, propositivas y argumentativas. Implica que los estudiantes aprenden a justificar, desarrollar una idea, convencer a alguien de algo, valorar y considerar diversas alternativas y saber contraargumentar. Esta tarea se logra a través de la enseñanza de reglas y tipos de argumentos, argumentos categóricos, como analogías, generalizaciones, argumentos esenciales y argumentos no proposicionales (Martín y Barrientos, 2010).

La segunda etapa, denominada la educación para la lectura crítica del texto, consiste en la interrelación de estos elementos para entender el mundo. Martin Heidegger argumenta que el mundo no es algo que podemos ver desde afuera, sino que es algo que debemos comprender desde dentro, a través de una lectura crítica. Según esta perspectiva, es esencial pensar críticamente sobre el mundo y educarnos para leer críticamente los textos para comprenderlo mejor (Martín y Barrientos, 2010). El filósofo existencialista consideraba que la persona surge de una realidad que no puede ser totalmente objetivada, implicando que el sujeto y el objeto tienen una conexión simbiótica. Además, llama a esta relación “precomprensión”, que se refiere al hecho de que, antes de pensar sistemáticamente, llevamos dentro de nosotros una serie de suposiciones no dichas sobre las relaciones prácticas que nos unen al mundo. En consecuencia, el pensamiento crítico se refiere al diálogo que une estas concepciones en un todo comprensible, ya que donde hay lenguaje hay mundo (Martín y Barrientos, 2010).

En esta etapa, Gadamer, en su libro “verdad y método”, analiza la realidad desde una perspectiva interpretativa y textual. Argumenta que el pensamiento crítico genera un discurso comprensible que conecta el presente, el pasado y el futuro. La interpretación crítica del texto

es remover los escombros que arroja el significado en su proceso comunicativo (Martín y Barrientos, 2010).

En la tercera etapa, denominada la educación para la lectura crítica del contexto, se refiere a la capacidad de debatir los procesos históricos y revelar los mecanismos ocultos que los controlan. En ese sentido, el pensamiento crítico no solo se refiere a un lenguaje, sino también a un discurso, es decir, un espacio para negociar simbólicamente con el tiempo y los contextos en los que nos encontramos (Martín y Barrientos, 2010).

En este periodo, Habermas amplía los conceptos de pensamiento crítico y discurso. Propone una forma de pensamiento crítico que incluye tres elementos: racionalidad cognitiva, instrumental (dirigida a la representación y sus posibilidades de intervención), moral práctica (que establece acuerdos y desacuerdos sobre el bien común y las prácticas consuetudinarias) y estética-expresiva (que se enfoca en las manifestaciones culturales y su carga simbólica). Además, considera que las normas no son ni verdaderas ni falsas, sino posiciones. Los enunciados normativos no se basan en el conocimiento sino en la decisión, lo que implica que los dispositivos críticos del autor restan importancia a la figura de poder (Martín y Barrientos, 2010).

2.3.2.3. Toma de decisiones.

A. Perspectivas de la toma de decisiones. La producción científica sobre la toma de decisiones no se limita a un campo específico, por lo que tiene un carácter interdisciplinario. Sin embargo, los procesos de investigación y construcción del conocimiento de la toma de decisiones son predominantes en el campo económico (teorías normativas) y las ciencias sociales (teorías descriptivas) (Mann, 2008). También se genera conocimiento científico sobre la toma de decisiones en contextos organizacionales (Pérez, 2018).

El caso del modelo de conflicto de decisión es una teoría descriptiva. Fue propuesta por Janis y Mann, la cual es una evaluación cognitiva dirigida a evaluar las demandas de un entorno

determinado y la autoevaluación de los recursos que posee la persona para responder a estas, siendo el tiempo disponible un recurso crucial. En este proceso se produce estrés debido a las posibles pérdidas objetivas y subjetivas. El modelo considera componentes abordados desde la psicología (Alzate et al., 2004).

En el contexto educativo, la toma de decisiones se encuentra presente en diversos procesos. En la concepción profesional de un docente, su marco cognitivo guía la toma de decisiones y la evaluación de los distintos aspectos de su práctica pedagógica. Es fundamental una concepción epistemológica respecto al marco cognitivo que guía sus procesos de evaluación y toma de decisiones en relación con la generación y organización del conocimiento. Esta perspectiva se fundamenta en la noción de realidad subyacente (García y Rojas, 2003). A medida que las concepciones epistemológicas de los profesores se entrelazan con su subjetividad, se vuelven operativas durante el proceso de toma de decisiones sobre los componentes del currículo y las intervenciones didácticas concretas (Gorodokin, 2006).

B. Desarrollo histórico de la toma de decisiones. Durante este proceso se rige por la racionalidad, la sensibilidad y un contexto histórico y social específico. No obstante, es importante tener en cuenta que no todos los comportamientos humanos son lógico-rationales y las emociones pueden influir en la toma de decisiones (López et al., 2013).

El racionalismo se relaciona con la historia del pensamiento, y ha tenido matices diferentes en cada una de sus fases (Bonatti, 2018). Según Pérez (2018), Parménides, Platón, Descartes, Malebranche, Spinoza y Leibnitz son algunos de los más relevantes. La racionalidad es una idea fundamental en la filosofía e impregna todos los aspectos de la existencia humana (Bonatti, 2018). El racionalismo sostiene que la razón es la única forma de saber con certeza, y que la comprensión de la ciencia se basa en pruebas razonables. A menudo, la gente cuestiona el racionalismo debido a que es excluyente y no permite el aprendizaje a través de la experiencia. Cuestionan la idea de que el racionalismo no puede explicarse sin la experiencia.

No obstante, el mérito del racionalismo es que observa y considera la importancia del factor irracional presente en el conocimiento. Sostiene que la información basada en la razón es la única aceptable. Considera que solo la información fundamentada en la razón es verdadera, de esta forma se llega a la ciencia, que se compone de conclusiones generales y necesarias (Pérez, 2018).

2.3.3. Paradigma

Un paradigma puede considerarse como un conjunto de creencias fundamentales (o metafísicas) que pertenecen a principios primarios o fundacionales. Estas se fundamentan en presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. El concepto indica una perspectiva particular que, para sus seguidores, revela las características cruciales del “mundo”, la posición del individuo en él y su posible asociación (Guba y Lincoln, 1994).

Las convicciones relevantes que establecen los paradigmas de investigación pueden resumirse en las respuestas que los partidarios de un paradigma concreto dan a tres preguntas sobre ontología, epistemología y metodología. La interacción entre estas preguntas es tan estrecha que la respuesta dada a cada una de ellas, sin importar la secuencia, establece la forma en que deben abordarse las preguntas restantes (Guba y Lincoln, 1994).

Los paradigmas, al ser un conjunto de creencias considerables, no son capaces de ser sometidos a pruebas habituales. No obstante, el discurso académico reconoce que ningún constructo puede considerarse inequívocamente correcto. Los defensores de un cierto constructo se ven obligados a confiar en el poder de persuasión y la práctica de sus argumentos, más que en las pruebas empíricas, para respaldar su postura (Guba y Lincoln, 1994).

En ocasiones, el investigador adopta una perspectiva concreta en lugar de considerar la posibilidad de que exista un paradigma alternativo. Esta situación se debe a que el paradigma científico se difunde a través de diversos medios, como la educación científica, la publicación de libros y revistas, e incluso a la expulsión de los individuos que se niegan a aceptarlo, como

demuestra el registro histórico de la práctica científica. No obstante, Kuhn sostiene que el progreso científico no se debe únicamente a la acumulación de conocimientos o a la capacidad de refutar una hipótesis. Se trata, más bien, del resultado de una prolongada crisis científica, que comienza con la identificación de anomalías, la aparición de crisis y, en última instancia, la búsqueda de una nueva teoría o paradigma que establezca un nuevo sentido de normalidad (Ortiz, 2015). En general, la filosofía de las ciencias sociales y humanas puede clasificarse en tres paradigmas principales: positivista, pospositivista e interpretativa (Grix, 2018).

En nuestro estudio nos centramos en el pospositivismo, debido a que reconoce la existencia de la realidad, pero afirma que no puede ser entendida en su totalidad. La comprensión de la realidad depende de leyes precisas, aunque su comprensión continúa siendo incompleta. La falta de comprensión global y definitiva de la realidad se debe a las limitaciones de las facultades intelectuales y perceptivas humanas, lo que impide el dominio completo de todas las variables que pueden ser inherentes a un fenómeno en cuestión (Ramos, 2015). Además, este paradigma tiene en cuenta las hipótesis no falseadas (Guba y Lincoln, 1994).

El pospositivismo surge del positivismo, el cual se refiere al punto de vista predominante que ha dominado los debates formales en física y ciencias sociales durante cuatro siglos. En consecuencia, representa una iniciativa reciente que pretende abordar, en cierta medida, las críticas más desafiantes al positivismo, lo cual se mantiene esencialmente dentro de los principios fundamentales del modelo (Guba y Lincoln, 1994). La diferencia entre el paradigma positivista y el pospositivista se debe a sus respectivas concepciones del conocimiento. El paradigma positivista sostiene que la percepción es un reflejo de la realidad objetiva y que el conocimiento es una simple réplica de la misma. Mientras que el paradigma pospositivista se deriva de un intercambio recíproco, o un proceso dialéctico, entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Hernández et al., 2014).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de Investigación

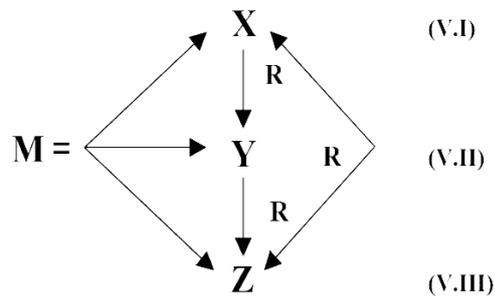
La investigación se centra en un enfoque cuantitativo, puesto que permite evaluar las magnitudes u ocurrencias de eventos y ponerlos a prueba mediante hipótesis. En el estudio se presentan datos numéricos cuyo análisis se realiza mediante métodos estadísticos para su análisis (Hernández y Mendoza, 2018).

El método hipotético-deductivo se fundamenta en un proceso en el que es necesario observar el fenómeno, plantear una hipótesis y comprobarlas, con el objetivo de explicar el fenómeno de estudio (Park et al., 2020).

La investigación es de tipo básica, ya que tiene como objetivo aumentar el conocimiento y profundizar en las teorías tratadas en cuanto a las variables de estudio (Martínez, 2007). De este modo, se pretende generar conocimiento al establecer la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

El estudio es de alcance correlacional, ya que se centra en el análisis de la relación y el grado de relación entre dos o más variables. Es importante señalar que el estudio fue de corte transversal, dado que la recopilación de los datos en un tiempo único (Hernández y Mendoza, 2018).

A continuación, se presenta el diseño correlacional:



Donde:

M: Muestra

X: Variable I. Inteligencia emocional

Y: Variable II. Pensamiento crítico

Z: Variable III. Toma de decisiones

R: Correlación

3.2. Población y Muestra

3.2.1. Unidad de análisis

Un estudiante de I, II, IV o V año académico de estudios matriculados en el semestre académico II de la Escuela profesional de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV, en 2021.

3.2.2. Población

La población es el conjunto de individuos que comparten características y permiten ser diferenciados (Hernández y Mendoza, 2018). La población se compuso de 101 estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV.

La muestra es un subgrupo que forma parte de la población de estudio (Hernández y Mendoza, 2018). En el presente estudio se seleccionó la población y no se utilizó una muestra, debido a la factibilidad para recopilar la información.

Tabla 1*Estudiantes según el año académico*

Año académico	N	%
I	6	5.9
II	13	12.9
IV	23	22.8
V	59	58.4
Total	101	100.0

Nota. Los estudiantes del primer año académico representaron un 5.9 %, el segundo año académico fue un 12.9 %, el cuarto año un 22.8 % y el quinto año tuvo una representación del 58.4 %, respectivamente. Es importante señalar que no se registraron estudiantes del tercer año académico debido a la pandemia, puesto que afectó el proceso regular de matrícula e ingreso de los estudiantes.

Tabla 2*Género de los estudiantes de ingeniería en ecoturismo*

Género	N	%
Femenino	62	61.4
Masculino	39	38.6
Total	101	100.0

Nota. Se observa que un 61.4 % de los encuestados fueron de género femenino y un 38.6 % masculino.

3.2.3. Criterios de inclusión

- El estudio incluyó a los alumnos de I, II, IV o V año académico de estudios matriculados en el segundo semestre académico de la Escuela profesional de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV, en 2021.
- Los alumnos que aceptaron participar en el estudio.
- El estudio consideró a los alumnos de ambos sexos y sin límite de edad.

3.2.4. Criterios de exclusión

- No se incluyeron a estudiantes de otras escuelas profesionales en el estudio.
- Los estudiantes que no presentaron matrícula en el segundo semestre académico de la Escuela profesional de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV, en 2021.

3.3. Operacionalización de las variables

Tabla 3

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Inteligencia emocional	Es la capacidad de percibir las emociones y expresarlas, assimilarlas en el pensamiento, comprenderlas y razonarlas con emociones y regularlas en sí mismo y en otras personas (Salovey y Mayer, 1997).	La inteligencia emocional se evaluó a través de las dimensiones, atención emocional, claridad emocional y reparación de las emociones, que fueron observados mediante los indicadores de la Escala TMMS-24.	Atención emocional Claridad emocional Reparación de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional personal • Percepción emocional interpersonal • Integración de la emoción y la razón • Empatía • Regulación emocional personal • Resolución de conflictos interpersonales
Pensamiento crítico	Es un pensamiento autorreflexivo de carácter metacognitivo, el cual permite su autoevaluación y optimización. Se basa en la formulación de juicios razonados en diferentes ámbitos (Santiuste et al., 2001).	El pensamiento crítico se evaluó a través de la dimensión dialógica y sustantiva, que fueron medidos por los indicadores del Cuestionario de pensamiento crítico CPC2).	Dimensión sustantiva Dimensión dialógica	<ul style="list-style-type: none"> • Leer (Sustantivo) • Expresar por escrito (Sustantivo) • Escuchar y expresar oralmente (Sustantivo) • Leer (Dialógico) • Expresar por escrito (Dialógico) • Escuchar y expresar oralmente (Sustantivo)

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
Toma de decisiones	Es un proceso que implica un conflicto de elección que genera estrés, el cual es generado por dos fuentes: a) preocupación por pérdidas reales y b) preocupación por pérdidas subjetivas (Janis y Mann, 1977, citado por Luna y Vicente, 2014).	La toma de decisiones se evaluó a través de las dimensiones vigilancia, hipervigilancia, transferencia y procrastinación, los cuales se calcularon por los indicadores del Cuestionario Melbourne D.M.Q.	<p>Vigilancia</p> <p>Hipervigilancia</p> <p>Transferencia</p> <p>Procrastinación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud activa en la toma de decisiones • Optimismo respecto a la toma de decisiones • Toma de decisiones bajo presión • Toma de decisiones apresuradas • Tiempo insuficiente para la toma de decisiones • Transferir la toma de decisiones a otra persona • Evadir la toma de decisiones • Actitud pasiva en la toma de decisiones • Aplazamiento en la toma de decisiones

3.4. Instrumentos

3.4.1. Técnicas de recolección de datos

El estudio utilizó la encuesta, la cual consiste en seleccionar una población o muestra de personas y administrarles un cuestionario para recopilar los datos. Esta técnica es empleada con frecuencia en estudios educativos para diferentes propósitos (McMillan y Schumacher, 2005).

3.4.2. Instrumentos de recolección de los datos

En la investigación se usó el cuestionario, el cual requiere que el participante responda a cuestiones escritas sobre sus percepciones, opiniones, etc. El investigador elabora o selecciona una serie de interrogantes y le solicita a la persona que las responda. Por lo general, las preguntas se redactan de manera que se puede seleccionar una respuesta (McMillan y Schumacher, 2005).

3.4.2.1. Escala TMMS-24. Es un cuestionario que mide la inteligencia emocional y fue adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal con base en la escala original propuesta por Salovey y otros autores. El instrumento ha tenido una gran difusión y ha sido validado en diferentes poblaciones de estudiantes (Fernández et al., 2004). La escala evalúa las habilidades con las que somos conscientes de nuestras propias emociones y la capacidad para regularlas (Trujillo y Rivas, 2005).

El instrumento mantiene las tres dimensiones originales, las cuales se redujeron los ítems a la mitad (24 ítems) y se conservaron los ítems que presentaron mayor consistencia interna. El cuestionario se basa en una escala Likert y en cada ítem se puede seleccionar una de cinco opciones posibles. La Escala TMMS es actualmente uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la inteligencia emocional (Fernández et al., 2012). (Anexo B).

3.4.2.2. Cuestionario de pensamiento crítico (CPC2). El instrumento se basa en los postulados de Santiuste y otros investigadores, quienes plantearon cuestiones relacionadas con

la percepción de las habilidades del pensamiento crítico en diversos ámbitos del conocimiento. El instrumento integra habilidades generales que permiten la indagación o exploración que el estudiante realiza con relación al conocimiento que posee y su experiencia (Santiuste et al., 2001). El cuestionario tiene 30 ítems, divididos en las dimensiones sustantiva y dialógica. Asimismo, emplea una escala de tipo Likert con cinco opciones posibles. (Anexo B).

3.4.2.3. Cuestionario Melbourne D.M.Q. Fue elaborado por Mann y se fundamenta en el modelo de conflicto de decisión propuesto por Janis y Mann. Tiene como objetivo evaluar los patrones o estilos personales en la toma de decisiones (Mann et al. 1997, citado por Alzate et al., 2004). El cuestionario se divide en cuatro dimensiones, con un total de 24 ítems. El instrumento ha sido utilizado en diversos contextos académicos y ha demostrado una validez y confiabilidad adecuadas. Asimismo, se usa una escala Likert y en cada ítem se puede seleccionar una de tres opciones posibles (Alzate, 2004). (Anexo B).

3.4.3. Validez

Es el juicio sobre la idoneidad para evaluar los resultados de las puntuaciones alcanzadas con el objetivo de tomar decisiones específicas (McMillan y Schumacher, 2005).

3.4.4. Confiabilidad

Es la coherencia en la medición que demuestra el grado en que los resultados son similares en comparación con formularios diferentes de las mismas pruebas de recolección de datos en determinadas circunstancias. La consistencia interna es el tipo de fiabilidad más habitual en los cuestionarios. Entre los estadísticos más empleados tenemos al Alfa de Cronbach que es adecuado para estudios basados en el uso de cuestionarios que tienen un rango de posibles respuestas para cada pregunta (McMillan y Chumacher, 2005).

En la presente investigación se realizó una prueba piloto dirigida a 30 estudiantes para realizar el análisis de confiabilidad de la Escala TMMS-24. Mediante el uso del estadístico

Alfa de Cronbach se obtuvo un valor $\alpha = .820$, lo que indica que el instrumento tiene una buena confiabilidad. Asimismo, se obtuvo un valor $\alpha = .853$ en el análisis de confiabilidad del Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC2, lo que significa que el instrumento tiene una buena confiabilidad. De igual modo, el Cuestionario Melbourne D.M.Q., demostró una buena confiabilidad al obtener un valor de $\alpha = .881$. (Anexo C).

3.5. Procedimientos

- Los cuestionarios fueron entregados a los estudiantes para recopilar la información a través de un enlace a la plataforma Google Forms.
- Los cuestionarios fueron codificados y la tabulación de los datos se realizó utilizando el software Microsoft Excel.
- Se obtuvo el permiso para aplicar los instrumentos dirigidos a los estudiantes de ingeniería en ecoturismo. (Anexo D).

3.6. Análisis de Datos

- Para el análisis de los datos se utilizó el software Statistical Package for Social Sciences [SPSS], en su versión 25.
- La estadística descriptiva fue representada a través de la elaboración de tablas de frecuencia.
- A fin de comprobar la distribución de las variables, se empleó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.
- Los estudios correlacionales requieren una medida estadística sobre el grado de relación, denominada correlación. La relación evaluada es una afirmación respecto al grado de relación entre las variables del estudio. Una correlación negativa implica que los valores altos de una variable se relacionan con los valores bajos de una segunda variable. Por el contrario, una correlación positiva significa que los valores altos de una variable se relacionan con los valores altos de la segunda variable (McMillan y Schumacher, 2005).

- El estudio empleó el coeficiente de correlación de Spearman [r_s] para establecer el grado de relación de las variables no paramétricas. Su valor oscila entre -1 y 1 (Martínez et al., 2009).

(Anexo E).

- Para la contratación de la hipótesis se seleccionó un nivel de significancia de $p < .05$.

3.7. Consideraciones Éticas

El investigador debe mantener los estándares éticos más elevados, actuando con integridad, responsabilidad, equidad, dedicación a la verdad y tenacidad (Espinoza y Calva, 2020).

La investigación se fundamenta en los siguientes aspectos:

- La beneficencia es no causar daño y maximizar los beneficios mientras se minimiza el daño posible.
- El respeto a las personas, al conocimiento, a los valores democráticos, y la calidad del proceso de investigación.
- Los datos obtenidos se mantendrán en la confidencialidad y su uso fue para fines de la investigación.
- La información de los estudiantes que participaron permanecerá en el anonimato.
- Los estudiantes brindaron su autorización para participar en el estudio mediante su consentimiento. (Anexo F)
- No se produjo discriminación hacia los participantes del estudio.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de las variables de estudio a través de las tablas de frecuencias.

Tabla 4

Dimensiones de la inteligencia emocional en los estudiantes

Dimensión	Nivel	N	%
Atención emocional	Presta poca atención	27	26.7
	Adecuada	68	67.3
	Presta demasiada atención	6	5.9
Claridad emocional	Debe mejorar	7	6.9
	Adecuada	71	70.3
	Excelente	23	22.8
Reparación de las emociones	Debe mejorar	3	3.0
	Adecuada	66	65.3
	Excelente	32	31.7
Total		101	100.0

Nota. En la dimensión atención emocional hubo un predominio del nivel adecuado con un 67.3 %, en la dimensión claridad emocional hubo una mayor frecuencia del nivel adecuado con un 70.3 %, y en la dimensión reparación de las emociones fue mayoritario el nivel adecuado con un 65.3 % en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo.

Tabla 5*Dimensiones de la inteligencia emocional según el género de los estudiantes*

		Género			
			Femenino	Masculino	Total
Atención emocional	Presta poca atención	N	12	15	27
		%	19.4	38.5	26.7
	Adecuada	N	44	24	68
		%	71.0	61.5	67.3
	Presta demasiada atención	N	6	0	6
		%	9.7	.0	5.9
Claridad emocional	Debe mejorar	N	3	4	7
		%	4.8	10.3	6.9
	Adecuada	N	42	29	71
		%	67.7	74.4	70.3
	Excelente	N	17	6	23
		%	27.4	15.4	22.8
Reparación de las emociones	Debe mejorar	N	1	2	3
		%	1.6	5.1	3.0
	Adecuada	N	38	28	66
		%	61.3	71.8	65.3
	Excelente	N	23	9	32
		%	37.1	23.1	31.7
Total		N	62	39	101
		%	100.0	100.0	100.0

Nota. En la dimensión atención emocional destaca el nivel adecuado, tanto en mujeres como en hombres, con un 71.0 % y 61.5 %, respectivamente. Con respecto a la claridad emocional, hubo un predominio del nivel adecuado en mujeres y hombres, con un 67.7 % y 74.4 %, respectivamente. En cuanto a la reparación de las emociones, se observa una mayor frecuencia del nivel adecuado en mujeres y hombres, con un 61.3 % y 71.8 %, correspondientemente.

Tabla 6*Diferencias de la inteligencia emocional en función del género*

Dimensiones	Género	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	p valor
Atención emocional	Femenino	62	52.84	1095.000	.328
	Masculino	39	48.08		
Claridad emocional	Femenino	62	54.00	1023.000	.105
	Masculino	39	46.23		
Reparación de las emociones	Femenino	62	54.12	1015.500	.104
	Masculino	39	46.04		
Total		101			

Nota. La media poblacional de la puntuación de las dimensiones de la inteligencia emocional no se diferencia significativamente en función del género de los estudiantes de ingeniería en ecoturismo. La afirmación se realiza mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes para un 95 % de confianza.

Tabla 7*Dimensiones de la inteligencia emocional según el año de estudio*

			Año de académico				Total
			I	II	IV	V	
Atención emocional	Poca atención	N	3	4	5	15	27
		%	50.0	30.8	21.7	25.4	26.7
	Adecuada	N	3	8	18	39	68
		%	50.0	61.5	78.3	66.1	67.3
	Demasiada atención	N	0	1	0	5	6
		%	.0	7.7	.0	8.5	5.9
Claridad emocional	Debe mejorar	N	1	0	3	3	7
		%	16.7	.0	13.0	5.1	6.9
	Adecuada	N	4	10	13	44	71
		%	66.7	76.9	56.5	74.6	70.3
	Excelente	N	1	3	7	12	23
		%	16.7	23.1	30.4	20.3	22.8
Reparación de las emociones	Debe mejorar	N	0	0	1	2	3
		%	.0	.0	4.3	3.4	3.0
	Adecuada	N	5	11	15	35	66
		%	83.3	84.6	65.2	59.3	65.3
	Excelente	N	1	2	7	22	32
		%	16.7	15.4	30.4	37.3	31.7
Total		N	6	13	23	59	101
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Nota. En la dimensión atención emocional hubo un predominio del nivel adecuado en los alumnos del cuarto año, con un 78.3 %. Con respecto a la claridad emocional, el nivel adecuado tuvo una mayor representación, con un 76.9 %, en los alumnos de segundo año. Referente a la reparación de las emociones, hubo un mayor porcentaje de estudiantes del segundo año con un 84.6 %.

Tabla 8*Diferencias de la inteligencia emocional en función del año de estudio*

Dimensión	Año académico	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	p valor
Atención emocional	I	6	42.25	2.284	.516
	II	13	48.08		
	IV	23	56.52		
	V	59	50.38		
Claridad emocional	I	6	44.33	.758	.860
	II	13	53.85		
	IV	23	52.22		
	V	59	50.58		
Reparación de las emociones	I	6	44.67	2.192	.533
	II	13	44.04		
	IV	23	49.91		
	V	59	53.60		
Total		101			

Nota. Los resultados de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, permitieron determinar, para una confianza del 95 %, que no hubo diferencias significativas entre las puntuaciones de las dimensiones de la inteligencia emocional según el año académico. En consecuencia, los estudiantes de los primeros años tuvieron un comportamiento similar en las dimensiones de la inteligencia emocional con los estudiantes de años académicos más avanzados.

Tabla 9*Pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo*

Nivel	N	%
Deficiente	0	0
Regular	34	33.7
Alto	67	66.3
Total	101	100.0

Nota. El 66.3 % de los estudiantes de ingeniería en ecoturismo presentaron un nivel alto de pensamiento crítico, y el 33.7 % un nivel regular.

Tabla 10*Dimensiones del pensamiento crítico en los estudiantes*

Dimensión	Nivel	N	%
Dimensión sustantiva	Regular	32	31.7
	Alto	69	68.3
Dimensión dialógica	Regular	40	39.6
	Alto	61	60.4
	Total	101	100.0

Nota. Hubo un predominio del nivel alto en la dimensión sustantiva y dialógica, con un 68.3 % y 60.4 %, respectivamente.

Tabla 11*Pensamiento crítico según el género en los estudiantes*

		Género			
			Femenino	Masculino	Total
Pensamiento crítico	Regular	N	21	13	34
		%	33.9	33.3	33.7
	Alto	N	41	26	67
		%	66.1	66.7	66.3
Total		N	62	39	101
		%	100.0	100.0	100.0

Nota. Tanto en el género femenino y masculino hubo una mayor frecuencia del nivel alto del pensamiento crítico, con un 66.1 % y un 66.7 %, respectivamente.

Tabla 12*Diferencia del pensamiento crítico según el género*

Variable	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p valor
Pensamiento crítico	Femenino	62	52.90	3155.50	1202.500	.956
	Masculino	39	51.17	1995.50		
Total		101				

Nota. La media poblacional de la puntuación del pensamiento crítico no se diferencia significativamente en función del género de los estudiantes de ingeniería en ecoturismo. Afirmación que se hace mediante la prueba U de Mann-Whitney para un 95 % de confianza. Por lo tanto, los estudiantes de ambos sexos tuvieron un pensamiento crítico similar.

Tabla 13*Pensamiento crítico según el año de estudio*

		Año de estudio					
			I	II	IV	V	Total
Pensamiento crítico	Regular	N	5	12	7	10	34
		%	83.3	92.3	30.4	16.9	33.7
	Alto	N	1	1	16	49	67
		%	16.7	7.7	69.6	83.1	66.3
Total		N	6	13	23	59	101
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Nota. Hubo un predominio del nivel regular del pensamiento crítico en los alumnos de ingeniería en ecoturismo del segundo año académico, con un 92.3 %, mientras que en los alumnos del quinto año predomina el nivel alto del pensamiento crítico, con un 83.1 %.

Tabla 14*Diferencia del pensamiento crítico según el año de estudio*

Variable	Año	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	p valor
Pensamiento crítico	I	6	25.92	33.800	.000
	II	13	21.38		
	IV	23	52.63		
	V	59	59.44		
Total		101			

Nota. Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis, para una confianza del 95 %, determinaron que hubo diferencias significativas entre el pensamiento crítico en función del año académico. En consecuencia, los estudiantes de los primeros años tuvieron un pensamiento crítico diferente en comparación con los estudiantes de años académicos más avanzados.

Tabla 15*Toma de decisiones en los estudiantes*

Niveles	N	%
Bajo	0	0
Regular	27	26.7
Alto	74	73.3
Total	101	100.0

Nota. El nivel alto en la toma de decisiones entre los alumnos de ingeniería en ecoturismo fue del 73.3 %, seguida del nivel regular, con un 26.7 % y no se registraron casos del nivel bajo.

Tabla 16*Dimensiones de la toma de decisiones en los estudiantes*

Dimensión	Nivel	N	%
Vigilancia	Regular	29	28.7
	Alto	72	71.3
Hipervigilancia	Regular	40	39.6
	Bajo	61	60.4
Transferencia	Regular	43	42.6
	Bajo	58	57.4
Procrastinación	Regular	32	31.7
	Bajo	69	68.3
	Total	101	100.0

Nota. La dimensión vigilancia tuvo un predominio del nivel alto con un 71.3 %, la dimensión hipervigilancia presentó una mayor frecuencia del nivel bajo con un 60.4 %, la dimensión transferencia tuvo un predominio del nivel bajo con un 57.4 %, y en la dimensión procrastinación destacó el nivel bajo con un 68.3 %.

Tabla 17*Toma de decisiones según el género*

		Género			
			Femenino	Masculino	Total
Toma de decisiones	Regular	N	19	8	27
		%	30.6	20.5	26.7
	Alto	N	43	31	74
		%	69.4	79.5	73.3
Total	N	62	39	101	
	%	100.0	100.0	100.0	

Nota. Los géneros masculino y femenino de los estudiantes en ingeniería en ecoturismo mostraron un predominio del nivel alto de toma de decisiones, con un 79.5 % y 69.4 %, respectivamente.

Tabla 18*Diferencia de la toma de decisiones según el género*

Variable	Género	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	p valor
Toma de decisiones	Femenino	62	49.02	1086.500	.265
	Masculino	39	54.14		
	Total	101			

Nota. La media poblacional de la puntuación de la toma de decisiones no se diferencia significativamente en función del género en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo. La afirmación se realiza según los resultados obtenidos de la prueba U de Mann-Whitney para un 95 % de confianza. En consecuencia, los estudiantes de ambos sexos tuvieron una toma de decisiones similar.

Tabla 19*Toma de decisiones según el año académico*

		Año académico					Total
		I	II	IV	V		
Toma de decisiones	Regular	N	3	7	3	14	27
		%	50.0	53.8	13.0	23.7	26.7
	Alto	N	3	6	20	45	74
		%	50.0	46.2	87.0	76.3	73.3
Total		N	6	13	23	59	101
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Nota. El nivel alto de la toma de decisiones fue predominante en los estudiantes de cuarto año, con un 87 %. Por otro lado, el nivel regular presentó una mayor frecuencia en los estudiantes del segundo año, con un 53.8 %.

Tabla 20*Diferencia de la toma de decisiones según el año académico*

Variable	Año académico	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	p valor
Toma de decisiones	I	6	39.25	8.821	.030
	II	13	37.31		
	IV	23	57.91		
	V	59	52.52		
	Total	101			

Nota. De acuerdo con la prueba Kruskal-Wallis, para una confianza del 95 %, hubo diferencias significativas en la toma de decisiones en función del año académico. En consecuencia, los estudiantes de los primeros semestres mostraron diferencias en la toma de decisiones en comparación con los alumnos de años académicos más avanzados.

Tabla 21*Prueba de Kolmogorov-Smirnov*

	Inteligencia emocional	Pensamiento crítico	Toma de decisiones
N	101	101	101
Estadístico	.159	.155	.189
p-valor	.000	.000	.000

Nota. Según la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (50 casos), para un 95 % de confianza, las variables inteligencia emocional, pensamiento crítico y toma de decisiones no presentaron una distribución normal ($p < .05$). Por consiguiente, se utilizó la prueba no paramétrica coeficiente de correlación de rho de Spearman [r_s] para realizar la contrastación de las hipótesis.

En el presente estudio, la contrastación de la hipótesis general se realizó en función de las hipótesis específicas, que a continuación abordaremos.

Se planteó la hipótesis específica 1:

- H_i . Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.
- H_o . No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.

Nivel de significancia $\alpha = .05$ (5 %).

Regla de decisión:

Si $p \geq .05$ se concluye H_o .

Si $p < .05$ se concluye H_i .

Tabla 22*Correlación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico*

		Inteligencia emocional	Pensamiento crítico
Inteligencia emocional	r_s	1.000	.564
	p-valor	.	.000
	N	101	101
Pensamiento crítico	r_s	.564	1.000
	p-valor	.000	.
	N	101	101

Nota. Según el coeficiente rho de Spearman se obtuvo un $p = .000$, lo cual fue menor a la significancia estadística. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1). En consecuencia, existen evidencias de una correlación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los alumnos. Esta correlación fue de tipo positiva y de magnitud moderada ($r_s = .564$). Asimismo, se sostiene que a mayor inteligencia emocional habrá un mayor pensamiento crítico y a menor inteligencia emocional habrá un menor pensamiento crítico. Esta afirmación se hace para un 95 % del nivel de confianza.

Se planteó la hipótesis específica 2:

- H_i . Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.
- H_o . No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.

Nivel de significancia $\alpha = .05$ (5 %).

Regla de decisión:

Si $p \geq .05$ se concluye H_0 .

Si $p < .05$ se concluye H_1 .

Tabla 23

Correlación entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones

		Inteligencia emocional	Toma de decisiones
Inteligencia emocional	r_s	1.000	.476
	p-valor	.	.000
	N	101	101
Toma de decisiones	r_s	.476	1.000
	p-valor	.000	.
	N	101	101

Nota. Según el coeficiente rho de Spearman se obtuvo un $p = .000$, lo cual fue menor a la significancia estadística. Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1). En consecuencia, se afirma que existen evidencias de una correlación entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones en los estudiantes. Esta correlación fue de tipo positiva y de magnitud moderada ($r_s = .476$). Asimismo, se sostiene que a mayor inteligencia emocional habrá una mayor toma de decisiones y a menor inteligencia emocional habrá una menor toma de decisiones. Esta afirmación se hace para un 95 % del nivel de confianza.

Se planteó la hipótesis específica 3:

- H_i . Existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.

- H_0 . No existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.

Nivel de significancia $\alpha = .05$ (5 %).

Regla de decisión:

Si $p \geq .05$ se concluye H_0 .

Si $p < .05$ se concluye H_1 .

Tabla 24

Correlación entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones

		Pensamiento crítico	Toma de decisiones
Pensamiento crítico	r_s	1.000	.795
	p-valor	.	.000
	N	101	101
Toma de decisiones	r_s	.795	1.000
	p-valor	.000	.
	N	101	101

Nota. Según el coeficiente rho de Spearman se obtuvo un $p = .000$, que es inferior a la significancia estadística. Por ende, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_1). En consecuencia, existen evidencias de una correlación entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes. Esta correlación fue de tipo positiva y de magnitud alta ($r_s = .795$). Asimismo, se sostiene que a mayor pensamiento crítico habrá una mayor toma de decisiones y a menor pensamiento crítico habrá una menor toma de decisiones. Esta afirmación se hace con una confianza del 95 %.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con respecto a la hipótesis general, se pudo determinar que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en 2021. Esta relación se sustenta en los recientes avances en la neurociencia cognitiva, que sostienen que las emociones no solo limitan la razón, sino que también la moldean y le otorga significado (Paredes y Salerno, 2014).

La inteligencia emocional, entendida como la capacidad de gestionar y equilibrar las emociones, junto con el pensamiento crítico, que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje, son competencias esenciales para la toma de decisiones (Luna, 2021; Collins y Andrejco, 2015). Esta sinergia entre emociones y razón se ve reflejada en cómo la inteligencia emocional facilita el diálogo entre ambos (Sánchez et al., 2016).

La inteligencia emocional implica comprender tanto las emociones propias como las ajenas, identificar semejanzas y resolver problemas (García y Giménez, 2010). Por otro lado, el pensamiento crítico, aplicado en la autorreflexión, optimiza y autoevalúa la formulación de juicios razonados en los diferentes ámbitos de la vida (Santiuste, 2001). En este proceso de razonamiento, las emociones tienen un papel crucial al intervenir en la identificación de alternativas (Moya y Georgieva, 2014).

En el contexto de la cuarta revolución industrial, los avances tecnológicos y la globalización, generan brechas significativas en las habilidades de las personas. Ante este panorama, es necesario fomentar competencias fundamentales como la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones (WEF, 2022). Los estudiantes con una adecuada inteligencia emocional estarán mejor equipados para desarrollar habilidades críticas, como autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, todas esenciales para decisiones acertadas (Schwab, 2016).

Es importante reconocer la relación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico que adquiere mayor relevancia en situaciones de intensa presión o incertidumbre. Estas condiciones pueden generar conflictos entre los procesos cognitivos (Bosada, 2020). Por ello, es esencial potenciar estas habilidades en entornos complejos y dinámicos, preparando a los estudiantes para enfrentar tales circunstancias con eficacia.

Con respecto a la hipótesis específica 1, se confirmó una relación positiva moderada entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes ($r_s = .564$). Esto sugiere que a medida que aumenta la inteligencia emocional, también lo hace el pensamiento crítico, y viceversa. Este resultado se alinea con Morin (1999), que argumenta que no hay un estado superior de la razón que controle la emoción. En cambio, existe un bucle de intelecto y afecto, donde la capacidad emocional es crucial para el desarrollo del comportamiento lógico.

Este resultado es coherente con investigaciones anteriores. Coincidimos con Abarca (2019), cuyo estudio establece la asociación entre el pensamiento crítico e inteligencia emocional en estudiantes de ciencias sociales de una universidad pública en Lima ($r_s = .752$). De modo similar, Quispe y Campana (2022), establecieron la asociación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en estudiantes de educación de una universidad pública en Lima ($r_s = .853$). Los hallazgos se sustentan en el modelo de habilidad de la inteligencia emocional, propuesto por Mayer y Salovey (1997), que postulan que la inteligencia emocional es una habilidad que une el razonamiento y las emociones. Damasio (2000) añade que las emociones influyen en el comportamiento humano, afectando el pensamiento crítico. Por ello, Luna (2021), sugiere que una gestión adecuada de las emociones puede mejorar el desarrollo del pensamiento crítico.

Coincidimos con el estudio de Kang (2015), ya que estableció una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la disposición del pensamiento crítico en los alumnos de una universidad en Malasia ($r = .609$). De manera similar, coincidimos con el trabajo de Li et al.

(2021), quienes determinaron la relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en alumnos de medicina de una universidad en China ($r = .457$). Los hallazgos sugieren que la emoción y razón funcionan simultáneamente (Longobardi, 2019). Dado que la inteligencia emocional se complementa con la inteligencia académica, adquirir inteligencia emocional y aprender a pensar de manera crítica se interpretan como procesos acumulativos continuos (Kaya et al., 2018).

Sin embargo, nos diferenciamos del estudio de Kaya et al. (2018), quienes establecieron que no hubo relación entre el pensamiento crítico y la conciencia emocional en estudiantes de enfermería en una universidad de Turquía (ns). De modo similar, discrepamos del trabajo de Hasanpour et al. (2018), cuyos hallazgos determinaron que no hubo relación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los alumnos de enfermería de una universidad de Irán (ns). Los resultados se sustentan en la inteligencia emocional, que se centra en la capacidad de percibir, comprender, expresar y asimilar las emociones (Salovey y Mayer, 1997). Por otro lado, el pensamiento crítico es un pensamiento autorreflexivo que se fundamenta en la formulación de juicios razonados (Santiuste, 2001). Las dos variables pueden usarse de manera conjunta, no obstante, presentan diferentes orientaciones, ya que una analiza procesos emocionales y otra los racionales.

Asimismo, coincidimos con el estudio de Carrera (2018), cuyo trabajo establece la asociación entre la inteligencia emocional y asertividad en los estudiantes de administración y contabilidad de una universidad en Huancayo ($r_s = .876$). Los hallazgos se respaldan en la idea que la inteligencia emocional no solo se relaciona con el pensamiento crítico, sino también con otras habilidades interpersonales esenciales (Gómez et al., 2000, citado por García y Giménez, 2010; Li et al., 2021).

Referente a la hipótesis específica 2, se determinó que existe una correlación positiva moderada entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones en los estudiantes ($r_s = .476$).

Esta relación indica que un mayor nivel de inteligencia emocional está asociado con decisiones más adecuadas y viceversa. Este resultado se alinea con el modelo de habilidad de la inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), que postula que la inteligencia emocional se centra en el procesamiento de la información emocional y optimizar el procesamiento cognitivo. Según Acosta (2008), este modelo destaca la importancia de las emociones en la adaptación del entorno e incrementa la capacidad de resolución de problemas.

Varios estudios respaldan la relación entre la inteligencia emocional y variables académicas en diferentes contextos universitarios. Coincidimos con Chumbirayco (2016), cuya investigación determina la asociación positiva entre la inteligencia emocional, las estrategias de aprendizaje, las habilidades sociales y el rendimiento académico en universitarios ($p < .05$). De modo similar, con el estudio de Guarniz (2017), que estableció la correlación positiva baja entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de enfermería ($r_s = .222$). Los hallazgos resaltan la complementariedad de la inteligencia emocional con la inteligencia académica. Refuerza la idea que la inteligencia emocional permite potenciar habilidades cognitivas. De modo que esta competencia emocional facilita la toma de decisiones más acertadas, ya sea en contextos grupales o individuales (Hess y Bacigalupo, 2010; Goleman, 2010).

El proceso de toma de decisiones es multifacético y complejo. Es esencial reconocer que la objetividad pura es inalcanzable debido a la naturaleza subjetiva de nuestras emociones y experiencias pasadas. Nuestra interpretación del mundo, por lo tanto, siempre estará teñida por nuestras emociones, experiencias pasadas y subjetividad (Bonatti, 2018). Según el modelo de conflicto de decisión, considera que la toma de decisiones es un proceso que implica un conflicto interno que genera estrés (Janis y Mann, 1977, citado por Luna y Vicente, 2014). Las emociones desempeñan un papel esencial en la coordinación de la cognición y el comportamiento (Van der Pligt, 2015). Participan en el proceso, evaluación, planificación y

ejecución para la toma de decisiones, ya que identifican acciones o resultados beneficiosos o perjudiciales (Paredes y Salerno, 2014; Angrino, 2011). Los descubrimientos de la neurociencia cognitiva confirman que indican que las emociones tienen un efecto significativo en las decisiones. De esta forma, la emoción no solo constriñe la razón, sino que la moldea, condiciona y le da sentido (Paredes y Salerno, 2014).

Con respecto a la hipótesis específica 3, se determinó que existe una correlación positiva moderada entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes ($r_s = .795$). Esta relación indica que un mayor nivel de pensamiento crítico está asociado con decisiones más adecuadas, y viceversa. Los hallazgos se explican como consecuencia de que el pensamiento crítico examina y evalúa el pensamiento (Jusino, 2003). Esta competencia requiere de un proceso de investigación de conocimientos fundamentado en habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones (Saiz y Rivas, 2008). El pensador crítico debe ser consciente de la importancia del entrenamiento premeditado y los procesos inmersos como la toma de decisiones (Santiuste et al., 2001). Por esta razón, diferentes modelos educativos han identificado al pensamiento crítico como una competencia básica que engloba la toma de decisiones (Argudín, 2001).

La toma de decisiones es un proceso que se centra en seleccionar la opción más lógica entre las disponibles, orientado a lograr un estado o resultado deseado (Canós et al., 2012). En este contexto, cada proceso de toma de decisiones produce una acción final o una selección de opinión (Singh et al., 2016). Por ello, el pensamiento crítico permite su autoevaluación y optimización mediante la formulación de juicios razonados (Santiuste, 2001). En consecuencia, el pensamiento crítico analiza diferentes situaciones y emplea juicios razonados para seleccionar la decisión más acertada.

Estudios previos respaldan esta relación. Coincidimos con el estudio de Ludin (2018), que establece una relación positiva entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones clínicas

de las enfermeras de una universidad en Malasia ($r = .637$). Esta relación se sustenta en la idea que el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo y racional, esencial para tomar decisiones. Sugiere que en este proceso intervienen las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico, para la toma de decisiones (Ennis, 2005). Los cuales deben estar coordinados para garantizar la calidad y eficacia de las decisiones (Harvard Business School Publishing Corporation, 2006). En consecuencia, el pensamiento crítico es una habilidad que los individuos desarrollan a través del crecimiento académico y profesional y que les permite tomar decisiones acertadas. Esta capacidad decisiva se logra a través de la adquisición de conocimientos y las experiencias profesionales y personales (Mackay et al., 2018).

Para futuras investigaciones sería importante explorar cómo la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones interactúan y afectan el aprendizaje de los alumnos.

VI. CONCLUSIONES

- Existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. Esta relación sugiere que, al integrar la inteligencia emocional con el pensamiento crítico, optimiza la eficiencia en la toma de decisiones.
- Existe una relación positiva moderada entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. En ese sentido, la inteligencia emocional, al procesar información emocional, armoniza el razonamiento y las emociones, lo que enriquece la vida emocional y mejora la calidad de razonamiento.
- Existe una relación positiva moderada entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. Esta relación señala que la inteligencia emocional, al evaluar y gestionar las emociones, desempeña un rol crucial en el proceso de la toma de decisiones, permitiendo diferenciar situaciones perjudiciales o beneficiosas.
- Existe una relación positiva alta entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. Este hallazgo subraya la importancia del pensamiento crítico como un instrumento racional y reflexivo imprescindible para la toma de decisiones.

VII. RECOMENDACIONES

- Las autoridades de la escuela profesional de ingeniería en ecoturismo pueden implementar actividades curriculares enfocadas a fortalecer la inteligencia emocional y el pensamiento crítico para la toma de decisiones. Estas competencias pueden incorporarse en unidades específicas dentro de las asignaturas existentes donde sean abordadas de forma teórica y práctica. De este modo, esta integración potenciará estas competencias, optimizando el proceso de aprendizaje. Además, los futuros profesionales en ecoturismo estarán mejor preparados para tomar decisiones informadas, basadas en aspectos racionales como emocionales, haciendo su ejercicio profesional más responsable y sostenible.
- Para optimizar la enseñanza se recomienda capacitar a los docentes de la escuela profesional de ingeniería en ecoturismo en inteligencia emocional y pensamiento crítico. Pueden efectuarse mediante talleres o capacitaciones virtuales de casos prácticos. Así, los docentes contarán con estrategias para fomentar la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en el aula.
- Las autoridades de la escuela profesional de ingeniería en ecoturismo, con el fin de potenciar la inteligencia emocional en los alumnos, deben planificar actividades académicas específicas. Los esfuerzos pueden abarcar talleres y ejercicios centrados en el modelo de habilidades de la inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey. Esta iniciativa busca sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la inteligencia emocional en la toma de decisiones, promoviendo la gestión adecuada de sus emociones y minimizar las decisiones impulsivas.
- Los docentes pueden enfatizar el trabajo colaborativo y debate para potenciar el pensamiento crítico orientado a la toma de decisiones eficientes. Estas actividades pueden realizarse en el aula con la implementación de actividades grupales en las que se recalque el

debate y la discusión de temas. A través del intercambio de ideas entre los estudiantes, se espera fortalecer su capacidad crítica para tomar decisiones eficientes.

VIII. REFERENCIAS

- Abellán, Á. (2012). De la dialéctica a la dialógica. *Revista del Humanismo Español e Iberoamericano* (31), 97-125.
<http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/970/dialectica%20abellan.pdf?sequence=1>
- Abarca Pizarro, O. F. (2019). *Pensamiento crítico e inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5572>
- Acedo, L. S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Ediciones Narce S.A.
<http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/Competencias%20cognitivas%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.pdf>
- Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Secretaría General Técnica.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/educacion-emocional-y-convivencia-en-el-aula/educacion/12449>
- Alejo, L. (2017). *Pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
<https://hdl.handle.net/10630/15997>
- Almeida, L. y Franco, A. (2011). Pensamiento crítico: su relevancia para la educación en una sociedad cambiante. *Revista De Psicología*, 29(1), 175-195.
<https://doi.org/10.18800/psico.201101.007>
- Alzate, R., Laca, F., & Valencia, J. (2004). Decision-making patterns, conflict styles, and self-esteem. *Psicothema*, 16(1), 110-116.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72716118.pdf>

- Amaya, J. (2010). *Toma de decisiones gerenciales: Métodos cuantitativos para la administración* (2ª ed.). ECOE Ediciones.
<https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/09/Toma-de-decisiones-gerenciales-2da-Edici%C3%B3n.pdf>
- Ambrosino, B. (23 de junio de 2019). ¿Cuál es el origen de las religiones y cómo evolucionaron? *BBC*.
<https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-48624547>
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Angrino Quebradas, D. A. (2011). El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro Humano. *Cuadernos de neuropsicología*, 5(2), 173-178.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232011000200006&lng=pt&tlng=es.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis* (20), 39-61.
<http://hdl.handle.net/20.500.11777/521>
- Avsec, A. (2012). Do emotionally intelligent individuals use more adaptive decision-making styles? *Studia Psychologica*, 54(3), 209-220.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84867930635&partnerID=40&md5=cdf05bc8d415cd7584714ed22116d452>
- Bailin, S. (1999). The Problem With Percy: Epistemology, Understanding and Critical Thinking. *Informal Logic*, 19(2), 161-170
<https://doi.org/10.22329/il.v19i2.2325>

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25
<https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bolaños, I. (2008). *Hijos alineados y padres alienados: mediación familiar en rupturas conflictivas*. Editorial Reus S.A.
- Bonatti, P. (2018). La meta decisiones y la teoría de la racionalidad instrumental mínima. *Ciencias Administrativas*, (13).
<https://doi.org/10.24215/23143738e037>
- Bosada, M. (2020), *Incluir la educación emocional en el currículum y formar a toda la comunidad educativa en competencias socioemocionales ayudará a mejorar la enseñanza-aprendizaje durante la crisis sanitaria*.
<https://www.educaweb.com/noticia/2020/05/27/educacion-emocional-clave-ensenanza-aprendizaje-tiempos-coronavirus-19205/>
- Brand, E., Aristizábal, C. y Ospina, B. (2018). Valoración de la producción científica sobre el pensamiento crítico en los procesos cognitivos de la formación: una revisión desde la teoría de redes. *El Ágora USB*, 18(1), 22-37.
https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/3442/_1
- Brooks (11 de noviembre de 2020). Clases en Zoom: 4 problemas de la enseñanza en línea que señala el profesor que anunció su renuncia a sus alumnos en directo. *BBC News Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-54787845>
- Bunge, M. (2005). *Diccionario de filosofía*. siglo XXI.
- Cabañete, A. (1998). *Toma de decisiones. Análisis y entorno organizativo*. Ediciones UPC.

- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico: Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Canós, L., Pons, C., Valero, M. y Maheut, J. (2012). *Toma de decisiones en la empresa: proceso y clasificación*. Universidad Politécnica de Valencia.
<https://riunet.upv.es/handle/10251/16502>
- Carrera Valverde, F. E. (2018). *Inteligencia emocional, asertividad y bienestar psicológico en estudiantes del I ciclo de la Facultad de Administración y Contabilidad-Universidad Peruana Los Andes Huancayo-año 2016*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2027>
- Castellví Mata, J., Sabater, M. y Blanch, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 23-41.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Chang, Y. C., & Tsai, Y. T. (2022). The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement-Online English Courses. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- Chimoy, E.P., Gonzaga, R. C. y Linares, W. N. (2022). El pensamiento crítico en el sistema educativo del siglo XXI. *Revistado Científica Hacedor*, 6(1), 65-79.
<https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2117>

- Chumbirayco Pizarro, M. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, las habilidades sociales, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes del VI ciclo de la Universidad César Vallejo–S.J.L.* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis Perú, Repositorio de Tesis Digitales. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/5466>
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: proyectos, estrategias e ideas*. Editorial Troquel S.A.
- Collins, S., & Andrejco, K. (2015). A longitudinal study of emotional intelligence in graduate nurse anesthesia students. *Asia-Pacific journal of oncology nursing*, 2(2), 56-62. <https://doi.org/10.4103/2347-5625.157566>
- Cornejo Farroñán, M. (2018). Modelo socio afectivo para mejorar la madurez emocional sustentado en las teorías de la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. *Revista Científica Institucional Tzhoecoen*, 10(3), 399-408. <https://doi.org/10.26495/rtzh1810.327226>
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. In R. D. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 12–23). Oxford University Press.
- Danvers, E. (2016). Criticality's affective entanglements: rethinking emotion and critical thinking in higher education. *Gender and Education*, 28(2), 282-297. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1115469>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones Unesco. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/1847>

- Dewi, N. A., Yetti, K., & Nuraini, T. (2021). Nurses' critical thinking and clinical decision-making abilities are correlated with the quality of nursing handover. *Enfermería Clínica, 31*, S271-S275.
<https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2020.09.014>
- Díaz, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista científica, 1*(17), 10-32.
<https://doi.org/10.14483/23448350.4505>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, (5)*, 77-96.
<http://hdl.handle.net/11162/24039>
- Elices, M. (2015). Emoción y Cognición. En A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 223-248). UdelaR.
<https://cognicion.psico.edu.uy/8>
- Elizalde García, A. A., Morales Holguín, A. y Aguilar Tobin, M. C. (2022). La importancia del pensamiento crítico en la formación de los alumnos de diseño gráfico. *Zincografía, 6*(11), 210-227.
<https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.130>
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación, 1*(1), 47-64.
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050101.pdf>
- Espíndola, J. y Espíndola, M. (2005). *Pensamiento Crítico*. Pearson Educación.
- Espinoza Freire, E. E. y Calva Nagua, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad, 12*(4), 333-340.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000400333&lng=es&tlng=es.

- Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 23(1), 22-56.
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fernández, P., Berrios, M., Extremera, N. y Augusto, J. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20(1), 5-13.
https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/01.Fernandez-Berrocal_20-1.pdf
- Fernández, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). TMMS-24. Inteligencia emocional. *Informes psicológicos*, 94(3), 751-755.
<https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofía* (5ª. ed.). Tomo I. Editorial Sudamericana.
- Foro Económico Mundial. (22 de octubre de 2020). Estas son las 10 principales habilidades laborales del futuro y el tiempo que lleva aprenderlas. *Foro Económico Mundial*.
<https://es.weforum.org/agenda/2020/10/estas-son-las-10-principales-habilidades-laborales-del-futuro-y-el-tiempo-que-lleva-aprenderlas/>
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>
- Garcés Giraldo, L. F. y Giraldo Zuluaga, C. de J. (2018). Emociones en Aristóteles: facultades anímicas en la formación de las opiniones y de los juicios. *Sophia*, 14(1), 75-86.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.826>

- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/909/828>
- García, M. T. y de Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 11-21.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003&lng=es&tlng=es.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/42/41371_INTELIGENCIA_S_MULTIPLES.pdf
- Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo. lóbulos frontales y mente civilizada*. Crítica.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Kairós S.A.
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós S.A.
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B, S.A.
<https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/e/El-cerebro-y-la-inteligencia-emocionalDanielGoleman.pdf>
- Gómez Acuña, M., Gordillo Gordillo, M., Sánchez Herrera, S. y Gordillo Hernández Isabel Torres Dicha, M. (2012). Análisis del comportamiento emocional en alumnos de psicopedagogía. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 263-276.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832339027>
- Gómez Franco, G. D. (2019). Pensamiento crítico para la generación 4.0. *Grafías*, (40), 87-98.
<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/grafias/article/view/2643>

- González, B. y León, A. (2013). Procesos cognitivos: de la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (19), 49-67.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65232225004>
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Guarniz, L. (2017). *Inteligencia emocional, motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de III ciclo de enfermería*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo.
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/7737>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradims in Qualitative Research. Trad. Perrone, M. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). Sage Publications Ltd.
- Grix, J. (2018). *The foundations of research*. Bloomsbury Publishing.
- Harvard Business School Publishing Corporation. (2006). *Toma de decisiones para conseguir mejores resultados*. Ediciones Deusto.
- Hasanpour, M., Bagheri, M., & Heidari, F. (2018). The relationship between emotional intelligence and critical thinking skills in Iranian nursing students. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 32(1), 231–234.
<https://doi.org/10.14196/mjiri.32.40>
- Hernández, B. (2001). *Técnicas estadísticas de investigación social*. Ediciones Díaz de Santos S.A.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: raíces y momentos decisivos. En Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P., *Metodología de la investigación* (pp. 1-15). Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hess, J., & Bacigalupo, A. (2011). Enhancing decisions and decision-making processes through the application of emotional intelligence skills. *Management Decision*, 49(5), 710-721.
<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/00251741111130805?mobileUi=0&journalCode=md>
- Holmes, N. G., Wieman, C. E., & Bonn, D. A. (2015). Teaching critical thinking. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(36), 11199-11204.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1505329112>
- Horna, E. (2005). *Relación entre la inteligencia emocional, la toma de decisiones y el éxito en el logro de metas en los estudios y el trabajo*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Trujillo
<https://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/5562>
- Ibarra Rivas, L. R. (2019). Claroscuros de la inteligencia emocional iluminan la utopía. *Praxis & Saber*, 10(24), 271-295.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9282>
- Instituto Nacional de la Salud Infantil y Desarrollo Humano Eunice Kennedy Shriver. (2019). *Sobre la Neurociencia*.
<https://espanol.nichd.nih.gov/salud/temas/neuro/informacion>

- Jafari, F., Azizi, S. M., Soroush, A., & Khatony, A. (2020). Critical Thinking Level among Medical Sciences Students in Iran. *Education Research International*, 2020, 1348365. <https://doi.org/10.1155/2020/1348365>
- Jahn, D., & Kenner, A. (2018). Critical Thinking in Higher Education: How to foster it using Digital Media. In D. Kergel, B. Heidkamp, P. K. Telléus, T. Rachwal y S. Nowakowski (Eds.), *The Digital Turn in Higher Education: International Perspectives on Learning and Teaching in a Changing World* (pp. 81-109). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19925-8_7
- Jusino, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3, 35-42. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>
- Kabalen, D. (2014). *Análisis y pensamiento crítico para la expresión verbal*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey. <http://prod77ms.itesm.mx/podcast/EDTM/ID371.pdf>
- Kang, F. (2015). Contribution of Emotional Intelligence towards Graduate Students' Critical Thinking Disposition. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 3(4), 6-17. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/1908>
- Kaya, H., Şenyuva, E. y Bodur, G. (2017). Developing critical thinking disposition and emotional intelligence of nursing students: a longitudinal research. *Nurse Education Today*, 48, 72-77. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.09.011>

- Kaya, H., Şenyuva, E., & Bodur, G. (2018). The relationship between critical thinking and emotional intelligence in nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 68, 26-32.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.024>
- Kozlowski, D., Hutchinson, M., Hurley, J., Rowley, J., & Sutherland, J. (2017). The role of emotion in clinical decision making: an integrative literature review. *BMC Medical Education*, 17(1), 255.
<https://doi.org/10.1186/s12909-017-1089-7>
- Lamata, F. (1998). *Manual de administración y gestión sanitaria*. Díaz de Santos.
- Lau, J. (2012). *Miniguía para el Pensamiento Crítico*. Universidad de Hong Kong.
<https://www.yumpu.com/es/document/read/56470249/miniguia-para-el-pensamiento-critico>
- Li, Y., Li, K., Wei, W., Dong, J., Wang, C., Fu, Y., Li, J., & Peng, X. (2021). Critical thinking, emotional intelligence and conflict management styles of medical students: A cross-sectional study. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100799.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100799>
- Lin, H. C., Hwang, G. J., Chang, S. C., & Hsu, Y. (2021). Facilitating critical thinking in decision making-based professional training: An online interactive peer-review approach in a flipped learning context. *Computers & Education*, 173, 104266.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104266>
- Longobardi, M. (24 de marzo de 2019). ¿Qué es la inteligencia emocional? *CNÑ*.
<https://cnnespanol.cnn.com/video/argentina-que-es-inteligencia-emocional-dialogo-longobardi/>

- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, (4), 167-179.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- López Castaño, S., Salazar Yepes, G. S. y Gil Ospina, A. (2013). La racionalidad en la toma de decisiones. *Revista Grafías*, (21), 41-56.
<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/grafias/article/view/1444>
- Ludin, S. (2018). Does good critical thinking equal effective decision-making among critical care nurses? A cross-sectional survey. *Intensive and Critical Care Nursing*, 44, 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.iccn.2017.06.002>
- Luna, A. y Vicente, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1), 39-65.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337831261002>
- Luna-Ccoa, V. (2021). La inteligencia emocional en el desarrollo del pensamiento crítico: Array. *Maestro Y Sociedad*, 167-176.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5454>
- Lusar, A. y Oberst, Ú. (2004). Modelos teóricos en inteligencia emocional y su medida. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, (14), 209-217.
<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/download/97921/154375>
- Mackay Castro, R., Franco Cortazar, D. E., & Villacis Pérez, P. W. (2018). The critical thinking applied to research. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336&lng=es&tlng=en.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ª ed.). Pearson Educación, S. A.
- Mann, L. (2008). *Elementos de psicología social*. Limusa.

- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. [Tesis de doctorado en Educación, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>
- Márquez Cervantes, C. y Gaeta González, M. L. (2017). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1.
<https://doi.org/10.15359/ree.22-1.9>
- Martín García, A. V. y Barrientos Bradasic, O. (2010). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 19-44.
<https://doi.org/10.14201/7150>
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C. Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A. y Cánovas, A. M. (2009). El Coeficiente de Correlación de los Rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017&lng=es&tlng=es.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>
- Maurice, J. (2014). *Educación con inteligencia emocional: cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Penguin Random House Grupo Editorial.

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. (2001), "A field guide to emotional intelligence", In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (Eds), *Emotional Intelligence in Every Day Life* (pp. 3-14). Psychology Press.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence emocional. In R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-549). Cambridge Handbooks in Psychology.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027>
- Mendoza, G. (2018). *La formación profesional docente en el desarrollo del pensamiento crítico en la Escuela Universitaria de Post Grado de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio Institucional UNFV.
<http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2578>
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
<http://hdl.handle.net/10630/11883>
- Ministerio de Educación. (2021). *Inteligencia emocional para el aprendizaje*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8588>

- Modzelewsk, H. (2017). Una propuesta de educación de las emociones a partir de la historia de la filosofía. *Crítica Contemporánea. Revista de Teoría Política*, (7), 29-53.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/17581>
- Moya Santoyo, J. y Georgieva Kostova, E. (2014). *Psicología del pensamiento*. Editorial Síntesis, S.A.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200022&lng=en&tlng=es.
- Ndawo, G. (2021). Facilitation of emotional intelligence for the purpose of decision-making and problem-solving among nursing students in an authentic learning environment: A qualitative study. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 15, 100375.
<https://doi.org/10.1016/j.ijans.2021.100375>
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: are they sufficient? *Anales de Psicología*, 27(1), 202-209.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16717018024>
- Nieto, S., Vázquez, J., Pons, A. y Núñez, A. (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. OCDE.
<https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>
- Niño Arteaga, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta. *Hallazgos*, 17(34), 185-208.
<https://doi.org/10.15332/2422409X.4884>

- Otero, E. (2009). *El pensamiento Crítico*. Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación.
<https://universoabierto.org/2019/02/15/el-pensamiento-critico/>
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Epistemología y ciencias humanas: Modelos epistémicos y paradigmas*. Ediciones de la U.
- Pacheco, N. y Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2887>
- Palacios, W., Álvarez, M., Moreira, J. y Morán, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Edumecentro*, 9(4), 194-206.
<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/993>
- Palmett Urzola, M. y Martínez, L. (2019). Corrientes epistemológicas, educación y pensamiento crítico. *Petroglifos revista critica transdisciplinar* 2(2), 15-21.
<https://petroglifosrevistacritica.org.ve/revista/corrientes-epistemologicas-educacion-y-pensamiento-critico/>
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central humanista. *DIDAC*, 3-9.
http://revistas.iberomex.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf
- Paredes, M. D. y Salerno, M. L. (2014). La toma de decisiones entre las emociones y la racionalidad. *Universidad Nacional de Villa María*.
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/28602>
- Park, Y. S., Konge, L., & Artino, A. R. (2020). The positivism paradigm of research. *Academic Medicine*, 95(5), 690-694.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003093>

- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una Guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pérez Mayo, A. (2018). Epistemología de los modelos de optimización para la toma de decisiones en las organizaciones. *RECAI Revista de Estudios en Contaduría, Administración e Informática*, 7(19), 31-60.
<https://recai.uaemex.mx/article/view/9000>
- Petrides, K. V. (2017). Intelligence, Emotional. En *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05601-7>
- Pilárik, L., & Sarmány-Schuller, I. (2009). Emotional intelligence and decision-making of female students of social work in the Iowa Gambling Task. *Studia Psychologica*, 51(4), pp. 319-328.
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-74549114725&partnerID=40&md5=dc9bdf9d4072ce6bd010201d80de99f6>
- Portillo Torres, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Posada-Ramírez, J. (2014). Ontología y Lenguaje de la Realidad Social. *Cinta de moebio*, (50), 70-79.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000200003>
- Quant, D. y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 3(1), 45-49.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>

- Quispe Sandoval, R. y Campana Concha, A. R. (2022). Inteligencia emocional, pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(2), 86-94.
<https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/30>
- Rababa, M., & Al-Rawashdeh, S. (2021). Critical care nurses' critical thinking and decision making related to pain management. *Intensive and Critical Care Nursing*, 63, 103000.
<https://doi.org/10.1016/j.iccn.2020.103000>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
<https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Ran, Z. O. U., Zeb, S., Nisar, F., Yasmin, F., Poulouva, P., & Haider, S. A. (2022). The Impact of Emotional Intelligence on Career Decision-Making Difficulties and Generalized Self-Efficacy Among University Students in China. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 865-874.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S358742>
- Remache Bunci, M. (2020). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios. *Cátedra*, 2(1), 60-75.
<https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>
- Reyes, M. y Escalona, N. (2015). *Argumentación para todos. Manual teórico-práctico para educadores, estudiantes y curiosos sobre la argumentación*. Pentian.
- Ríos-Osorio, L. y Gómez, L. F. (2014). Las bases epistemológicas de la ciencia moderna convencional. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 14(29), 33-55.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41438646002>

- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2018). *Elementos ontológicos del pensamiento crítico*.
<http://digital.casalini.it/4434101>
- Rojas, J. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Saaty, T. (2014). *Toma de decisiones para líderes*. RWS Publications.
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149.
<http://www.pensamiento-critico.com/archivos/intertranspcpraxis.pdf>
- Santiuste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J. y Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*. 9(3), 185-211.
- Sánchez, I., Acedo, M., Herrera, S. y García, M. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 51-61.
<http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/viewFile/176/209>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Editorial Debate.
- Schwab, K. (2019). *The Global Competitiveness Report-2019*. World Economic Forum.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf
- Scott, C. (2015). *El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

- Shetty, M. S., & D'Souza, F. D. (2019). Emotional Intelligence: A Key to Students' Academic, Personal and Professional Excellence. *IOSR Journal of Research & Method in Education* 9(3), 57-61.
<https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-9%20Issue-3/Series-3/K0903035761.pdf>
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking. In P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3^a ed.) (pp. 141-145). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00582-0>
- Singh, T., Mehta, S., & Parmar, V. (2016). Developing Relationship between Investors Psychology and Financial Decision Making. *East Asian Journal of Business Economics*, 4(2), 28-46.
<https://doi.org/10.13106/eajbe.2016.vol4.no2.28>
- Steffens, E., Ojeda, D., Martínez, J., Hernández, H. y Moronta, Y. (2018). Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. *Presencia*, 39(30).
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p01.pdf>
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 479-502.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.479>
- Suysuy, E. J. y Chavarry, P. D. R. (2021). Salud mental durante el confinamiento por SARS-COV-2 en estudiantes universitarios peruanos 2020. *Revista Horizonte Empresarial*, 8(1), 376-381.
<https://doi.org/10.26495/rce.v8i1.1642>

- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130824013>
- Torres Díaz, G., Muñoz Gutiérrez, C., Guzmán Valeta, A. y Rodríguez Vital, A. (2022). Oportunidades pedagógicas de la inteligencia emocional en los estudios superiores. *Revista de filosofía, centro de estudios filosóficos*, 39, 552-566.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.6462689>
- Torres López, A. (2019). Las emociones: epistemología, filosofía y educación. *Agroindustria, Sociedad y Ambiente*, 2(13), 103-114.
<https://revistas.uclave.org/index.php/asa/article/view/2383>
- Torres Ruiz, A. E. (2021). 12.- Inteligencia emocional en el contexto universitario: Retos para el docente. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 257-277.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1451>
- Trujillo Flores, M. M. y Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15, 9-24.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512005000100001&nrm=iso
- Unesco. (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- Unesco. (2017, a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Unesco. (2017, b). E2030: *Educación y Habilidades para el Siglo 21*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>

- Unesco (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Unesco.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Unwakoly, S. (2022). Critical Thinking In The Philosophy of Science: Studies in Ontology, Epistemology and Axiology. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 5(2), 95-102.
<https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JFI/article/view/42561>
- Valdiviezo Loayza, M. y Rivera Muñoz, J. (2022). La inteligencia emocional en la educación, una revisión sistemática en América Latina y el Caribe. *Revista Peruana de Investigación e Innovación educativa*, 2(2), e22931,
<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22931>
- Vallejos Valdivia, C. D. (2022). Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad pública peruana. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 22(3), 556-563.
<https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v22i3.5015>
- Van der Pligt, J. (2015). Decision Making, Psychology of. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2a ed.) (pp. 917-922). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24014-2>
- Vásquez Rocca, A. (2013). Sartre: Teoría fenomenológica de las emociones. Existencialismo y conciencia posicional del mundo. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 36(4), 339-351.
https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v36.n4.42320
- Villalba, E. (2011). Critical Thinking. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (2a ed.) (pp. 323-325). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375038-9.00057-1>

- Villegas, M. (22 de diciembre de 2016). Inteligencia emocional: la habilidad necesaria para manejar situaciones. *Rpp Noticias*.
<https://rpp.pe/vital/expertos/inteligencia-emocional-noticia-1018555>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Wheatley, G. (2014). *Toma de decisiones. Lifelong Learning Programe*.
<https://studylib.es/doc/4773422/toma-de-decisiones>
- Zamudio Gómez, J. G. (2012). *Epistemología y educación*. Red Tercer Milenio.
- Zarzar, C. (2015). *Métodos y Pensamiento Crítico*. Grupo Editorial Patria.

IX. ANEXOS

Anexo A. Matriz de Consistencia

La inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2021

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Método
<p>Problema general ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV en el año 2021?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV en el año 2021? • ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y la toma 	<p>Objetivo general Determinar la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer la relación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. • Determinar la relación entre la 	<p>Hipótesis General Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.</p> <p>Hipótesis Específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. 	<p>Inteligencia Emocional Se define como la capacidad de percibir las emociones y expresarlas, asimilarlas en el pensamiento, comprenderlas y razonarlas con emociones y regularlas en sí mismo y en otras personas (Salovey y Mayer, 1997).</p> <p>Pensamiento crítico Es un pensamiento autorreflexivo de carácter metacognitivo, el cual posibilita su autoevaluación y optimización. Se basa en la formulación de juicios razonados, ya sea en el ámbito académico, laboral, familiar o el que lo demande. Para ello, se</p>	Atención Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional personal • Percepción emocional interpersonal 	1-8	<p>Tipo de Investigación Básica</p> <p>Nivel de la investigación correlacional</p> <p>Diseño No experimental Transversal</p> <p>Población 101 estudiantes de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV</p> <p>Tipo de Escala Likert</p> <p>Instrumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala TMMS – 24) • Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)
	Claridad Emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de la emoción y la razón • Empatía 	9-16				
	Reparación de las Emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación emocional personal • Resolución de conflictos interpersonales 	17-24				
	Dimensión Sustantiva	• Leer (Sustantivo)	1-12				
		• Expresar por escrito (Sustantivo)	17-22				
		• Escuchar y expresar oralmente (Sustantivo)	25-28				
Dimensión Dialógica	• Leer (Dialógico)	13-16					
	• Expresar por escrito (Dialógico)	23-24					

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Método
de decisiones de los estudiantes de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV en el año 2021? • ¿Cómo se relaciona el pensamiento crítico con la toma de decisiones entre los estudiantes de Ingeniería en Ecoturismo de la UNFV en el año 2021?	emocional y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. • Establecer la relación entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. • Existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones en los estudiantes de ingeniería en ecoturismo de la UNFV, en el año 2021. 	deben contar con criterios que orienten el proceso (Santiuste, 2001)		<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y expresar oralmente (Dialógico) 	29-30	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario Melbourne
			Toma de decisiones Es un proceso que implica un conflicto de elección que genera estrés, el cual es generado por dos fuentes: (a) preocupación por pérdidas reales y (b) preocupación por pérdidas subjetivas (Janis y Mann, 1977, citado por Luna y Vicente, 2014).	Vigilancia	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud activa en la toma de decisiones • Optimismo respecto a la toma de decisiones 	1-6	
				Hipervigilancia	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones bajo presión • Toma de decisiones apresurada • Tiempo insuficiente para la toma de decisiones 	7-11	
				Transferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Transferir la toma de decisiones a otra persona • Evadir la toma de decisiones 	12-17	
				Procrastinación	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud pasiva en la toma de decisiones • Aplazamiento en la toma de decisiones 	18-22	

Anexo B. Instrumentos de Investigación

Escala TMMS-24

Estimado estudiante, lea detenidamente cada frase y marque con un X la opción que considere conveniente.

Año de estudio: ___ Sexo: ___ Edad _____

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algunas Veces	Con bastante frecuencia	Muy frecuentemente

N	Ítems	1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente, me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente, dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente, conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.					

Ficha Técnica de la Escala TMMS-24

Nombre Original	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)
Autor	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)
Procedencia	Estados Unidos
Adaptación	Fernández - Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) - España
Objetivo	Evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional).
Confiabilidad	Alfa de Cronbach=0.820; confiabilidad alta
Administración	Individual y colectiva
Duración	20 minutos aproximadamente
Aplicación	Mayores de 17 años
Puntuación	Escala de Likert del 1 al 5 Nunca = 1 Raramente = 2 Algunas Veces = 3 Con bastante frecuencia = 4 Muy frecuentemente = 5
Ítems	24

Baremos de la Escala TMMS-24

Dimensiones	Puntuación	
	Hombres	Mujeres
Atención emocional		
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención	33-40	36-40
Adecuada	22-32	25-35
Debe mejorar su percepción: presta poca atención	8-21	8-24
Claridad emocional		
Excelente	36-40	35-40
Adecuada	26-35	24-34
Debe mejorar su claridad emocional	8-25	8-23
Reparación emocional		
Excelente	36-40	35-40
Adecuada	24-35	24-34
Debe mejorar su reparación de las emociones	8-23	8-23

Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	A veces	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

N	Ítems	1	2	3	4	5
1	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contrarias a las que se exponen en el texto.					
2	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.					
3	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante					
4	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante					
5	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis					
6	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.					
7	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.					
8	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica					
9	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si ha expuesto también las condiciones necesarias para ponerlas en práctica.					
10	Cuando leo un texto sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.					
11	Verifico la lógica interna de los textos que leo.					
12	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.					
13	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que quizás sea el autor el que tenga la razón.					
14	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que las justifiquen.					
15	Cuando leo una opinión que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.					
16	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas					
17	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas					
18	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.					
19	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.					
20	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.					
21	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito especificando sus ventajas e inconvenientes.					
22	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de la que proviene.					
23	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo opiniones alternativas de otros autores y fuentes.					
24	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho siempre que sea posible.					
25	En los debates sé expresar con claridad mi punto de vista.					

N	Ítems	1	2	3	4	5
26	En los debates, sé justificar adecuadamente porque considero aceptable o fundamentada una opinión.					
27	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono la fuente de la que proviene.					
28	Cuando un problema tiene varias soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente especificando sus ventajas e inconvenientes.					
29	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.					
30	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho					

Ficha Técnica del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)

Nombre Original	Cuestionario de pensamiento crítico (CPC2)
Autor	Víctor Santiuste et al. (2001)
Procedencia	España
Objetivo	Determinar la percepción de los estudiantes universitarios respecto al grado y manejo de las destrezas de pensamiento crítico.
Confiabilidad	Alfa de Cronbach=0.853; confiabilidad alta
Administración	Individual y colectiva
Duración	20 minutos aproximadamente
Aplicación	Adolescentes y adultos
Puntuación	Escala de Likert del 1 al 5 Totalmente en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 A veces = 3 De acuerdo = 4 Totalmente de acuerdo = 5
Ítems	30

Baremos del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)

Pensamiento crítico	Puntuación
Alto	111-150
Regular	70-110
Deficiente	30-69
Dimensión sustantiva	Puntuación
Alto	81-110
Regular	52-80
Deficiente	22-51
Dimensión dialógica	Puntuación
Alto	30-40
Regular	19-29
Deficiente	8-18

Cuestionario Melbourne D.M.Q.

N	Ítems	Nunca	A veces	Siempre
1	Me gusta considerar todas las alternativas			
2	Intento encontrar las desventajas de cada alternativa			
3	Tomo en consideración cuál sería la mejor manera de llevar adelante una decisión			
4	Cuando tomo decisiones me gusta reunir cantidad de información			
5	Intento ser claro en mis objetivos antes de elegir			
6	Tomo muchas precauciones antes de elegir			
7	Siempre que afronto una decisión difícil, me siento pesimista respecto a poder encontrar una buena solución			
8	Me siento como si estuviera bajo una tremenda presión de tiempo cuando tomo decisiones			
9	La posibilidad de que alguna cosa de poca importancia pudiera salir mal			
10	No puedo pensar correctamente si tengo que tomar decisiones apresuradas			
11	Después de tomar una decisión, gasto cantidad de tiempo convenciéndome a mí mismo de que era correcta			
12	Evito tomar decisiones			
13	No tomo decisiones a menos que no tenga más remedio			
14	Prefiero dejarles a otros tomar las decisiones			
15	No me gusta asumir la responsabilidad de tomar decisiones			
16	Si una decisión podemos tomarla otra persona o yo, dejo a la otra persona que la tome			
17	Prefiero que las personas que están mejor informadas decidan por mí			
18	Pierdo cantidad de tiempo en cuestiones triviales de menor importancia antes de llegar a la decisión final			
19	Incluso después de haber tomado una decisión, retraso ponerla en práctica			
20	Cuando tengo que tomar una decisión, espero mucho tiempo antes de empezar a pensar en ello			
21	Retraso tomar decisiones hasta que es demasiado tarde			
22	Aplazo tomar decisiones			

Ficha Técnica del Cuestionario Melbourne D.M.Q.

Nombre Original	Flinders D.M.Q.
Autor	Primer estudio: Mann, 1982. Segundo estudio: Mann et al. (1998)
Procedencia	EE.UU.
Adaptación	Alzate et al. (2004) - España
Objetivo	Evaluación de los patrones de toma de decisiones y autoconfianza
Fiabilidad	Alfa de Cronbach=0.881; confiabilidad buena
Administración	Individual y colectiva
Duración	20 minutos aproximadamente
Aplicación	Adolescentes y adultos
Puntuación	Nunca = 1 A veces = 2 Siempre = 3
Ítems	22
Ítems directos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 17
Ítems inversos	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22

Baremos del Cuestionario Melbourne D.M.Q.

Toma de decisiones	Puntuación
Alto	52-66
Regular	37-51
Bajo	22-36
Vigilancia	Puntuación
Alto	15-18
Regular	10-14
Bajo	6-9
Hipervigilancia	Puntuación
Alto	12-15
Regular	9-11
Bajo	5-8
Transferencia	Puntuación
Alto	15-18
Regular	10-14
Bajo	6-9
Procrastinación	Valor
Alto	12-15
Regular	9-11
Bajo	5-8

Anexo C. Confiabilidad de los Instrumentos de Investigación

Confiabilidad de la Escala TMMS-24

N.º	Ítems																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	5	5	3	4	3	4	4	4	4	3	5	5	4	4	5	5	4	5	5	3	5	5	3	4
2	3	4	4	5	4	4	4	4	3	5	4	4	5	3	4	5	3	3	4	4	3	4	3	3
3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3
4	5	3	4	4	5	5	5	4	5	4	3	4	4	4	4	3	5	5	5	4	3	5	5	4
5	3	4	4	3	3	4	4	5	5	4	4	3	4	5	3	3	3	5	3	3	5	3	4	4
6	3	3	4	5	3	3	5	3	4	3	5	4	4	5	4	4	5	3	3	5	3	5	4	4
7	3	5	5	5	4	3	3	5	4	3	5	4	5	3	3	3	3	5	4	5	3	4	5	4
8	3	3	5	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	3	5	5	3	4	4	4	4	5	5	3	3	4	3	5	4	5	5	3	4	3	4	5	3
10	5	3	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	5	4	5	3	3	3	5
11	5	4	5	3	3	4	3	5	5	3	5	3	4	4	4	4	3	4	3	3	5	4	4	3
12	3	4	5	5	3	3	3	5	4	5	3	3	4	5	5	5	3	3	3	5	4	4	3	4
13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
14	4	3	3	5	5	5	5	4	5	4	5	3	5	4	3	5	5	4	4	4	4	4	5	5
15	4	3	4	5	4	4	4	5	5	5	4	3	3	4	3	4	3	5	3	3	5	3	5	5
16	3	5	3	3	3	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	3	5	4	5	3	3	3	4	5
17	4	5	5	5	3	3	4	3	3	5	4	5	5	5	5	5	3	3	4	3	5	4	3	4
18	5	5	5	5	3	5	4	4	5	4	3	4	3	5	5	4	3	5	5	3	4	3	3	4
19	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
20	4	5	3	4	3	5	4	5	5	5	3	4	4	4	3	3	5	3	4	3	5	4	4	5
21	4	5	5	4	4	5	5	4	5	3	3	3	4	5	3	5	3	4	5	3	3	4	5	3
22	4	4	3	5	4	3	3	5	4	3	4	4	5	4	3	3	4	4	4	5	4	3	3	3
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3
24	4	5	3	3	3	5	3	3	4	3	5	4	4	4	3	3	5	3	4	4	3	3	5	5
25	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
26	5	5	5	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	3	5	3	4	4	3
27	3	5	4	5	3	5	5	3	5	5	5	5	3	4	4	5	3	3	5	5	3	4	3	3
28	4	3	5	4	4	4	3	4	5	5	4	3	5	4	4	5	4	3	5	5	5	5	3	3
29	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
30	5	3	4	5	5	5	5	5	4	4	3	5	3	3	4	4	5	5	4	5	3	5	3	4

Confiabilidad de la Escala TMMS-24

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.820	24

Interpretación de la confiabilidad

Alfa de Cronbach	Interpretación
0-0.5	Inaceptable
0.5-0.6	Pobre
0.6-0.7	Débil
0.7-0.8	Aceptable
0.8-0.9	Bueno
0.9-1	Excelente

Confiabilidad del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)

N.º	Ítems																													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1	4	4	5	5	4	4	4	3	5	5	5	4	5	3	3	3	5	4	3	5	5	5	3	4	3	5	3	4	4	3
2	3	3	3	5	4	5	3	4	5	4	3	5	5	4	4	5	4	4	3	5	4	5	4	5	4	5	3	4	4	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
5	4	5	4	4	5	5	3	4	4	4	3	4	5	3	5	3	5	3	4	3	4	3	3	3	3	5	4	3	5	5
6	5	4	4	5	5	5	3	5	3	5	5	4	5	3	3	4	5	4	3	5	4	5	3	5	3	4	3	4	3	4
7	4	4	5	3	5	5	4	3	3	3	4	3	5	3	5	5	5	4	3	5	5	4	3	5	4	3	3	3	4	5
8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	5	4	5	4	5	3	3	4	3	3	3	3	5	3	3	3	4	3	4	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3
11	4	4	5	4	3	3	5	5	3	3	5	3	5	3	3	3	4	5	5	3	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4
12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4
13	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4
14	4	5	4	5	5	4	4	5	3	5	5	3	3	4	3	3	3	4	3	5	3	5	3	4	4	3	3	3	3	3
15	3	3	3	4	3	5	5	5	3	4	5	3	4	3	5	4	3	4	5	4	4	3	4	5	5	3	5	4	3	3
16	4	3	4	4	5	4	5	4	3	5	3	4	4	4	5	4	5	4	4	4	3	5	4	4	4	5	4	4	3	5
17	4	3	4	4	3	4	4	3	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	3	5	3	5	4	5	3	4
18	3	5	3	5	4	3	4	4	4	4	5	5	4	3	5	5	3	5	4	3	4	5	4	4	5	5	5	3	4	4
19	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
20	5	5	4	3	5	3	5	3	3	3	5	4	3	4	4	3	3	4	5	5	4	4	3	3	3	3	5	5	5	4
21	3	3	5	5	3	3	3	3	4	3	3	4	4	5	5	5	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	5	4	3	4
22	3	4	3	3	5	4	3	5	3	5	3	4	3	3	5	4	3	4	3	5	5	4	3	5	3	3	3	5	4	5
23	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
24	4	4	4	3	4	3	5	4	3	4	3	5	4	5	3	4	5	3	4	4	3	5	5	4	3	4	4	4	5	5
25	4	5	4	4	3	5	3	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	3	4	3	5	4	5	5	5	4	3	3	4	5
26	5	5	3	3	4	5	3	4	3	3	4	3	5	5	5	5	5	4	5	3	5	3	4	5	3	3	5	4	3	3
27	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
28	4	5	4	3	5	5	5	5	3	4	3	5	3	4	4	5	3	5	3	3	5	4	3	4	5	3	3	3	3	5
29	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3
30	3	3	5	4	3	3	4	4	3	3	3	3	5	5	3	4	4	4	4	5	3	5	4	5	4	3	3	4	5	5

Confiabilidad del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.853	30

Confiabilidad del Cuestionario Melbourne D.M.Q.

N.º	Ítems																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2
2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3
3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2
4	3	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3
8	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3
9	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
10	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2
11	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3
12	2	3	3	3	3	3	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
13	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3
15	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
16	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3
17	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3
18	3	3	2	2	3	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
19	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2
20	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2
22	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
24	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3
25	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3
26	3	2	2	3	2	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
27	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
28	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
29	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2
30	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3

Confiabilidad del Cuestionario Melbourne D.M.Q.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.881	22

Anexo D. Autorización para Realizar la Encuesta



Universidad Nacional
Federico Villarreal

Facultad de Ingeniería
Geográfica, Ambiental y Ecoturismo

ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA EN ECOTURISMO

"Año de la lucha contra la corrupción y la inseguridad"

Lima, 15 de noviembre del 2019

OFICIO N° 045-2019-EPIE-FIGAE-UNFV

Señor

MAX ALEJANDRO HUARANJA MONTAÑO

Presente.-

ASUNTO : AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR ENCUESTA

Es grato dirigirme a usted para saludarlo y a la vez comunicarle que se autoriza realizar encuesta a los alumnos de la Escuela Profesional de Ingeniería en Ecoturismo, en atención a su solicitud de fecha 18-10-2019; con cargo a que los resultados sean de conocimiento de esta Dirección.

Sin otro particular le expreso las muestras de mi especial deferencia y estima personal.

Atentamente,



Dr. RUBÉN PELAYO CUEVA HINOSTROZA

Director

Escuela Profesional de Ingeniería en Ecoturismo

Anexo E. Valores del Coeficiente de Correlación de Rho de Spearman

r_s	Interpretación
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-0.7 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.2 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0.2 a 0.39	Correlación positiva baja
0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.7 a 0.89	Correlación positiva alta
0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta
1.00	Correlación positiva grande y perfecta

Anexo F. Consentimiento Informado

Yo, Max Alejandro Huaranja Montaña estudiante de la Escuela Universitaria de Posgrado de la Universidad Nacional Federico Villarreal; estoy llevando a cabo el estudio titulado:

INTELIGENCIA EMOCIONAL, PENSAMIENTO CRÍTICO Y TOMA DE DECISIONES EN LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN ECOTURISMO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL-2021

Estimado estudiante, usted está invitado a participar en el presente estudio que tiene como objetivo determinar la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

La información que usted proporcione estará protegida solo el investigador puede conocerla.

Además, no será identificado cuando los resultados sean publicados

Si desea participar, se le solicita que conteste con la mayor sinceridad posible los cuestionarios,

Recuerde que la información que brinde será confidencial y anónima, empleada solo para fines de la investigación.

Muchas gracias

Firma del investigador

DNI N.º.....

Firma de la participante

DNI N.º.....