

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION**

**MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN COGNICION Y  
EDUCACION**



**INTELIGENCIA EMOCIONAL, MOTIVACION PARA EL PENSAMIENTO  
CRITICO Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE  
PSICOLOGIA**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN CIENCIAS**

**PRESENTA:**

**NELIDA ESMERALDA VILLA PIEDRA**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DRA. MA. CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ NIETO**

**SAN NICOLAS DE LOS GARZA N.L. DICIEMBRE DE 2012**

# **UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON**

## **FACULTAD DE PSICOLOGIA**

### **SUBDIRECCION DE POSGRADO E INVESTIGACION**

#### **MAESTRIA EN CIENCIAS CON ORIENTACION EN COGNICION Y EDUCACION**

La presente tesis titulada “Inteligencia Emocional, Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología” presentada por Nelida Esmeralda Villa Piedra ha sido aprobada por el comité de tesis.

---

Dra. María Concepción Rodríguez Nieto

Director de tesis

---

Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor

Revisor de tesis

---

Aurora Moyano González

Revisor de tesis

Monterrey, N. L., México, Diciembre de 2012

## DEDICATORIA

A mis padres que en todo momento de mi existir me han dado todo lo mejor de sí, por su apoyo y dedicación en pro de mi educación.

A mi esposo por alentarme a seguir adelante a pesar de las adversidades.

A mis hermanitas q siempre me apoyan y son un pedacito de mí.

A la Dra. Cony quien me apoyo incondicionalmente para sacar adelante esta investigación.

A mis compañeros del Laboratorio de Cognición July, Migdalia, Gloria, So, Luis, Sebastián y todos los que formaron parte de esta etapa, especialmente a Mónica que me apoyo emocional y profesionalmente con sus conocimientos en investigación y sobre todo gracias por el tiempo dedicado a este proyecto.

A mis compañeros de generación Adriana y Aarón con quienes compartí experiencias y aprendí de cada uno de ellos durante la maestría.

Diana, Melina y Seigy gracias por su bella amistad.

## AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento a la Dra. María Concepción Rodríguez Nieto, directora de mi tesis quien me ha guiado y ha vivido junto a mí esta experiencia dándome los mejores consejos además de su amistad.

Al Dr. Víctor Manuel Padilla Montemayor por el apoyo que me ha brindado.

Así como a la Dra. Aurora Moyano González, por aportar sus valiosas y acertadas sugerencias y por el interés puesto en este estudio.

Agradezco enormemente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico otorgado para la realización de mis estudios.

Al director de la Facultad de Psicología Mtro. José Armando Peña, por el apoyo otorgado para cursar la Maestría.

A todas esas personas que con sus palabras me alentaron a seguir adelante y me brindaron apoyo incondicional.

## **RESUMEN**

Es necesario e importante que dentro del campo de la educación, los estudiantes sepan mantener un equilibrio emocional, que tengan una motivación para ser más reflexivos y además que sean independientes para que así se ayuden a obtener sus metas académicas. El objetivo de este trabajo es determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Motivación para el Pensamiento Crítico en alumnos con rendimiento académico y para llevarlo a cabo se requirió de que los participantes fueran estudiantes regulares de la licenciatura en Psicología, pertenecientes a una Universidad del Estado de Nuevo León, (172 mujeres y 53 hombres). El diseño del estudio es de corte cuantitativo, no experimental, descriptivo, transversal y correlacional. Los instrumentos que se utilizaron dentro de este estudio son: Escala de Rasgos Meta Estado de Ánimo (Traid Meta Mood Scale- 24) Para medir inteligencia emocional, así como la Escala Motivacional de Pensamiento Crítico (EMPC), además del promedio general del semestre cursado previamente por los participantes. Se obtuvieron correlaciones de Pearson. No se presentaron correlaciones significativas entre los componentes de Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico, pero si entre la Inteligencia Emocional y la Motivación para el Pensamiento de manera global y por factores. Asimismo se detectó una correlación positiva y significativa entre la Motivación para el Pensamiento Crítico en la subescala de 2º orden que es Utilidad y entre el Rendimiento Académico. Se sugiere continuar con estudios que aporten de manera más profunda evidencia empírica.

Palabras Clave: Inteligencia Emocional, Motivación para el Pensamiento Crítico, Rendimiento Académico.

## **ABSTRACT**

It is necessary and important to the field of education, students know to maintain emotional balance, and they have a motivation to be more thoughtful and also to be independent so that they help obtain their academic goals. The aim of this study was to determine the relationship between Emotional Intelligence and Motivation for Critical Thinking in students Academic Achievement and to carry it out was required that participants were regular students of in Psychology, belonging to a State University Nuevo Leon, (172 women and 53 men). The study design is of quantitative, non-experimental, descriptive, cross-sectional and correlational. The instruments used in this study are: Traits Scale Meta Mood (Traid Meta Mood Scale-24) to measure Emotional Intelligence and Motivational Scale Thinking (EMPC) plus the completed semester previously by the participants. Pearson correlations were obtained. There were no significant correlations between the components of Emotional Intelligence and Academic achievement, but showed significant correlations between Emotional Intelligence and Motivation for Thinking globally and by factors and between motivation for Critical Thinking in the subscale of 2<sup>nd</sup> order Utility and is between Academic Achievement. We suggest continuing with studies providing more deeply empirical evidence.

Key words: Emotional Intelligence Motivation for Critical Thinking, Academic Achievement.

# INDICE

|  |    |
|--|----|
| CAPITULO I .....   | 11 |
| INTRODUCCION. ....   | 11 |
| Definición del Problema .....  | 17 |
| Justificación .....  | 18 |
| Definición de Variables.....   | 21 |
| Inteligencia Emocional (IE).....   | 21 |
| Motivación Para el Pensamiento Crítico (PC).....                                 | 22 |
| Rendimiento Académico (RA) .....   | 23 |
| Objetivos .....  | 23 |
| Objetivo General .....   | 23 |
| Objetivos Específicos .....  | 23 |
| Hipótesis.....   | 24 |
| Delimitaciones .....   | 25 |
| Limitaciones.....  | 25 |
| CAPITULO II .....  | 26 |
| MARCO TEORICO.....   | 26 |
| INTELIGENCIA EMOCIONAL.....  | 26 |
| I Modelo de Daniel Goleman: Las Competencias de Inteligencia Emocional (EC)..... | 31 |
| El Modelo De Reuven Bar-On: La Inteligencia Socio-Emocional (ESI)..              | 34 |
| Inteligencia Emocional en la Salud.....  | 42 |
| Inteligencia Emocional y Salud Mental .....                                      | 43 |
| Inteligencia Emocional y el Campo Laboral .....                                  | 45 |
| PENSAMIENTO CRÍTICO .....  | 46 |
| Elementos Del Pensamiento Crítico .....  | 48 |
| Pensamiento Crítico y Argumentación.....   | 53 |
| Características y Actividades del Pensamiento Crítico .....                      | 54 |
| Motivación Para el Pensamiento Crítico .....                                     | 55 |
| Evaluación del Pensamiento Crítico .....   | 59 |
| Rendimiento Académico .....  | 65 |
| Estudios Empíricos Sobre Rendimiento Académico .....                             | 68 |
| Motivación Intrínseca Y Extrínseca y Rendimiento Académico .....                 | 69 |
| Familia y Rendimiento Académico .....  | 71 |

|  |     |
|--|-----|
| CAPITULO III .....                                 | 74  |
| MÉTODO .....                                       | 74  |
| Diseño .....                                       | 74  |
| Muestra.....                                       | 74  |
| Instrumentos .....                                 | 75  |
| Procedimiento.....                                 | 77  |
| CAPITULO IV .....                                  | 79  |
| RESULTADOS.....                                    | 79  |
| Estudio Piloto.....                                | 79  |
| CAPITULO V.....                                    | 88  |
| DISCUSION Y CONCLUSIONES.....                      | 88  |
| Recomendaciones para futuras investigaciones ..... | 94  |
| ANEXOS .....                                       | 113 |
| Anexo 1 .....                                      | 113 |
| Anexo 2.....                                       | 115 |
| Anexo 3.....                                       | 117 |



## Índice de Tablas y Figuras

### Tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Rangos para hombres y mujeres de la Subescala de Atención.  | 75 |
| Tabla 2. Rangos para hombres y mujeres de la Subescala de Claridad .   | 76 |
| Tabla 3. Rangos para hombres y mujeres de la Subescala de Reparación.  | 76 |
| Tabla 4. Confiabilidad de las Escalas de 1er orden de la Escala de Motivación para el Pensamiento Crítico.                           | 80 |
| Tabla 5. Confiabilidad de las Escalas de 2º orden de la Escala de Valor de la tarea.   | 80 |
| Tabla 6. Confiabilidad de las Subescalas de la Escala de Rasgos Meta Estado de Ánimo (TMMS-24).                                      | 80 |
| Tabla 7. Estadísticos Descriptivos.  | 81 |
| Tabla 8. Normalidad de acuerdo a Kolmogorov –Smirnov.  | 81 |
| Tabla 9. Nivel de inteligencia emocional.  | 82 |
| Tabla 10. Relación entre componentes de Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico   | 82 |
| Tabla 11. Relación entre la Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico.   | 83 |
| Tabla 12. Relación entre componentes de Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico.                              | 84 |
| Tabla 13. Relación entre Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico  | 84 |
| Tabla 14. Relación entre Inteligencia Emocional y Motivación para el pensamiento Crítico de forma general.                           | 85 |
| Tabla 15. Relaciones entre los factores de Inteligencia Emocional y los factores de Motivación para el Pensamiento Crítico.          | 85 |
| Tabla 16. Relaciones entre componentes de Motivación para el Pensamiento Crítico, la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. | 87 |
| Tabla 17. Relaciones entre Inteligencia Emocional, Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico.                   | 87 |

## **Figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Elementos del Pensamiento. Adaptada de Paul y Elder, (2003).                                   | 51 |
| Figura 2: Modelo de Motivación de Eccles y Wigfield. Adaptada de Valenzuela (2008)                       | 57 |
| Figura 3. Influencia de la motivación en el pensamiento crítico. Adaptado de Valenzuela y Nieto, (2008). | 60 |
| Figura 4. Modelo de Walberg. Adaptado de Villareal, López, Bernal, Escobedo y Valadez, (2009).           | 67 |

# CAPITULO I

## ***INTRODUCCION.***

En el siglo XXI existe el consenso de que la educación necesita ofrecer instrucción académica y competencias para el éxito en la escuela y en la vida (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Resnik & Elias, 2003). Se plantea que la educación formal debería abordar el mejoramiento de competencias sociales, emocionales y compromisos cívicos de los estudiantes (ANUIES, 2001; Eccles & Appleton, 2002; Picard, Papert, Bender, Blumberg, Breazeal, Cavallo, et al., 2004). Aspectos que habían permanecido en un lugar secundario en las instituciones educativas. El aspecto social del aprendizaje está enraizado en la persona y la cultura por las conexiones idiosincrásicas con la comunidad que son emocionales y motivacionales (Picard, et al. 2004).

Las teorías clásicas de pensamiento y aprendizaje impulsaron la representación del conocimiento y procesos cognitivos y lógicos dejando a los procesos emocionales, afectivos y sociales un rol marginal (Picard, et al 2004).

La enseñanza-aprendizaje clásicamente se ha sustentado en contenidos teóricos y prácticos presentados con una estructura a lógica- formal y habilidades intelectuales, es decir, en un aprendizaje cognitivo. Ha minimizado aspectos sociales y emocionales de la actividad científica y de la vida misma.

El conocimiento de procesos emocionales y afectivos era en gran medida producto de intuición, reflexiones y observaciones no sistematizadas que permitieran profundizar y encaminar nuevas investigaciones integradoras e interdisciplinarias al respecto (Kort & Reilly, 2002).

Dado el énfasis en los procesos del aprendiz y el contenido del aprendizaje, grandes teóricos de la revolución científica cognitiva como Norman (1981) y Simon (1967) llaman a una mayor representación de la emoción y afecto.

En este panorama, el contexto y demandas educativas han cambiado observándose claramente en las recomendaciones que la Academia Internacional de la Educación de la UNESCO, realiza al considerar “que las habilidades sociales y emocionales deben de comenzar a ser incluidas gradualmente en el currículo escolar, tomando en cuenta las necesidades, metas, intereses locales en cada comunidad” (Elias, 2003).

En las últimas décadas, hallazgos en neurociencia, psicología y ciencia cognitiva presentan a la emoción enlazada al pensamiento (cognición) y con funciones en la dirección de la conducta racional, recuperación de la memoria, toma de decisiones, etc. (Picard, et al 2004). En la psicología cognitiva actual, las emociones y afectos son esenciales en situaciones sociales y de aprendizaje. La emoción tiene como función social la regulación de las relaciones interpersonales al establecer límites donde un comportamiento es apropiado o inapropiado (Averril, 1988.).

La emoción impele a que se atienda y la atención dirige el aprendizaje. Si la persona no se involucra emocionalmente en algún nivel no aprenderá. El valor básico de la información de los sentimientos emocionales es que algo es bueno o malo de alguna forma (Martin & Clore, 2001).

El estudiante se siente bien cuando está haciendo una tarea y cree que la está haciendo bien y se siente mal cuando tiene dificultades en la tarea. Dependiendo del foco de atención, la valencia afectiva da información: ¿el objeto de juicio es bueno o malo o que conocimiento, expectativas e inclinaciones son

adecuadas no para la tarea? (Clore & Storbeck, 2005). De esta forma la emoción dirige la atención, y dirige el aprendizaje, la memoria y la conducta de solución de problemas. El aprendizaje no ocurre cuando no hay una activación emocional (Martin & Clore, 2001). De esta manera, la emoción dirige la atención, memoria, procesos de solución de problemas y aprendizaje.

La inteligencia emocional, es un concepto en donde se fusionan dos términos muy significativos como lo son la inteligencia y las emociones. Se dio a conocer hace 20 años y desde se ha desarrollado a través de diferentes propuestas teóricas y realizado múltiples estudios con gran diversidad de poblaciones.

La Inteligencia Emocional postula entre otras cuestiones, que la concepción tradicional de la emoción vista como disruptiva, ilógica, sin dirección o como una interferencia para el conocimiento racional de la realidad es una concepción limitada, debido a que es precisamente el pensamiento emocional una habilidad que permite y contribuye al pensamiento lógico y por ende a la inteligencia general (Mayer, Di Paolo & Salovey, 1990).

Para estos autores, la emoción es una respuesta organizada y adaptativa del individuo ante la estimulación interna o externa que cruza los subsistemas fisiológico, psicológico, cognitivo, experiencial y motivacional del individuo; posee una valencia positiva o negativa dependiendo del significado este le da, y contribuye al estado de ánimo del cual se diferencia al ser una respuesta corta y de mayor intensidad. Además, la emoción y el estado de ánimo, son regulados por la “reparación del estado de ánimo” que el sujeto realiza al buscar mantener el estado de placer o disminuir el displacer experimentado en un momento dado (Salovey & Mayer, 1990).

Mayer y Gaschke (1988) estudiando la relación del estado de ánimo y el pensamiento, declaran la existencia de un tipo de experiencias anímicas en los individuos que resultan de un proceso regulatorio interno donde se monitorea, evalúa y cambia el estado de ánimo, a estas experiencias las denominaron “meta experiencias anímicas” (meta-mood experiences). Estas experiencias anímicas pueden resultar críticas para el contacto interpersonal debido a que el proceso regulatorio que las producen, contrario al estado de ánimo en sí, puede estar bajo el control directo del sujeto.

Posteriormente Mayer, DiPaolo y Salovey (1990), en sus estudios sobre emociones y rasgos de personalidad encontraron que las personas consideradas como ajustadas socialmente poseían la habilidad para monitorear y regular las emociones tanto propias como de otros, y que, un déficit en esta habilidad, colocaba al individuo en un desfase en su funcionamiento emocional y social, visualizando por tanto que las habilidades sociales no están separadas del manejo emocional las personas realizan.

Para Mayer y Salovey (1993), la “reparación del estado de ánimo” (Mood Repair) puede ser efectiva para regular el afecto dentro del sujeto mismo y de otros, pero para que esto sea posible, es necesario que el individuo sea consciente del proceso (meta mood experiences), de sus sentimientos, manteniendo una apertura para atender los aspectos tanto positivos como negativos de las propias experiencias internas, esto con el fin de reconocerlas, comprenderlas y comunicarlas apropiadamente cuando sea necesario, siendo esta serie de habilidades, la base de lo llamado Inteligencia Emocional.

En el año de 1990, Salovey y Mayer, propusieron el término de Inteligencia Emocional (IE), precisamente a partir de la propuesta de Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples mencionada anteriormente basándose en el tipo de Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal.

La Inteligencia Emocional (IE) es una teoría que trata de explicar el papel de las emociones del ser humano abarcando desde la descripción de los rasgos emocionales hasta el manejo consciente por parte del individuo. Dentro de su historia, se pueden visualizar dos eventos clave. Uno es el artículo “Emotional Intelligence” de Salovey y Mayer en 1990 donde se describe por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional y su soporte empírico. El otro, es en 1995 con la publicación del libro “Emotional Intelligence” de Daniel Goleman que logro la popularización de la teoría más allá del ámbito científico (Caruso, 2004).

En la Inteligencia emocional, la emoción es un aspecto importante que permite y contribuye al pensamiento lógico y a la inteligencia general (Mayer, Salovey & Caruso, 1990). Por tanto, la emoción y pensamiento son partes conjuntas y necesarias para la adaptación del ser humano (Caruso, 2004).

Las investigaciones sobre la IE de Gardner (1983), Goleman (1995), Mayer, Salovey y Caruso (2005), Mayer y Geher (1996) y Bar-On (1997) han construido caminos en comunes plataformas, difiriendo en la manera de caracterizar sus atributos, creando así, distintas maneras de medir el mismo constructo

Las emociones son procesos psicológicos que intervienen tanto en el proceso de aprendizaje, como en el rendimiento académico y los profesores pueden ayudar a los estudiantes en el logro de un comportamiento emocional autorregulado y así cumplir sus objetivos (Shunk, Pintrich & Meece, 2008).

Otro constructo de gran relevancia en la educación actual es el pensamiento crítico que es una habilidad esencial para el éxito en nuestra sociedad y ha sido demandada como una de las metas de los currículum escolares. Con frecuencia en el pensamiento se considera solo una estructura de cuestionamiento compuesta por una definición del problema, un desarrollo y evaluación de soluciones alternativas, una posible solución, un plan de acción y una reflexión sobre el resultado del aprendizaje (Duffy, Dueber & Hawley, 1998).

El pensamiento crítico involucra construir argumentos con evidencias para una posición y contraargumento. Paul (1993) señala que la cualidad y credibilidad de la fuente de evidencia y cómo estas soportan los argumentos son importantes. Sugiere como indicadores de la cualidad del juicio de los estudiantes en la solución de un problema a la evaluación de la relevancia de la información, la construcción de inferencias plausibles, la adecuada identificación de las acepciones, la distinción de la relevancia de los puntos de vista y de la información significativa de la información. Por tanto, el pensamiento crítico, requiere que la información sea presentada en una variedad de perspectivas y toma de decisiones que involucra dominios de aprendizaje afectivo y cognitivo (Muirhead, 2002).

El pensamiento crítico, que según Paul y Elder (2005), es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo es otra de las variables consideradas dentro de este estudio y al igual que la inteligencia emocional, se vincula de manera importante con el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, uno de los legados más importantes para medir el avance en el aprendizaje en la educación tradicional son las evaluaciones frecuentes por medio de exámenes que pretenden demostrar el logro alcanzado por el alumno y aunque este procedimiento es limitado, se fomenta la regulación de estas evaluaciones en el ámbito escolar en la búsqueda de un parámetro estable sobre



la calidad curricular. En el alumno, dichas evaluaciones arrojan un puntaje denominado calificación obtenida en cada uno de los cursos disciplinares que conforman un plan de estudios. De la suma de las calificaciones obtenidas en los diversos exámenes de cada curso y/o del total de los mismos tomados por el alumno se obtienen un promedio. Siendo esta calificación regularmente visualizada como índice de avance o estancamiento en el aprendizaje del alumno, es decir, del rendimiento académico por parte del alumno.

Investigaciones sobre el rendimiento académico entendido como el promedio de calificaciones de un periodo escolar, han demostrado que existe una relación entre éste y habilidades humanas como las sociales y emocionales, por ejemplo, Nelson y Nelson (2003), en un estudio sobre universitarios, encontraron que los estudiantes con mejor rendimiento académico se diferenciaban de los sujetos con rendimiento bajo en que los primeros poseían habilidades emocionales como comunicación asertiva, empatía, y capacidad para sentir satisfacción personal por sus actividades y nivel desempeñado en las mismas.

Así, es posible que el rendimiento académico este influido no solo por un procesamiento cognitivo y pasivo de una información (postura tradicional), sino que este procesamiento a su vez y el compromiso del estudiante en su aprendizaje está influido por *“la interacción en el aula, la regulación en el manejo de sus emociones”* (Handelsman Gottlieb & Knapps, 2005).

## **Definición del Problema**

Dentro del ámbito educativo, son muchos los factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos. Entre estos están las emociones, la capacidad de salir y afrontar problemáticas típicas a las que el estudiante se enfrenta durante su periodo de estudios, capacidad intelectual, relación familiar, etc.

Una de las demandas actuales en educación es ahondar en la comprensión del papel que juegan variables cognitivas y emocionales en el proceso del aprendizaje del alumno y se constituye en un área de oportunidad para investigaciones al respecto.

Este estudio propone conjugar la inteligencia emocional, la motivación para el pensamiento crítico y el rendimiento académico en un intento de combinar variables emocionales y cognitivas que pueden influir y explicar el aprendizaje considerado a través del rendimiento académico en particular en la educación universitaria y se concretiza en la pregunta siguiente:

¿Cuál es la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y la Motivación para el Pensamiento Crítico para que se obtenga el rendimiento Académico?

## **Justificación**

Mayer y Geher (1996) han declarado que un alto puntaje en habilidades como la de identificar emociones en los demás deberían de proporcionar ciertas ventajas en algunas actividades diarias, y que las personas con estos puntajes podrían elegir profesiones en las que se sospecha que el trabajo depende de la Inteligencia Emocional, profesiones como: los psicoterapeutas, trabajadores sociales, maestros. Además, específicamente en los profesionales de la Psicología, es importante no solo identificar las emociones, sino comprenderlas y regularlas puesto que estas habilidades son básicas en su quehacer profesional.

Existen evidencias de que nuestras emociones, influyen de manera decisiva sobre el equilibrio psíquico y a la vez se relaciona con el rendimiento académico. Al respecto, Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) arguyen que las personas que tienen poco control de sus emociones, son muy vulnerables a caer en estrés, y en

depresión, mientras estudian, por lo que es mejor saberlas manejar para enfrentar las dificultades.

Los estudios en inteligencia emocional en educación tienen oportunidades de mejorar que permitan relaciones con variables de personalidad y aprendizaje que tradicionalmente se considera que influyen en el logro académico, formación del estudiante y desempeño profesional y social futuro. A partir de los datos encontrados se pudieran proponer formas de enseñanza-aprendizaje de la inteligencia emocional que fueran acordes a las necesidades de los estudiantes y características de las instituciones de educación.

Este estudio se propone trabajar con estudiantes de psicología, ya que por la naturaleza de su futuro trabajo con personas y sus áreas socio-emocionales se espera que estos posean y/o se entrenen en el manejo de las emociones propias y de los otros, no importando el ámbito laboral en que ejerzan su profesión.

La inteligencia emocional es primordial en particular en la carrera de psicología dado que su campo de acción es el comportamiento humano y la comprensión del mismo. En este sentido, es fundamental que los estudiantes que se están formando en esta disciplina tengan habilidades adecuadas o superiores a la media poblacional de inteligencia emocional que permita el comprender, ayudar y motivar al otro que solicita ayuda para la solución de sus problemáticas.

En caso de que la inteligencia emocional de algunos estudiantes se encuentre con áreas de oportunidad, el periodo de formación en la universidad sería un excelente espacio para su enseñanza y mejora.

Esta perspectiva permite justificar el desarrollo de estudios en el ámbito educativo local que permitan trabajar desde la formación de los estudiantes, en este caso de psicología, ya que su formación va más allá del dominio de contenidos disciplinares en el nivel conceptual y el procedural; incorpora habilidades sociales y afectivas necesarias para un desempeño adecuado en la vida personal, profesional y social.

No solo el manejo de las emociones o la Inteligencia Emocional debe de considerarse un factor único que podría intervenir dentro del desempeño académico, sino que además el fomentar un pensamiento de manera crítica en los alumnos considerando la motivación, de acuerdo con esto la Visión de la Universidad Autónoma de Nuevo León 2020, establece que es importante contribuir al desarrollo del pensamiento crítico dentro de un contexto nacional e internacional, difundiendo la cultura como forma de vinculación de universidad con la comunidad.

Los resultados de esta investigación serán parte del reducido grupo de estudios donde convergen la inteligencia emocional, la motivación para el pensamiento crítico y el rendimiento académico que son aspectos que permean la formación del estudiante universitario.

Es muy importante que se tengan las bases teóricas y empíricas para que se demuestre que la fusión del manejo de las emociones y el estar motivados para pensar de manera crítica son determinantes para el logro académico, y este es el principal interés de este estudio.

En este estudio, el Pensamiento Crítico se considera como una variable clave de análisis y de investigación en los estudiantes de nivel universitario para determinar además de conocer como los estudiantes manejan y controlan sus emociones.

Es interesante considerar que la motivación es un factor que influye de manera muy directa con el pensamiento crítico y que este a su vez está ligado al pensamiento creativo y al meta cognitivo se puede favorecer puesto que el alumno será capaz de reflexionar sobre como generar nuevas estrategias de procesamiento o almacenamiento de información de una manera más personalizada y conveniente que además le ayuden a tomarse en cuenta a sí mismo (Valenzuela, 2008a).

## **Definición de Variables**

### **Inteligencia Emocional (IE)**

El concepto de IE, tiene diferentes definiciones a continuación se presentan algunas que han tenido gran impacto en el ámbito académico y de investigación.

La Inteligencia Emocional, es definida por Salovey y Mayer (1990, p.185), como “La habilidad para regular los sentimientos y las emociones propios de uno y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno”.

Goleman en el año de 1995 plantea que la Inteligencia Emocional se centra en características motivacionales implicando autocontrol, celo y persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo.

Mayer y Geher (1996) presentan a la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y conocimiento emocional, y para de forma reflexiva regular emociones que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual.

### **Motivación Para el Pensamiento Crítico (PC)**

Valenzuela (2008a), propone que la motivación para el pensamiento crítico, es la que actúa sobre la decisión sobre abordar un problema de manera rigurosa, a través de la decisión y la persistencia en la tarea a realizarse.

Una de las definiciones clásicas y reconocidas sobre Pensamiento Crítico es la Ennis (1989) quien lo considera un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer.

Para González (2006, pag. 9) el pensamiento crítico es una forma de pensar de manera responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Es una forma de pensar por parte de quién está genuinamente interesado en obtener conocimiento y buscar la verdad y no simplemente salir victorioso cuando está argumentando.

Pensamiento Crítico es el comportamiento que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos (Villa y Poblete, citados en Estévez & Hoster, 2010).

## **Rendimiento Académico (RA)**

Es el que se refleja en las calificaciones que obtienen los estudiantes a través de las diferentes evaluaciones durante un periodo académico lo que indicaría la calidad y cantidad de conocimiento (Paba, 2008).

### **Objetivos**

#### **Objetivo General**

Detectar las relaciones entre Inteligencia Emocional, Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico de estudiantes de una licenciatura de Psicología.

#### **Objetivos Específicos**

1. Identificar el nivel de Inteligencia Emocional de estudiantes de una licenciatura de Psicología.
2. Analizar las relaciones entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en alumnos de la licenciatura en Psicología
3. Identificar la Motivación para el Pensamiento Crítico en alumnos de la licenciatura en Psicología.
4. Analizar las relaciones entre la Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en alumnos de la licenciatura en Psicología.

5. Analizar las relaciones entre Inteligencia Emocional Inteligencia y la Motivación para el Pensamiento Crítico en alumnos de la licenciatura en Psicología
6. Analizar las relaciones entre Inteligencia emocional, la Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en alumnos de la licenciatura en Psicología.

## **Hipótesis**

H1. Los estudiantes de la licenciatura en psicología presentaran un alto nivel de Inteligencia Emocional.

H2. La Inteligencia Emocional estará relacionada significativamente con el rendimiento académico.

H3. La Motivación para el Pensamiento crítico será alta.

H4. La Motivación para el Pensamiento crítico estará correlacionada significativamente con el rendimiento académico.

H5. La Inteligencia Emocional estará relacionada significativamente con la motivación para el pensamiento crítico.

H6. La Inteligencia Emocional, Motivación en Pensamiento Crítico y rendimiento académico estarán correlacionadas significativamente.



## **Delimitaciones**

La investigación tiene como ejes principales la inteligencia emocional, la motivación para el pensamiento crítico y el rendimiento académico.

La información obtenida sobre Inteligencia Emocional y sobre la Motivación para el Pensamiento Crítico está enmarcada en los aspectos que son incluidos en los instrumentos de recolección de datos por lo que pueden no estar considerados factores que también se presentan en estas concepciones.

Los participantes de la investigación serán estudiantes universitarios de la licenciatura de Psicología por lo que la validez de los datos estará circunscrita a esta población y se deberá ser cuidadoso en la generalización de los resultados.

Los instrumentos para la recolección de datos de Inteligencia Emocional y de la Motivación para el Pensamiento Crítico son de autoreporte por lo que la información recabada está sujeta a las limitaciones de este tipo de herramientas. Por ejemplo, los participantes pueden responder a las preguntas de los instrumentos en función de sus ideales más que percepciones reales, etc.

## **Limitaciones**

Es necesario considerar en este apartado, en primer lugar que las variables contextuales como la edad y el género de los participantes que no son consideradas en el análisis de datos. Además:

- la aplicación de instrumentos fue en una sola institución educativa.
- No se realizaron comparaciones entre grupos ni se llevo a efecto una intervención, solo se llevo a efecto la evaluación.

## **CAPITULO II**

### ***MARCO TEORICO***

#### **INTELIGENCIA EMOCIONAL**

La Inteligencia Emocional es una teoría que trata de explicar el papel jugado por las emociones del ser humano en las distintas facetas en que este se desenvuelve. Abarca, desde la descripción de los rasgos emocionales hasta su manejo conciente por parte del individuo.

Dentro de los antecedentes históricos de la misma, Caruso (2004), plantea que se pueden visualizar dos etapas en el desarrollo de la teoría de la Inteligencia Emocional. La formal que inicia en 1990 con el artículo “Emocional Intelligence” de Salovey y Mayer, donde se describe por primera vez el concepto de Inteligencia Emocional y su soporte empírico. La segunda en 1995 con la venta del best seller de Daniel Goleman la cual popularizo más allá del ámbito científico a la reciente teoría.

Desde esas fechas, ha existido múltiples investigación importante en este campo, sin embargo, se han delineado tres modelos de gran relevancia en el estudio de la Inteligencia Emocional. Dichos acercamiento son las propuestas de la de Peter Salovey y John D. Mayer, la de Daniel Goleman y la de de Reuven Bar-On, y que tratan el mismo fenómeno, pero, sus postulados difieren al explicar el papel que la emoción juega en el desempeño del ser humano.

Los modelos de competencias (Goleman, 1995) o habilidades (Bar-On, 1997) y que mezclan aspectos motivacionales y de personalidad se han denominado modelos mixtos. Mientras que la conceptualización de Mayer y

Salovey se conoce como modelo de habilidades, ya que se interesan en la interacción de los procesos cognitivos y las emociones (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). En el presente estudio se trabajó con este último modelo.

### **El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey**

Uno de los modelos teóricos más representativos y sólidos de la Inteligencia Emocional porque tiene una extensa base teórica y empírica es el propuesto por Salovey y Mayer (1990) y sus evoluciones. Estos investigadores partieron de la integración de modelo general de Inteligencia Estándar (habilidad mental), que visualiza a las emociones y al pensamiento como partes conjuntas que trabajan en formas adaptativas.

En la primera definición conceptual de Inteligencia Emocional planteada por Salovey y Mayer en 1990 esta fue considerada “un tipo de inteligencia social que envuelve la habilidad para percibir, comprender y regular los sentimientos y emociones propios y de otros, y que a su vez, utiliza dicha información para guiar el curso de nuestros actos y pensamientos”

A principio de la década de los 90’s estos autores, presentaron su modelo que estaba compuesto por tres factores:

- Percepción y expresión emocional.
  - La percepción y expresión emocional es la forma en que se expresan los sentimientos y emociones de uno mismo y de los demás por medio de palabras (forma verbal).

- Regulación de la emoción
  - Se refiere a las experiencias y al nivel de estado de ánimo de uno mismo y al acceso que se tiene sobre el estado de ánimo de los demás
- Utilización de la emoción
  - Es la habilidad de las personas para resolver problemas y enfrentarlos. Controlando los estados de ánimo.

Mayer y Salovey (1993) definieron inicialmente a la Inteligencia Emocional como un tipo de inteligencia social que involucra la habilidad de monitorear nuestras emociones y las de otros, para discriminar y usar la información para guiar nuestros pensamientos y acciones.

La teoría sobre la Inteligencia Emocional es una intersección entre dos componentes de la personalidad (el sistema cognitivo y emocional), que puede situar al individuo en uno de tres niveles de regulación emocional (Mayer & Salovey, 1995). Estos niveles son:

1. Nivel de Inconciencia Emocional: Caracterizado por la “Orientación Emocional” siendo esta el aprendizaje adaptativo básico de las personas.
2. Nivel Bajo de Consciencia Emocional: Caracterizado por la apertura a la emoción y la habilidad que posee el individuo ante el marco de referencia de las situaciones para que la emoción correcta emerja.
3. Nivel Alto de Consciencia Emocional: Caracterizado por la “Experticia Emocional” es decir, por el conocimiento experto del individuo sobre los sentimientos propios y su regulación.

La modificación al modelo de Inteligencia emocional que realizaron en 1997 Mayer y Salovey quedo constituido por cuatro factores en lugar de los tres propuestos anteriormente:

- Percepción y expresión emocional
  - Se refiere al reconocimiento de manera consciente de las emociones e identificar los sentimientos y saberlos expresar verbalmente.
  
- Facilitación emocional
  - La habilidad para producir sentimientos que sean facilitadores para llevar a cabo el pensamiento
  
- Comprensión emocional
  - Es la capacidad de poder relacionar los sentimientos con lo que pensamos y reconocer que tan drásticos son los cambios emocionales
  
- Regulación emocional
  - Es la habilidad de reconocer y manejar las emociones ya sean positivas o negativas de una manera eficaz.

Estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional. (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002).

La Inteligencia emocional es aprendida (Mayer & Salovey, 1997) por lo que se desarrolla con la edad y experiencia (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) y las

personas pueden y muestran etapas para reconocer sus emociones y las de otros (Mayer, Salovey, Gomberg-Kaufman & Blainey, 1991).

Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003) plantean la inteligencia emocional como la habilidad para reconocer los significados de las emociones y sus relaciones y el razonamiento y solución de problemas en base a ellas. Además, es aprendida, se desarrolla con la edad y experiencia (Mayer, Caruso & Salovey, 2000) y las personas pueden y muestran etapas para reconocer sus emociones y las de otros.

Estas etapas se concretizan en el Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Mayer y colaboradores (1996, 1997, 2000, 2001) que presenta 4 niveles jerárquicos:

1. habilidad para percibir y evaluar las emociones adecuadamente. Se relaciona con el reconocimiento de sentimientos personales y de otros. Involucra atender y decodificar adecuadamente las señales emocionales en la expresión facial, tono y voz y expresiones artísticas (música e historias).
2. habilidad para usar las emociones para facilitar el pensamiento, acceder y generar sentimientos que faciliten actividades cognitivas que permitan entender y motivar las emociones. Está focalizada en una efectiva solución de problemas, razonamiento, toma de decisiones y esfuerzos creativos.
3. habilidad para entender la carga emocional de la información y usar el conocimiento emocional relevante. Es la habilidad para entender complejas emociones y cadenas emocionales, cómo las emociones

transitan de un estadio a otro, reconocer las causas de la emoción y entender las relaciones entre las emociones. Es entender el punto de vista de otro.

4. habilidad para manejar las emociones personales y de otros para promover el crecimiento emocional e intelectual y las relaciones sociales adaptativas por la regulación reflexiva de las emociones. Involucra la comprensión de las implicaciones de los actos sociales en las emociones y la regulación de emociones en uno mismo y otros, es un balance entre factores: motivacional, emocional y cognitivo

## **I Modelo de Daniel Goleman: Las Competencias de Inteligencia Emocional (EC)**

Goleman (1995) con su libro “Inteligencia Emocional”, se convirtió en el difusor más importante del concepto de Inteligencia Emocional. Este autor afirma que esta es un factor trascendental para el éxito en el trabajo y en las relaciones interpersonales y que puede ser desarrollada. En su texto narra experiencias en algunas escuelas de New Haven en Estados Unidos donde se implementaron en los planes de estudio talleres y cursos sobre el manejo de las emociones. Los resultados de estas acciones, impactaron positivamente al ambiente y rendimiento escolar del alumno al fomentar habilidades para tratar con las emociones.

Goleman (1995) afirma que las personas con niveles altos de Inteligencia Emocional, son mucho más exitosos, más felices y tienen una vida placentera. Este estudioso argumenta que el ambiente y rendimiento escolar del alumno puede mejorar al fomentar cuatro habilidades para tratar con las emociones:

1. Autoconciencia emocional
2. Manejo de emociones
3. Tornando las emociones productivamente
4. Manejo de las relaciones

Estas habilidades se aprenden gradualmente formando individuos competentes en su comportamiento dentro y fuera de clase y los capacitan para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Goleman, 1995). Esta visión sobre la habilidad en el manejo de las emociones desembocó en una teoría del desempeño basada en competencias de Inteligencia Emocional.

Goleman inicialmente situó estas competencias en un campo particular de aplicación: el organizacional, específicamente en el aspecto de liderazgo que es el marco de referencia de sus postulados. Así mismo, considera que la habilidad técnica del líder permite el conocimiento óptimo de la tarea pero, es su competencia emocional la que impulsa el trabajo del equipo y por ende la consecución de los logros fijados (Goleman, 2001).

Las habilidades previamente mencionadas se aprender gradualmente y permiten la formación de personas competentes dentro y fuera del aula y los capacitan para el aprendizaje a lo largo de la vida. Las cinco competencias propuestas Goleman son:

1. Autoconciencia: Habilidad para la autoevaluación sincera y realistamente
2. Autorregulación: Habilidad para detectar los impulsos o emociones negativas y encauzarlas hacia formas productivas



3. Motivación: Habilidad para mantenerse motivado hacia la tarea por el placer de realizarla que combinada con la autorregulación permite superar las frustraciones
4. Empatía: Habilidad para evaluar a conciencia los sentimientos de los demás mientras se realizan decisiones que afectan al equipo de trabajo
5. Habilidad Social: Habilidad de una persona para manejar las relaciones con los otros, al comprender y controlar las emociones propias y de los otros

De acuerdo con Goleman (1995), el ser humano nace con una IE general que determina su potencial para aprender las competencias emocionales. El modelo de Goleman incluye competencias y habilidades que no son talentos innatos, que pueden ser aprendidos y que permiten la ejecución del liderazgo.

Las competencias emocionales son aprendidas, desarrolladas, se mantienen en el tiempo (Goleman, 2005) y son fundamentales para el éxito en el trabajo y en las relaciones personales

Para la medición de las competencias emocionales desarrollaron el Inventario de Competencias Emocionales (ECI) a partir del Cuestionario de Autoevaluación de Boyatzis (1991) (citado en Chernis & Goleman, 2001).

Las normas de calificación del ECI se han obtenido en Estados Unidos, Inglaterra, Asia y Europa con muestras de supervisores, jefes, directores de escuela, gente en puesto de liderazgo.

## **El Modelo De Reuven Bar-On: La Inteligencia Socio-Emocional (ESI)**

La Inteligencia socio emocional es una multirelación de emociones, competencias sociales y personales, habilidades no cognitivas y interconectadas que posibilitan actuar sobre nuestro medio ambiente (Bar-On, Granel, Denburg & Bechara, 2003). Asimismo, esta clase de Inteligencia cambia con el tiempo, es distinta a los rasgos de personalidad y se asocia con el bienestar personal.

Bar-On, et al. (2003) postularon que las habilidades emocionales tiene un sustrato neural de distinta naturaleza al de habilidades cognoscitivas. Estos investigadores encontraron que pacientes con daño en la región ventromedial de la corteza prefrontal, tenían dificultades para establecer “marcadores emocionales siendo incapaces de ser conscientes de las propias emociones y expresarlas. Estas limitaciones se presentaron a pesar de que los pacientes mantenían intactas funciones cognitivas (percepción, memoria, etc.), CI normal o superior y ausencia de rasgos psicopatológicos de personalidad.

Sin dejar de lado basamento orgánico, Bar-On visualiza a las emociones como un aspecto del ser humano influido y a la vez influyente en el aprendizaje social (Bar-On et al. 2003). De las emociones derivan habilidades para interrelacionarse y manejarse en un contexto grupal, siendo necesarias para un desempeño óptimo en el entorno. Desde este ángulo, el ser humano posee las siguientes habilidades o competencias socio - emocionales:

1. Autoconciencia y auto expresión,
2. Conciencia social y relaciones interpersonales,
3. Manejo de estrés y emociones,
4. Adaptabilidad y manejo de cambios
5. Estado general de automotivación

Cada una de estas habilidades integra lo que Bar-On denomina la Inteligencia Social-Emocional (ESI), siendo esta:

“una intersección entre competencias emocionales y sociales, las cuales son habilidades y facilitadores que determinan que tan efectivamente nos comprendemos y expresamos a nosotros mismos, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, así como lidiamos con las demandas diarias” (Bar-On, 2005, p.3).

Además, el desarrollo o la falta de alguna de estas habilidades pueden manifestarse en las personas en distintas maneras, según sea la habilidad que se potencie o deteriore.

Desde la perspectiva de la ESI Orme y Bar-On (2002), caracterizan a una persona con habilidades desarrolladas como positiva ante la vida: con alta autoestima, automotivación, empatía, comprensión de estados internos propios y de otros. Además es cooperadora socialmente, tiene capacidad para: mostrar sus emociones, identificarse y negociar con los demás, afrontar dificultades grupales al ser propositivo y conciliador.

La carencia de habilidades socio-emocionales se manifiesta en los siguientes rasgos: falta de autoconfianza, desesperanza, pesimismo, impulsividad, habilidad para solucionar problemas deficiente, relaciones interpersonales superficiales. Así como: incapacidad para negociar, para recibir retroalimentación, relaciones conflictivas, improductividad en las organizaciones (Orme & Bar-On, 2002).

Para Bar-On (2005) las habilidades socio-emocionales, son distintas a los rasgos de personalidad, cambian con el tiempo, y están asociadas con el bienestar de la persona. Para medir estas habilidades, ha desarrollado un instrumento de autoreporte, el Emocional Quotient Inventory (EQ-i), que comprende 5 categorías y 15 habilidades

- 1) Intrapersonal: Autoconsideración, Autoconciencia Emocional, Asertividad, Independencia y Autoactualización.
- 2) Interpersonal: Empatía, Responsabilidad Social, Relaciones Interpersonales.
- 3) Manejo de Estrés: Tolerancia al Stress y Control de Impulsos
- 4) Adaptabilidad: Evaluación de la realidad, Flexibilidad, Solución de Problemas.
- 5) Estado General de Animo: Optimismo, Felicidad.

Posteriormente basado en EQ-i, Bar-On desarrolló el Emocional Quotient EQ-360 (2003) al trabajar desde la perspectiva de las organizaciones para incluir la esfera social, reestructurando las tablas de normas, trabajándolas en países como: Estados Unidos, Australia, Irlanda, Sudáfrica, Suecia, Reino Unido y poblaciones con ocupaciones como arquitectos, ingenieros, sector salud, educación, negocios, gobierno, entre otros (Bar-On & Handley, 2003).

Para la medición de la Inteligencia social emocional, se desarrolló el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) con cinco categorías de habilidades: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado general de

ánimo. Este instrumento evolucionó al Cociente Emocional (EQ-360) cuya normatividad ha sido trabajada en países como Estados Unidos, Australia, Irlanda, Sudáfrica, Suecia, Reino Unido y sectores como el de salud, educación, gobierno, negocios, etc. (Bar-On & Handley, 2003).

## **Campos de Aplicación de la Inteligencia Emocional**

La Inteligencia Emocional, se puede analizar desde diferentes contextos. Grewal y Salovey (2005), arguyen que precisamente el contexto juega un papel importante en la configuración de cómo las habilidades emocionales se ponen en acción.

### **La inteligencia Emocional en la Educación**

La inteligencia emocional aísla un conjunto específico de aptitudes que no solo se ponen de manifiesto en la escuela en una forma directa sino que se hallan implícitas dentro de las capacidades abarcadas por la noción de inteligencia social (Grewal & Salovey, 2006).

Jaeger (2003) se interesó en el desarrollo de las habilidades socio-emocionales y desempeño académico. Aplicó el EQ-i, a 158 estudiantes de posgrado en el área de administración. Posteriormente, fueron divididos en dos grupos con medición pre y posttest: uno control y otro experimental al que se le dio curso extracurricular sobre habilidades de inteligencia emocional. Los resultados indicaron correlaciones positivas entre el desempeño académico y las escalas: interpersonal, manejo de stress y estado de ánimo del EQ-i en el grupo experimental. Es importante destacar que los mismos hallazgos se presentaron en el grupo control.

Luca y Tarricone (2011) basándose en las categorías de Goleman, entrevistaron al equipo más y al menos exitoso de 20 equipos de universitarios que realizaron una página web para una materia computacional, al analizar las respuestas. Los datos mostraron que el equipo exitoso resolvió inmediatamente las dificultades que se comunicaron y manejaron los conflictos presentados lo que permitió que se mantuvieran motivados y enfocados en la tarea. El equipo menos exitoso al carecer de estas habilidades, se dividió en subgrupos, y por tanto se le dificultó terminar la página Web. Un hallazgo interesante fue que los integrantes de este equipo menos exitoso al ser retroalimentados sobre lo sucedido, se sorprendieron al darse cuenta de la molestia que sentían con sus compañeros respecto a lo sucedido.

Ashkanasy, Dasborough y Dasboroug (2009), incluyeron el tema de la Inteligencia Emocional en cursos sobre liderazgo de una universidad australiana. El objetivo de esta acción fue estudiar la relación entre autoreportes de Inteligencia Emocional, el MSCEIT (contestado a decisión del alumno) y los puntajes finales del curso medidos por Leadership Training Package. Los resultados mostraron evidencia de una probable asociación entre las variables. Su conclusión fue que la Inteligencia Emocional o al menos el aprender sobre las emociones puede jugar un rol importante en el desempeño y aprendizaje del estudiante en el área de liderazgo.

Anadón (2006), en su estudio encontró que existe correlación de la IE con el optimismo disposicional. Esta correlación fue interpretada con el planteamiento de que las personas que pueden solucionar problemas emocionales, tienen expectativas más favorables a cerca de los hechos que les acontecen en la vida.

Extremera y Fernández-Berrocal, (2004a), consideran que el interés de la inteligencia emocional en la educación, se refleja en el desarrollo socioemocional de los alumnos, a partir de las aseveraciones acerca de que la inteligencia emocional, es una influencia positiva dentro del aula de clases. Arguyen además que la investigación sobre este concepto de IE, ha tenido muy buenos resultados con una base más sólida y científica y que sin duda serán cada vez más importantes las aportaciones para la educación. En relación a la calidad del aprendizaje y del aumento de bienestar psicológico de los estudiantes, plantean necesario desarrollar habilidades emocionales que sirvan para impulsar un mejor aprendizaje y que ayuden a que los estresores de tipo académico, no afecten de manera profunda.

Por otra parte, se ha relacionado positivamente a la atención emocional y la capacidad empática de los alumnos y la Claridad y Reparación con la toma de perspectiva.

En una investigación de Extremera, Duran y Rey (2007) con una muestra de 373 estudiantes universitarios a quienes aplicaron el TMMS-24, el Maslach Burnout Inventory- Student Survey, el Student Academia Engagement y el Perceived Stress Scale encontraron que un bajo puntaje del factor de Reparación de la Inteligencia emocional se asoció positivamente con el estrés académico, y negativamente con el agotamiento y cinismo. Por el contrario, mayor puntuación en este factor de Reparación, se asocio positivamente con altos niveles de eficacia académica, niveles más elevados de vigor, dedicación, absorción y percepción de eficacia en las tareas académicas asociadas a su rol.

La inteligencia emocional no pertenece solamente a la parte individual, sino que los grupos generan su propio clima emocional. Por tanto, la responsabilidad de educar las emociones de los alumnos, es de las instituciones educativas más

que la misma familia (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002). Además, Dentro de un contexto educativo, los docentes son los principales actores que deben de estar al cuidado de las emocionales de los alumnos, para que exista una autorregulación y un equilibrio emocional en el aula.

Varios países, han implementado programas en los que se ha capacitado a los profesores para tener un mejor control socioafectivo en base al modelo teórico de Mayer y Salovey (1997). La intención esta capacitación ha sido la mejora en desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fernandez-Berrocal y Extremera (2005), se han enfocado en el modelo de Mayer y Salovey para sustentar de manera empírica, los programas de intervención emocional en los alumnos. La elaboración e implementación de programas de apoyo a la Inteligencia Emocional sustentados en un marco teórico es de gran relevancia y utilidad práctica dado que existen gran número de programas en que se consideran las emociones sin una base científica.

Brackett, (Citado por Cabello, Aranda y Fernández-Berrocal, 2010), propuso un modelo para implementación de un programa de aprendizaje socioemocional, en Valley Stream, de Nueva York. Se trabajó en dos talleres:

- En el primero los participantes, aprendieron estrategias y técnicas para incrementa la conciencia de la importancia de las habilidades emocionales y para aumentar las destrezas al momento de interactuar socialmente.
- En el segundo taller se entrena a los profesores para que puedan desarrollar en el aula un programa de aprendizaje socioemocional. En este caso se aplicó el Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning (ELMS).



Gracias a la utilización de este tipo de programas, los docentes, tuvieron la oportunidad de reconocer que se debe de ser sensible ante las emociones que los alumnos traen desde sus hogares y así mismo conceder un espacio en el aula para poder trabajar estas emociones.

Según Cabello, Aranda y Fernández-Berrocal, (2010) dentro de estos programas se da muestra de cómo las habilidades de la inteligencia emocional, se pueden adaptar a cualquier ámbito profesional utilizando diferentes actividades.

Así pues en diferentes países como ya se ha mencionado antes, han adoptado este tipo de programas para que sea más favorable el ambiente escolar, pero no solo eso sino que además, las relaciones entre alumnos y profesores sean mucho más sanas y llevaderas.

Para Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), existe una necesidad de desarrollar competencias de tipo emocional en los docentes, para que logren un mejor bienestar psicológico y un mejor desempeño laboral. Para este fin propone una formación permanente que sirva de plataforma a los docentes para la transmisión de este bienestar a los estudiantes y que este sea un impulsor de un mejor desempeño escolar.

Como bien argumentan, Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez (2006), los conocimientos que en algún momento determinado, resultan fundamentales, pueden dejar de serlo. Sin embargo, lo que será válido para siempre, es la capacidad de no dejarse llevar por determinados estados emocionales y poner la emoción al servicio de la razón. Por lo anterior, se incide en que el desarrollo de la Inteligencia Emocional, no se presenta solamente como una herramienta, sino como una necesidad que garantiza un ajuste emocional en los jóvenes.

Entonces, retomando el hecho de que los docentes tienen la oportunidad de ser sensibles ante algún hecho que afecta emocionalmente a los alumnos, aunque la temática que se está enseñando a los alumnos, sea muy buena, si los docentes se dejan llevar por emociones que no favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, la respuesta de los alumnos no será muy favorecedora.

## **Inteligencia Emocional en la Salud**

La Inteligencia emocional, ha sido motivo de estudio en varias investigaciones en muy diversos campos. Por ejemplo, en el área de la salud, en México, García, García, Arnaud, González, Arámbula y Mendoza, (2009) encontraron que el manejo de la inteligencia emocional de médicos residentes no presenta diferencias significativas entre hombre y mujeres.

En un estudio, se aplicó el Life Spaces (escala de autocuidado, actividades académicas, relaciones interpersonales) junto con el MSCEIT y el Big Five a 300 universitarios. Los resultados mostraron que la IE predice mejor que el Big Five importantes criterios de adaptación al entorno, particularmente, que los hombres poseedores de una baja IE manifestaban conductas desviadas, excesivo consumo de alcohol o drogas y relaciones interpersonales pobres. Estas predicciones se sostuvieron a pesar de controlarse los rasgos de personalidad por medio del Big Five, el cual correlacionó modestamente ( $r < 0.24$ ) con el MSCEIT en sus dimensiones de Interesante y Comprensivo. (Brackett, Mayer y Warner, 2004).

Para estudiar la relación entre IEP y dolor postoperatorio Carranque, FernándezBerrocal, Baena, Bazán, Cárdenas, et al. (2004) seleccionaron una muestra al azar de 32 pacientes sometidos a procedimientos quirúrgicos abdominales en un hospital de Málaga para aplicarles varios instrumentos (entrevista estructurada, pruebas psicométricas y dos escalas cuantitativas para

medición de dolor, etc.). Los resultados mostraron que los pacientes con puntuaciones más altas en el TMMS evaluaban su dolor como menos intenso. Los autores concluyeron que la presencia menor de dolor postoperatorio se presentó en los pacientes con mayor comprensión y reparación de sus emociones.

También se han hecho estudios de Inteligencia Emocional, en pacientes con VIH. En una investigación Suárez, Peñate y Crespo (2009) trabajaron con dos grupos, uno de pacientes diagnosticados desde hacía ya un año y otro de personas diagnosticadas recientemente. Los resultados indicaron que la expresión de Inteligencia Emocional está mucho más afectada en el grupo de personas diagnosticadas recientemente.

Wagner et al. (2002), partiendo de que una relación positiva (comunicación efectiva entre paciente-medico, adherencia al consejo médico, etc.) tendría consecuencias terapéuticas, estudiaron la relación entre las habilidades socio emocionales del médico y el nivel de satisfacción del paciente. Para tal efecto, aplicaron el EQ-i a los médicos y una escala de satisfacción a los pacientes. Los resultados fueron intrigantes, porque que el EQ-i que midió habilidades emocionales en el médico (autoconciencia, manejo de estrés, adaptabilidad, y otras habilidades interpersonales) no correlacionaron con la escala de satisfacción del paciente.

## **Inteligencia Emocional y Salud Mental**

Palmer, Donalson y Stough (2001), para estudiar la relación entre la el componente de claridad de la Inteligencia emocional y la Satisfacción Vital aplicaron a una muestra australiana de 107 participantes el TMMS, la Satisfaction With Life Scale y una subescala del TAS-20 (Dificultad para Identificar Sentimientos). Los análisis mostraron que la dimensión Claridad del TMMS

incrementaba significativamente (5.5%) la predicción de la Satisfacción Vital. También se encontró que los individuos que poseían claridad emocional, terminaban inmediatamente con procesos rumiativos. Estos resultados sugieren que la claridad en las emociones es una precondition necesaria para el monitoreo y manejo adaptativo de los estados de ánimo y emociones.

Gohm y Clore (2002), estudiaron la relación entre los rasgos emocionales Intensidad, Atención, Expresión y Claridad con el Bienestar, el estilo de afrontamiento y el estilo atribucional de los sujetos participantes en dos estudios uno con 116 participantes y otro con 141. Se aplicaron el TMMS, la Labelling del Mood Awareness Scale, la subescala de Dificultad para Describir Emociones del TAS-20 y la Encuesta de reactividad del estado de ánimo entre otras. Los resultados mostraron que la Claridad Emocional se relacionaba con la Consciencia, Estilo Atribucional Adaptativo, Enfrentamiento Adaptativo y Bienestar de los sujetos.

Las competencias de Inteligencia Emocional medidas por el EQ-i pueden estar relacionadas con el bienestar de las personas y jugar un rol valioso en el manejo del stress al moderarlo e incrementar la resiliencia del paciente (Slaski & Cartwright, 2002). Por tanto, si la Inteligencia Emocional puede desarrollarse por entrenamiento sería una técnica poderosa par manejo del estrés.

Para analizar la relación entre IEP y Burn Out, Extremera, Fernández-Berrocal y Duran (2003) aplicaron el TMMS a una muestra de 183 profesores de enseñanza secundaria (40.3% varones y 59.7 mujeres) de diversos institutos de Málaga. El análisis de resultados mostró correlaciones positivas entre Atención vs. Tendencia a suprimir pensamientos negativos, Claridad y Reparación Emocional vs. Realización personal y mejor salud mental. Además la dimensión Reparación

del TMMS correlacionó negativamente con cansancio emocional y despersonalización.

Por otra parte, Day y Carrollb (2004), trabajaron con 240 universitarios a los que aplicaron el MSCEIT y el Big Fiv. Los datos mostraron correlaciones similares entre las subescalas de ambos instrumentos: Interesante vs. Manejo de Emociones ( $r = 0.16$ ,  $P < 0.01$ ); Extraversión vs. Comprensión e Integración de Emociones ( $r = 0.15$ ,  $P < 0.05$ ;  $r = 0.11$ ,  $P < 0.05$ , respectivamente) y donde *Apertura a la Experiencias* fue la única escala de personalidad que se relaciono con todas las 4 escalas de MSCEIT ( $r = 0.13$  a  $0.23$  a  $P < 0.05$ ).

### **Inteligencia Emocional y el Campo Laboral**

En un estudio sobre Liderazgo e Inteligencia Emocional se evaluó a 43 gerentes australianos con una versión modificada del TMMS y el MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire). Los resultados no arrojaron relaciones significativa entre ambas escalas aunque si mostraron asociaciones entre las subescalas de: Motivación/Inspiración, Consideración Individualizada y Carisma vs. Monitoreo y Manejo de Emociones (Palmer, Walls, Burgess & Stough, 2001). Los investigadores interpretaron que el Monitoreo y Manejo Emocional pueden subyacer al Liderazgo aunque sugieren cautela ante los resultados ya que provienen de un estudio exploratorio y con una adaptación del TMMS.

En un estudio en el que trabajando una muestra de 151 gerentes estadounidenses a los cuales les aplicó el MSCEIT y el MLQ5x (Multifactor Leadership Questionnaire), declara no encontrar relación significativa alguna entre la Inteligencia Emocional, el estilo de liderazgo y la efectividad en el liderazgo, esto a pesar de lo que la literatura sobre emociones y liderazgo pudiesen sugerir (Weinberger, 2003).

Aplicando el ECI sobre el desempeño laboral Offerman, Bailey, Vasilopoulos, Seal y Sass, (2004), encontraron que las competencias de automanejo, conciencia social y manejo de relaciones impactan al desempeño de un individuo cuando trabaja en equipo. Las habilidades cognitivas son importantes cuando el sujeto se desempeña a nivel individual. Estos datos sugieren que la competencia emocional juega un papel importante en la actitud del individuo hacia el propio equipo de trabajo. Además la habilidad cognitiva más influyente al trabajar en equipo, resultó ser la verbal, lo cual concuerda en cuanto que la comunicación entre las personas se da por esta vía.

## **PENSAMIENTO CRÍTICO**

El pensamiento crítico es un concepto rico que ha venido desarrollando durante los últimos 2500 años. El término "pensamiento crítico" tiene sus raíces a finales del vigésimo siglo. Se superponen las definiciones, que forman un conjunto, transdisciplinario de la concepción sustantiva del pensamiento crítico (Paul & Elder, 2009).

Algunos autores opinan que no existe una definición específica de Pensamiento Crítico y que las concepciones que existen en su mayoría se han dado desde un enfoque filosófico o psicológico basados en el aspecto educativo (Estévez & Hoster, 2010).

En cuanto al término de pensamiento crítico, Ennis (1987), dice que este pensamiento, es reflexivo, porque las personas son capaces de analizar situaciones propias o de otros y razonable, porque la razón es predominante sobre otras dimensiones del pensamiento.

Ennis, determinó además que el pensamiento crítico, es evaluativo ya que cuando un individuo decide que hacer o que creer, implica juicios de valor sobre

las acciones o bien las situaciones que se presentan y que el PC, incluye la resolución de problemas y la toma de decisiones ya que esto es lo que más lo caracteriza y son dos aspectos fundamentales.

Por esto la importancia que tiene que una persona que desarrolla este tipo de pensamiento, y el pensador crítico ideal, es aquel que tenga la capacidad de manejar información relevante, la obtención de esta debe de ser pertinente, pero además debe de autoevaluarse. Es importante que también reconozca cuando otros tengan la razón, así como aceptar las ideas o aportaciones que alguien más haga en cuanto a un tema en común.

Pensar críticamente involucra tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener comportamiento que da la razón, no rechazar ningún punto de vista así sea impopular, estar conscientes de nuestros sesgos y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios (Kurland, 1995, citado en EDUTEKA, 2006).

Beltrán y Torres (2009), consideran que el pensamiento crítico, proporciona a los alumnos, las bases necesarias para determinar qué tipo de conocimiento se debe de utilizar en determinadas circunstancias, además de analizar sobre la estructura en la manera de razonar ante las opiniones de la gente en la vida cotidiana.

Además, consideran que el Pensamiento Crítico, está basado en valores de tipo intelectual que van más allá de simples expresiones u opiniones particulares, sino que se necesita de objetividad, claridad y de evidencias exactas y claras.

## Elementos Del Pensamiento Crítico

Facione (2007), encamina a que cada quien formule su propia explicación sobre el pensamiento crítico, tomando en cuenta seis habilidades cognitivas consideradas esenciales para que este se lleve a cabo y estas son, interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación, las cuales fueron definidas por el informe Delphi, el cual es un grupo de expertos en pensamiento crítico.

Este grupo define de la siguiente manera estas habilidades:

- **Interpretación:** Es comprender y expresar el significado de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos y criterios.
- **Análisis:** Es identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre conceptos o de cualquier otra forma de representación cuyo propósito es expresar creencias, experiencias, información, razón u opinión.
- **Evaluación:** Es la valoración de la credibilidad de los enunciados u otras representaciones que describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas entre enunciados u otras formas de representación.
- **Inferencia:** Es identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables; formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias de las opiniones o descripciones u otras formas de representación.



- **Explicación:** Es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de forma reflexiva y coherente.
- **Autorregulación:** Es el monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas de los elementos utilizados en dichas actividades y de los resultados obtenidos, aplicando habilidades de análisis y de evaluación a los juicios propios con la idea de cuestionar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios.

Paul y Elder (2003), consideran que la calidad de vida que lleven los humanos, a nivel personal y profesional, depende de la calidad de pensamiento y la excelencia de éste, y que debe de ser de manera sistemática.

Argumentan que el pensamiento crítico, es:

- Auto-dirigido
- Auto-disciplinado,
- Auto-regulado
- Auto-corregido

Y que dentro de estos cuatro aspectos se agrupan ocho elementos que a continuación se presentan en la figura 1.



**Figura 1.** Elementos del Pensamiento. Adaptada de Una Mini Guía para el Pensamiento Crítico, conceptos y herramientas de Paul & Elder, (2003).

También Paul y Elder, consideran de suma importancia, utilizar estos elementos con conciencia de los estándares universales que son:

Claridad → Exactitud → profundidad → Importancia  
 Precisión  
 Relevancia

Dentro de los elementos del pensamiento crítico, se realizan preguntas que son muy útiles para guiarnos a reflexionar y sobre todo a comprender todo aquello que realizamos, sobre todo cuando en ocasiones entramos en conflicto en cómo realizar alguna actividad compleja.

- Dentro del Propósito podemos preguntarnos:

¿Qué es lo que se trata de lograr?

¿Cuál es la meta?

- Dentro de la Información:

¿Qué tipo de información se necesita para responder a alguna pregunta?

¿Qué información se utiliza para llegar a cierta conclusión?

- Dentro de las inferencias y conclusiones:

¿Cómo se llegó a la conclusión?

¿Qué otras formas existen de interpretar la información?

- Dentro de los Conceptos:

¿Cuál es la idea central?

¿Se puede explicar la idea?

- Dentro de los Supuestos:

¿Cuáles son las suposiciones que llevan a la conclusión?

- Dentro de las Implicaciones y Consecuencias:

¿Cuáles son las implicaciones de los actos?

- Dentro de los Puntos de vista

¿Desde qué punto de vista se está tomando en cuenta el asunto?

¿Se debe de considerar otro punto de vista?

- Dentro de las preguntas:

¿Qué pregunta estoy formulando?

¿Qué pregunta estoy respondiendo?

Richard Paul, (Citado en la Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006) Manifiesta que el pensamiento crítico consiste en:

- a. Que es un proceso disciplinado donde se conceptualiza, aplica, analiza, sintetiza y evalúa información recopilada de manera activa y hábil.
- b. Tomar en cuenta el arte del escepticismo constructivo, es decir la desconfianza o duda de la verdad que nos presentan como tal, o bien analizar profundamente sobre lo que se evalúa o cuestiona.
- c. Considerar el arte de identificar y quitar prejuicios, así como la unilateralidad del pensamiento.
- d. Que el arte del aprendizaje es auto-dirigido, a profundidad realizándose racionalmente.
- e. Pensar que la racionalidad debe certificar lo que uno sabe y aclarar lo que uno ignora.

El pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel más alto en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema y cuando se presenta este, opinar sobre él, evaluarlo y proyectar su solución (Guía Para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, 2006).

## **Pensamiento Crítico y Argumentación**

Sin embargo no se considera una parte fundamental del pensamiento crítico que es la argumentación, Khun (2005), manifiesta la importancia de este factor dentro de las aulas y que es importante desarrollarla en los estudiantes. Propone además ideas con raíces en la investigación para dar soluciones.

En relación a esto, Hillocks (2010), manifiesta que la argumentación, está en el corazón del pensamiento crítico, así mismo considera importante que los estudiantes deben de saberlo para tener éxito en la universidad y hace distinción entre un argumento formal y la persuasión, explicando que la argumentación formal, es un tipo de razonamiento que da demostraciones por medio de la lógica mientras que la persuasión su único objetivo es convencer.

La Asociación Nacional de Gobernadores para Mejorar las Prácticas y el Consejo Estatal de Jefes Escolares, de los Estados Unidos, en el año de 2009, publicaron un documento en internet titulado: College and Career Ready: Standards for Reading, Writing, and Communication, en el cual, se defiende la idea de que es muy importante que los alumnos universitarios, tengan la capacidad de elaboración así como la defensa de argumentos con el objetivo de convencer a una audiencia, utilizando el razonamiento lógico y las pruebas pertinentes.

Para que los alumnos aprendan a realizar argumentos y defenderlos, se les proporciona información y se les da un ejemplo real y se les pide una mayor atención al pensamiento lógico.

## **Características y Actividades del Pensamiento Crítico.**

SDe acuerdo con la Guía Para el Desarrollo del Pensamiento Crítico, (2006), se señalan siete características para este tipo de pensamiento y se mencionan a continuación:

- Agudeza Perceptiva
- Cuestionamiento Permanente
- Construcción y Reconstrucción del Saber
- Mente Abierta
- Coraje Intelectual
- Autorregulación
- Control Emotivo

Marzano (Citado por Valenzuela, 2008), propone ocho actividades consideradas destrezas de pensamiento, que son estimulantes para llevara a cabo la profundización del aprendizaje.

- 1.- Comparación
- 2.- Clasificación
- 3.- inducción
- 4.- Deducción
- 5.- Análisis de errores
- 6.- Elaboración de fundamentos
- 7.- Abstraer
- 8.- Análisis de diferentes expectativas

Según Marzano, estas habilidades del pensamiento, son consideradas una herramienta muy útil para poder profundizar y digerir mejor los contenidos y obtener un mejor conocimiento.

Por otra parte, Valenzuela (2008), también hace hincapié en que dentro del pensamiento crítico, existen dos factores principales que son: *La adquisición de habilidades y la decisión de recurrir a estas.*

Dentro de la adquisición de habilidades, se refiere a una serie de reglas y principios lógicos que intervienen en el aprendizaje y que incrementan la calidad del pensamiento en este caso en el de tipo crítico.

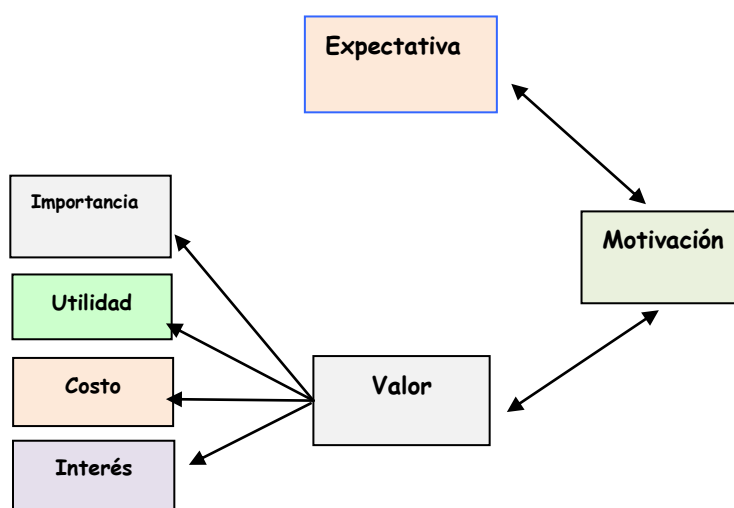
En cuanto a la decisión de recurrir a estas habilidades, se entiende que es el hecho de activar pero además cumplir con la aplicación de estas reglas y esta decisión , se ve influenciada por las actitudes críticas que posee cada sujeto. Así mismo, la motivación, interviene en gran medida, para que esta serie de reglas y principios lógicos se den.

Como se puede observar dentro del pensamiento crítico intervienen una gran cantidad de elementos que lo fortalecen y hacen que este tipo de pensamiento sea aplicable en cualquier área, dando apoyo para que el aprendizaje en los individuos sea más profundo y significativo.

### **Motivación Para el Pensamiento Crítico**

Dentro de esta investigación se toma un aspecto muy importante que va ligado al pensamiento crítico. Eccles, Wigfield y Shiefele (1998) argumentan en que la teoría de la motivación del logro intenta explicar de manera profunda como se llevan a cabo los logros y el cumplimiento de metas en la elección de las tareas, la persistencia, el vigor para llevarlas a cabo, y el rendimiento en ellos.

Pero es necesario mencionar, que desde antes, Eccles (1983), propuso el modelo de expectativa-valor de los resultados y la elección de logros y estudió en un principio en el dominio de rendimiento en matemáticas, con la finalidad de definir y medir las expectativas para el éxito como creencias de los niños acerca de lo bien que van a hacer en las próximas tareas, ya sea en el inmediato futuro a largo plazo o más.



**Figura 2:** Modelo de Motivación de Eccles y Wigfield. Adaptada de Valenzuela 2008.

Las capacidades de creencias se definen como la percepción individual de su competencia actual en una determinada actividad.

Eccles y Wigfield, (2000b), afirman que es importante que desde pequeños, se deben de desarrollar las bases motivacionales para ser competentes, de



acuerdo a la propia visión de lo que son capaces de realizar dentro de la escuela para su propio beneficio académico.

Por ejemplo los niños que tienen bien identificado lo que tienen que hacer para llevar a cabo una tarea (es decir que saben para que sirve esa tarea, que van a hacer, si van a tener éxito o no, etc.) Están formando un criterio y un compromiso educativo que los hará capaces de ser competitivos y tienen una expectativa de lo que pueden lograr en un futuro.

Las expectativas y los valores se supone que son influenciados por las creencias de tareas específicas tales como las creencias capacidad, la dificultad percibida de diferentes tareas, y los objetivos particulares independientes de esquema, y los recuerdos afectivos.

Basándose en la expectativa/valor de la teoría de la motivación del logro, se comprenden las diferencias existentes entre los logros individuales y de grupos en las escuelas y esto es fundamental para potenciar al máximo el aprendizaje en cada uno de los estudiantes (Eccles, 2006).

El abordaje de Eccles (2006), se relaciona directamente con la responsabilidad y capacidad de recuperación haciendo hincapié en construcciones individuales de motivación que influyen en los estudiantes como son la voluntad de comprometerse en las tareas de la escuela y asumir la responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

En segundo lugar, se hace énfasis en la importancia de los docentes de las escuelas que aceptan la responsabilidad, tanto para facilitar todos los estudiantes la motivación para el aprendizaje y para la prevención de las experiencias que

pueda socavar algunos estudiantes el deseo de participar plenamente en la agenda de aprendizaje en la escuela.

Eccles, considera importante el hecho de que la discriminación es un factor que afecta de manera directa a los estudiantes y que es probable que las experiencias negativas o discriminativas influyen en la confianza de los estudiantes mermando la misma, perjudicando el aspecto académico.

En lo que respecta a la motivación dentro del pensamiento crítico, Valenzuela y Nieto (2008), explican la relación existente a partir de tomar en cuenta dos factores: La adquisición de habilidades del pensamiento crítico y la decisión de recurrir a ellas.

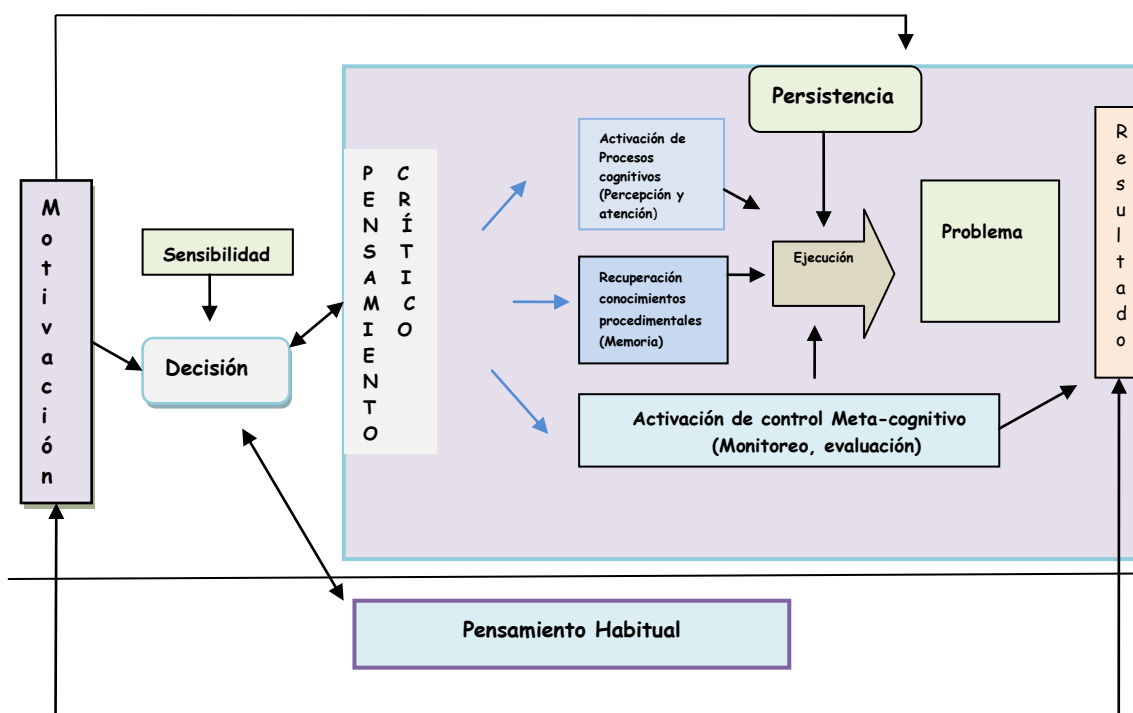
En lo que respecta a la adquisición de habilidades, se refiere a un aprendizaje de principios lógicos que ayudan a incrementar la calidad del pensamiento, y la motivación incide en esta serie de principios lógicos activándose además procesos cognitivos y metacognitivos permitiendo a las personas tomar decisiones y resolver problemas de manera crítica poniendo en práctica los elementos de la motivación del logro que son expectativa-valor, así como la importancia, el interés, la utilidad percibida de la tarea y el costo.

Sin embargo, las personas se enfrentan a la decisión de actuar con un pensamiento crítico ante algún problema o bien resolverlo a partir de tomar decisiones de manera habitual o de sentido común incidiendo la motivación con la que cuente la persona para realizar la tarea.

Al respecto, Elder (2007), arguye que el pensamiento crítico, varía de acuerdo a la motivación que subyace de él, es decir que cuando el pensamiento crítico se basa en la manipulación de ideas de interés propio, o se basa en un motivo egoísta, es muy posible que ocurran fallas intelectuales, esto sin importar el éxito que se tenga en la expresión lingüística o pragmática. Sin embargo, cuando

se basa en un tipo de pensamiento más riguroso y justo, pero además en la integridad intelectual se motiva hacia un orden intelectual superior.

Para comprender mejor la relación de la motivación con el pensamiento crítico se presenta a continuación un esquema.



**Figura. 3.** Influencia de la motivación en el pensamiento crítico. Adaptado de Valenzuela y Nieto, (2008).

### Evaluación del Pensamiento Crítico

Según Halpern (2006), la evaluación del pensamiento crítico, tiene dificultades y limitaciones y estas son de manera metodológica y conceptual, en primer lugar porque no se ha dado una definición consensada al término

Pensamiento Crítico y de forma metodológica, porque los test empleados no están correctamente estructurados.

Para obtener resultados óptimos en los test que se emplean para evaluar el PC, es necesario que las preguntas estén estructuradas de una manera clara y precisa, con el objetivo de que las respuestas puedan ser medidas con mucha mejor precisión.

Una propuesta de evaluación del pensamiento crítico, es la que propone Facione, California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Este instrumento en forma A y B, ambas formas constan de 34 ítems, es de opción múltiple y de diversos niveles de dificultad. Sin embargo no mide la motivación que es una parte esencial para que se lleve a cabo el pensamiento crítico.

Otro instrumento de medición muy reconocido para medir el pensamiento crítico, es precisamente el desarrollado por Halpern, (2006) el *Halpern Critical Thinking Assesment Ussing Everiday Situations* (HCTAES), desarrollado desde una perspectiva social, con este instrumento, se evalúan 25 ítems que representan problemas cotidianos a los que se debe dar una respuesta justificada.

Este test, toma en cuenta 6 habilidades:

- Comprobación de hipótesis
- Razonamiento verbal
- Análisis de argumentos
- Probabilidad e incertidumbre
- Toma de decisiones
- Resolución de problemas

Esta prueba consta de dos partes la primera es de forma abierta y la segunda cerrada, a lo que se considera doble formato lo que parece ser una buena opción para que los resultados estén más sustentados y el test sea valioso y considerado exitoso para evaluar el PC.

Además de incluir dos escalas denominados de autoinforme, siendo estos:

- Escala de responsabilidad: esta escala consta de 18 ítems y valora la motivación del logro.
- Escala de Necesidad de Cognición: Esta escala está formada por 20 ítems y permite clasificar a las personas según el grado de motivación para pensar.

Sin embargo, en la indagación sobre este test, Nieto y Saiz, (2008), encontraron que a pesar de que consta de validez, se detectaron grandes problemas en el diseño de situaciones cotidianas, pues se induce a varias vías de respuesta, lo cual causa demasiado conflicto para saber qué tipo de pensamiento utilizan los sujetos evaluados.

Estos errores encontrados, inspiran a desarrollar un test que cumpla con los requisitos requeridos para evaluar de manera objetiva al Pensamiento Crítico, de aquí surge la idea de crear el test PENCRISAL, esto manteniendo parte original del HCTAES, en cuanto al abordaje de las situaciones-problema y las preguntas cerradas y abiertas, consta de 35 ítems, pero con un diseño en el cual las preguntas solo tienen una opción de respuesta.

El test PENCRISAL, evalúa tres componentes considerados como fundamentales del pensamiento crítico:

- Razonamiento
- Solución de problemas

- Toma de decisiones

Aún y a pesar de que este instrumento, también es válido, como ya se ha mencionado antes la motivación es un aspecto fundamental para que se desarrolle el pensamiento crítico y aunque esa evaluación así como también la de Halpern la toman en cuenta, no lo hacen de una manera directa y profunda, lo que lleva a la necesidad de desarrollar un instrumento que tenga un sustento teórico que conlleve a la importancia de la motivación como parte esencial del pensamiento crítico.

Por lo tanto, considerando las carencias de estas evaluaciones, Valenzuela (2008a), con la finalidad de poder estudiar la relación que existe entre la motivación así como sus componentes y el pensamiento crítico, desarrollo una escala que mide precisamente estos aspectos llamándola Escala de Motivación de Pensamiento Crítico (EMPC).

Esta escala, consta de 20 ítems, los cuales se distinguen factorialmente en cinco subescalas y que corresponden a los constructos propuestos en el modelo de motivación del logro de Eccles y Wigfield (2000a), además esta escala cuenta con altos niveles de confiabilidad.

Los ítems que conforman esta escala son:

- Expectativa
- Importancia
- Utilidad
- Interés
- Costo

Siendo esta la propuesta más sustentada de manera teórica y contando con un alto nivel de confiabilidad, es el instrumento que se utiliza en este estudio para medir el pensamiento crítico.

Durante mucho tiempo en las investigaciones realizadas sobre Pensamiento Crítico, las habilidades fueron consideradas como objetivos principales de la evaluación y la instrucción dentro de éste concepto (Valenzuela & Nieto, 2008).

Sin embargo, las habilidades no son suficientes para que el pensamiento crítico se lleve a cabo, si bien es cierto que dichas habilidades, tienen mucho que ver con que el proceso de este tipo de pensamiento se dé de manera óptima, no quiere decir que sean un todo.

Por otro lado, las disposiciones o la motivación por si sola tampoco es funcional para que el proceso se lleve a cabo, por lo que se comprende que si se conjugan tanto las habilidades como las disposiciones, se activaran y de esta manera, el proceso del PC, será efectivo.

Además el saber qué hacer, dentro de una situación, es un acto fundamental y las habilidades representan el componente cognitivo y se refieren a saber qué hacer, esto de acuerdo con Valenzuela y Nieto (2008). Además por medio de las habilidades se reflexiona en cuanto a cómo manejar dicha situación o circunstancia, pero esto aunado a como los individuos son motivados a actuar o saber qué hacer, el resultado es mucho mejor.

Por otra parte el valor, está estructurado por cuatro componentes que son:

- La importancia: Definiendo lo importante que es que los individuos, llevan a cabo de manera correcta alguna tarea asignada.
- El interés: Es disfrutar el realizar la tarea.
- La utilidad: Se refiere en qué medida una persona se adecua a la tarea para llevar a cabo planes futuros.
- El costo: Se refiere al costo emocional para realizar la tarea.

Tomando en cuenta estos aspectos, en el caso del Pensamiento Crítico, se considera que la expectativa y el valor, dentro de la motivación, se enfocan de manera estricta sobre el cómo llevar a cabo alguna actividad.

Eccles y Wigfield (2002), explican que la motivación del logro es dependiente, del valor que se le asigne a la tarea y de la expectativa que los individuos poseen para llevarla a cabo con éxito.

Desde esta concepción, queda claro que la motivación como factor dentro del pensamiento crítico es muy favorable, pues proporciona un mayor apoyo para marcar cuando los sujetos logran un desarrollo de este tipo de pensamiento a partir de una actividad que requiere de un mayor esfuerzo mental.

Es entonces por la esencia del modelo propuesto por Jacqueline Eccles que se elige el instrumento desarrollado por Jorge Valenzuela “Escala de Motivación y Pensamiento Crítico”, en este estudio, pues es un instrumento muy completo y con los elementos necesarios para llevar a cabo la medición correspondiente a la variable de Pensamiento Crítico.



## **Rendimiento Académico**

El rendimiento académico se constituye en un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante y representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas (Tonconi, 2010).

Este concepto, es otra de las variables que se consideran dentro de este estudio, de acuerdo con Hernández (2005), en la actualidad, se considera que el paradigma “cognitivo-emocional”, está siendo muy tomado en cuenta, por evidenciar de forma directa, la circularidad de lo intelectual y lo socioafectivo.

En la actualidad, es muy necesario encaminar a los alumnos a que sean competitivos desde etapas tempranas en la educación, como lo es el nivel de secundaria y preparatoria, pero sobre todo los alumnos universitarios deben de tener una visión de ser productivos y competentes.

Respecto a lo anterior Osornio, Valadez, Cuellar y Monje, (2008), afirman que el Rendimiento Académico, no solo depende de las capacidades de cada persona, sino que además, existen factores extraescolares como lo es la economía, en donde se involucran el nivel de vida material, el tipo de vivienda, al igual que las actitudes, hábitos de estudio y el acceso a medios electrónicos (internet) y libros.

También Osornio, et al. (2008), afirman que el Rendimiento Académico, es caracterizado de la siguiente manera:

1. El Rendimiento, es un aspecto dinámico que responde al proceso de aprendizaje, como tal ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.

2. En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
3. El Rendimiento está ligado, a medidas de calidad y a juicios de valor.
4. El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.
5. El Rendimiento, está relacionado con propósitos de tipo ético que incluyen expectativas económicas haciendo que el rendimiento, sea en función de un modelo social.

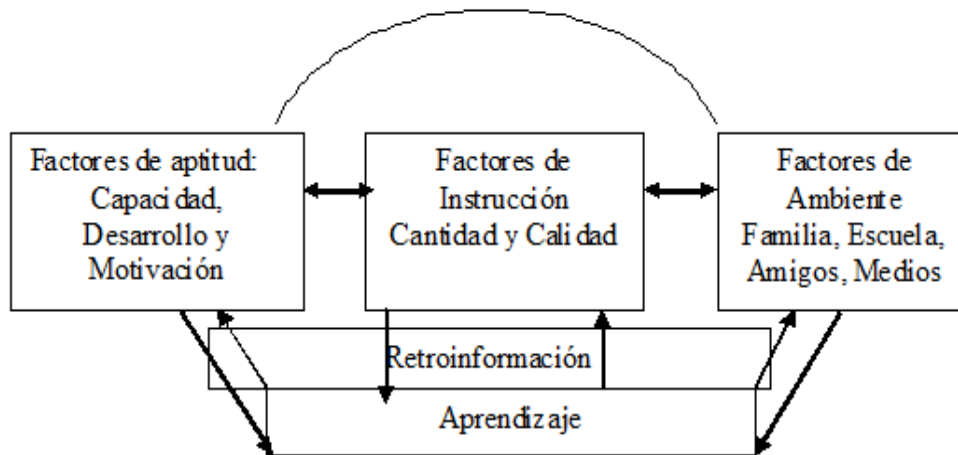
Por otro lado, se considera lo que arguyen Caballero, Abello y Palacios, (2008), el rendimiento académico, ha sido estudiado desde un enfoque multidimensional en donde se consideran diversos factores como el nivel socioeconómico, entorno familiar, la relación existente entre profesor-alumno, las interacciones entre los alumnos (compañerismo), aspectos didácticos utilizados por el docente, así como la calidad administrativa de la institución.

Para ahondar más dentro de los factores que intervienen en el rendimiento académico, también se considera la siguiente aportación, en donde se proponen desde otra perspectiva más teórica algunos factores

Concordando con lo antes mencionado y de acuerdo con Villareal, López, Bernal, Escobedo y Valadez, (2009), Los factores que intervienen en el rendimiento académico, son los que postulan Wang, Haertel y Walberg (1993) en donde se encuentran 9 de estos y se agrupan aptitud, instrucción y ambiente, considerando que dentro de la aptitud está la capacidad del alumno, su nivel evolutivo y de motivación.

Este modelo se representa en la siguiente figura.

Interacciones del modelo propuesto por Wang, Heartel y Walberg



**Figura 4.** Modelo de Walberg. Adaptado de Villareal, López, Bernal, Escobedo y Valadez (2009).

Como se puede observar en este modelo, están situadas, la cantidad y la calidad de la enseñanza y en postulado de ambiente, se incluye además el hogar, la escuela, los compañeros y amistades fuera de clase y los medios de comunicación social.

En resumen: en el sistema tradicional en la educación, ha evaluado el rendimiento académico por medio de las calificaciones que el alumno presenta, es decir, por medio de exámenes frecuentes que pretenden ser lo más objetivas posibles aun y cuando este proceso tiene sus limitantes. Además, se ha encontrado que esta forma de evaluar no contempla procesos como los psicológicos que suceden el quehacer cotidiano del estudiante.

Así tenemos que, las costumbres, la disciplina y la motivación influyen en el compromiso escolar que el estudiante desarrolla durante el curso del programa al que asiste; también, dentro de este proceso, se encuentran factores que lo influyen, entre estos; los hábitos, las estrategias de estudio y la emoción.

### **Estudios Empíricos Sobre Rendimiento Académico**

Según Caballero, et al. (2008) argumentan que la inteligencia constituye, probablemente, el factor más estudiado en relación al rendimiento escolar, y es uno de los factores más estables a la hora de predecirlo.

Sin embargo, tradicionalmente la magnitud de la contribución de la inteligencia a la determinación del rendimiento se ha situado en valores moderados a medio-altos, presentando una considerable variabilidad.

Por lo general, se hace énfasis en que el rendimiento académico, tiene que ver de manera directa con las calificaciones obtenidas en cada una de las materias cursadas así como con el promedio de manera general, pero es muy importante considerar aspectos que ayudan a que el rendimiento académico se dé, de manera significativa.

Vildoso (2003) ha encontrado que el bajo rendimiento académico del alumno de nivel superior surge debido a que no sabe estudiar puesto que no organiza sus actividades, ni posee métodos de trabajo ni técnicas de estudio adecuados que le permita la comprensión del aprendizaje, reportando además que existe una correlación significativa entre los hábitos de estudio y la autoestima.

Martínez-Otero y Torres (2005), por otra parte, trabajando un estudio sobre hábitos de estudio realizado en una muestra de estudiantes universitarios, encontraron que salvo pequeñas diferencias en alguna de las escalas aplicadas, todas las submuestras de alumnos obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala correspondiente a la *planificación del estudio*, es decir, en todo lo que se refiere a la confección de horarios y a la organización del trabajo académico.

### **Motivación Intrínseca Y Extrínseca y Rendimiento Académico**

De acuerdo con Adell, (citado por Jiménez & López-Zafra, 2008) aunque las calificaciones son la manera más visible de detectar alumnos con un nivel alto o bajo de rendimiento académico, no siempre toman en cuenta la participación y la implicación del alumno, la atención prestada, la predisposición para aprender y el posicionamiento del estudiante frente a la asignatura.

Es decir que en un alumno, se deben de considerar aspectos cognitivos pero también los emocionales y de esta manera determinar si efectivamente estos últimos influyen de manera directa en los resultados de las calificaciones obtenidas.

Decy y Ryan (2000), argumentan que los estudiantes que se autorregulan en su conducta de manera interna muestran más confianza en sí mismos. Además muestran más interés en aprender, tienden a ser perseverantes y utilizan mejores herramientas de aprendizaje y por lo tanto obtienen un mejor rendimiento académico que aquellos que solo se manejan de manera externa.

Oñate (2001), relaciona los hábitos de estudio con la motivación y como parte de las estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes universitarios, siendo esta la que impulsa al estudiante a aprender y el aspecto dinámico de la

actuación comportamental que requiere el hábito para sostenerse. Pero, aunque la motivación está relacionada con el comportamiento estratégico y este a su vez puede ser regulado (metas, cambio en las creencias, valores, organización del conocimiento, manejo de tiempos), es un factor que aunque útil, es limitado para impactar al rendimiento académico.

Bergin y Reilly (2005), analizando el desempeño académico de 110 alumnos, encontraron que este, estaba relacionado con la motivación intrínseca presentada por el estudiante, sin embargo son cautos al mencionar que el tamaño de la muestra no era lo suficientemente grande e invitan a trabajar sobre estos resultados.

Graziano, Reavis, Keane y Kalkins, (2007) llevaron a cabo una investigación en la cual han demostrado la importancia que tiene la regulación para el rendimiento escolar obtuvieron resultados que son muy consistentes puesto que a mayor autoregulación emocional, mayor rendimiento académico, esto quiere decir que existe relación entre estas dos variables.

Vansteenkiste y Decy (2003) encontraron que efectivamente que la motivación intrínseca, aporta una gran contribución para que el aprendizaje se dé con mucha más calidad y que además los alumnos son más comprometidos con los estudios.

La motivación extrínseca fue considerada cuando los individuos se ven motivados por factores externos para llevar a cabo una tarea o una acción, en este caso, por ejemplo, los alumnos pueden tener buenas calificaciones cuando se les reconoce socialmente, reciben reconocimiento por parte de los profesores. Mientras que la motivación intrínseca, es cuando los alumnos se reconocen a sí

mismos, saben usar sus propias estrategias de aprendizaje y se impulsan a sí mismos a lograr sus metas.

Hernández, Rodríguez, Sanmiguel, Galván, López, Guajardo, y Herrera, (2010), llevaron a cabo un estudio en donde encontraron que factores de la autoestima como la seguridad en sí mismos, la facilidad de socialización, estar conformes consigo mismos, la inspiración de confianza y respeto a los demás, la amabilidad, el ser alegres interviene para que se dé un buen rendimiento académico en los estudiantes universitarios.

Es muy importante que los estudiantes mantengan un nivel de rendimiento académico apropiado para cumplir sus metas y logros, pero también es muy importante la calidad de motivación que se tenga para que este evento sea mucho mejor.

### **Familia y Rendimiento Académico**

Redding, (2002), encontró que los padres influyen de manera directa en los hijos desde que son pequeños y que por lo tanto, si la unión y la comunicación familiar son sólidas es más probable que el rendimiento académico se vea reflejado de una manera elevada.

Las investigaciones hechas sobre la relación de los hijos y la familia, llevadas a cabo por Redding, han relacionado de manera positiva ciertas prácticas familiares (abordadas más adelante), con el aprendizaje de los alumnos.

Estas prácticas familiares, son las que a continuación se mencionan:

- La relación Padres e Hijos
- Rutinas de la Vida Familiar

- Expectativas Familiares y Control

Estas se ven reflejadas cuando los alumnos llegan a la escuela y llevan buenos hábitos, actitudes y habilidades para estudiar. Esto muestra que los alumnos aprenden más cuando se ponen en práctica los patrones de familia mencionados con anterioridad.

Esta misma opinión la comparten Walberg y Paik, (2002), afirmando que han sido varios los estudios que han realizado a partir de los efectos de las tareas realizadas en el hogar y que han tenido impacto en el rendimiento escolar. Pero que además el impacto es mayor cuando los profesores dedican tiempo a revisar dichas tareas y aportan sugerencias en cuanto a la mejora de las mismas o bien dar una retroalimentación.

Los profesores, deben de cumplir con las habilidades para desarrollar el aprendizaje dentro del aula, además de incrementar el tiempo de estudio necesario para éste sea más eficaz. Los alumnos deben de ser capaces de auto regularse y de desarrollar estrategias de aprendizaje que les ayuden a desarrollar habilidades de aprendizaje y que su desempeño académico sea favorable. Además de ser motivados tanto por la familia, profesores y el medio donde se desenvuelven.

Torres y Rodríguez, (2006), están de acuerdo en que las relaciones familiares tienen una relación directa con el desempeño escolar de los estudiantes, pero además aportan que existen factores personales en los estudiantes que se deben de considerar por ejemplo la percepción que tienen ellos acerca de su familia, la dinámica, así como la importancia que los padres le dan al estudio.



Asimismo, Torres y Rodríguez, consideran que es de suma importancia que los alumnos sepan manejar los diferentes ambientes escolares por los que se va atravesando desde que se está en un nivel de primaria, hasta llegar a un nivel profesional ya que esto puede ser un factor negativo para el desempeño escolar.

Además de las diferentes estrategias de enseñanza de los docentes, la motivación y las estrategias de aprendizaje utilizadas, ya que las mismas condiciones que ayudan a que el rendimiento académico se de de manera positiva son las mismas que ayudan a que este sea negativo en caso de que no se cumplan estas condiciones.

Las habilidades sociales también han sido estudiadas y relacionadas con el rendimiento académico, además de las relaciones familiares, Gracia (2005), propone que es de suma importancia conocer la forma en cómo interactúan los jóvenes con los demás, tomando en cuenta sus habilidades y cómo influyen en su capacidad para la adquisición de nuevos conocimientos y experiencias.

## **CAPITULO III**

### ***MÉTODO***

#### **Diseño**

El estudio fue no experimental, descriptivo, transversal, correlacional y corte cuantitativo

El diseño fue no experimental, de acuerdo con los parámetros de Kerlinger y Lee (2002) donde no hay un control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o son inherentemente no manipulables. Únicamente se hicieron “inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes” (Kerlinger & Lee, 2002, p. 504).

El estudio fue además de naturaleza descriptivo dado que no hay manipulación directa de las variables y transversal porque las mediciones se tomaron en un solo momento.

#### **Muestra**

El tipo de muestra fue no probabilístico con participación de 225 estudiantes con un promedio de calificaciones, de 80 o más y regulares de la licenciatura en Psicología una universidad pública del Noreste de México.

El 76.4% (172) fueron mujeres y el 23.6% (53) hombres. El rango de edad de los estudiantes fue de 18 a 38 con una media de 19.7 años.

## Instrumentos

1. Escala de Rasgos Meta Estado de Ánimo (Traid Meta Mood Scale- 24) TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Este instrumento es una escala tipo Likert de Inteligencia Emocional consta de 24 ítems con cinco opciones de respuesta, donde 1 significa nada de acuerdo y el 5 totalmente de acuerdo. Percibida en términos de las creencias individuales acerca de las propias habilidades emocionales.

La escala está tiene tres Subescalas cada una con ocho ítems y una aceptable consistencia interna

- Atención =  $\alpha$  .90
- Claridad =  $\alpha$  .90
- Preparación =  $\alpha$  .86

La revisión de esta Escala tiene los rangos que se observan en las Tablas 1, 2 y 3.

**Tabla 1.** Rangos para hombres y mujeres de la Subescala de Atención

| Atención<br>(Percepción) | Puntuaciones  |   |
|--------------------------|---|---|
|                          | Hombres   | Mujeres   |
|                          | Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21     | Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24     |
|                          | Adecuada percepción 22 a 32                               | Adecuada percepción 25 a 35                               |
|                          | Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención >33 | Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención >36 |

**Tabla 2.** Rangos para hombres y mujeres de la Subescala de Claridad

| <b>Puntuaciones</b>           |                                  |                               |
|-------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| <b>Comprensión (Claridad)</b> | <b>Hombres</b>                   | <b>Mujeres</b>                |
|                               | Debe mejorar su comprensión < 25 | Debe mejorar comprensión < 23 |
|                               | Adecuada percepción 26 a 35      | Adecuada percepción 24 a 34   |
|                               | Debe mejorar su comprensión >36  | Debe mejorar comprensión >35  |

**Tabla 3.** Rangos para hombres y mujeres de la Subescala de Reparación

| <b>Puntuaciones</b>            |                                 |                              |
|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| <b>Regulación (Reparación)</b> | <b>Hombres</b>                  | <b>Mujeres</b>               |
|                                | Debe mejorar su regulación < 23 | Debe mejorar regulación < 23 |
|                                | Adecuada regulación 24 a 35     | Adecuada percepción 24 a 34  |
|                                | Excelente regulación >36        | Excelente regulación >35     |

2. Escala Motivacional de Pensamiento Crítico (EMPC) de Valenzuela (2008). La escala consta de 20 ítems tipo Lickert con puntuaciones de 1 a 6, en la cual se le pide a la persona que contesta expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con las declaraciones de los ítems.

Consta de dos Escalas de 1er y cinco de 2º orden.

Escala de 1er orden. Expectativas.

1. Expectación. Está compuesta por cuatro ítems y un  $\alpha$  .732.

Escala de 2º orden. Valor de la tarea.  $\alpha$  .849

2. Importancia. Cuatro ítems y un  $\alpha$  .770

3. Costo. Cuatro ítems  $\alpha$  .775

4. Utilidad. Cuatro ítems y un  $\alpha$  .790

5. Interés. Cuatro ítems y un  $\alpha$  .724.

3. Promedio de calificaciones del semestre previo al que cursan en el momento del estudio los participantes.

## **Procedimiento**

- Solicitud de uso de la Escala TMMS-24 a sus autores Pablo Fernández Berrocal con Natalio Extremera adaptó la escala al castellano ya que la original es TMMS-48 en el idioma inglés. La comunicación fue por vía Internet, obteniendo respuesta favorable (Anexo # 1).
- Solicitud de uso de la Escala Motivacional de Pensamiento Crítico EMPC, a Jorge Valenzuela. La comunicación fue por vía Internet, obteniendo respuesta favorable (Anexo # 2).
- Consentimiento de participación informada y voluntaria

Se presentó a los participantes un formato de consentimiento de participación voluntaria en este estudio donde se explica la naturaleza y objetivo del estudio a los profesores participantes y confidencialidad de la información que se recabe. A continuación se solicitará su participación voluntaria. Se destacará la ausencia de consecuencias por la negativa a participar en el estudio (Anexo # 3).

- Privacidad de la información  
Se garantizó la privacidad de los datos. En el cuestionario se agregará:  
“Toda información individual que se proporcione solo se usará con propósitos de investigación y se mantendrá confidencial para uso sólo del equipo y no se entregará a nadie más sin autorización expresa del participante interesado en ello”.
- Se llevó a efecto un estudio piloto del instrumento de motivación para el pensamiento crítico con participación de 18 estudiantes.
- A partir de los resultados se harán los ajustes necesarios para configurar el instrumento que se aplicará a la muestra de la que se obtendrán los datos a trabajar en este estudio.
- Aplicación de instrumentos:
  - La aplicación fue grupal sin tiempos límite de respuesta y en una sola sesión.
- Manejo estadísticos de datos recolectados:
  - Se codificarán y capturan los datos los instrumentos de medición de Inteligencia Emocional y Motivación para el pensamiento crítico que serán analizados mediante estadística descriptiva.

## CAPITULO IV

### RESULTADOS

El interés de este estudio es obtener la información necesaria sobre las variables Inteligencia Emocional, Motivación para el pensamiento Crítico y Rendimiento Académico como ya se ha mencionado con anterioridad, esto con el objetivo de conocer cómo se comportan en la muestra seleccionada.

Para tener una visión más profunda de las propiedades psicométricas de las variables se llevó a cabo, el análisis factorial exploratorio correspondiente a las escalas EMPC y TMMS-24 así como el coeficiente del alfa de Cronbach tanto de manera general como por cada uno de las subescalas.

#### Estudio Piloto

En el estudio Piloto de Escala de Motivación para el Pensamiento Crítico, los estudiantes indicaron que eran claras las preguntas y se encontró una confiabilidad de  $\alpha = .91$ .

En la aplicación a la totalidad de la muestra la Escala de Motivación para el Pensamiento Crítico (20 ítems) presentó un Alfa de Cronbach de .93.

Los resultados de la confiabilidad para las Escalas de 1º y 2º Orden de la Escala de Motivación para el Pensamiento crítico se presentan en las Tablas 4 y 5.

**Tabla 4.** Confiabilidad de las Escalas de 1er orden de la Escala de Motivación para el Pensamiento Crítico

| Escala            | Alfa de Cronbach |
|-------------------|------------------|
| Expectación       | .75              |
| Valor de la tarea | .93              |

**Tabla 5.** Confiabilidad de las Escalas de 2º orden de la Escala de Valor de la tarea

| <b>Escala</b> | <b>Alfa de Cronbach</b> |
|---------------|-------------------------|
| Compromiso    | .78                     |
| Utilidad      | .78                     |
| Interés       | .73                     |
| Costo         | .82                     |

En la Escala de Rasgos Meta Estado de Ánimo (Traid Meta Mood Scale-24) TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) se consideró adecuada la confiabilidad obtenida en estudios previos que se han realizado con estudiantes de la misma Institución por Miranda (2006) que se presentan a continuación.

La consistencia interna de la Escala de Rasgos Meta Estado de Ánimo (TMMS-24) completa fue de un alfa de Cronbach de .85 y en las Subescalas que la componen se indica en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Confiabilidad de las Subescalas de la Escala de Rasgos Meta Estado de Ánimo (TMMS-24)

| <b>Subescalas de<br/>Inteligencia Emocional</b> | <b>Alfa de Cronbach</b> |
|---|-------------------------|
| Atención  | .86                     |
| Claridad  | .84                     |
| Reparación                                      | .87                     |

Para poder fundamentar el tipo de correlación, se recurrió primeramente al análisis descriptivo (Tabla 7) para verificar el comportamiento de la muestra en cuanto a la normalidad observándose la existencia de esta.



**Tabla 7. Estadísticos Descriptivos**

|                       | N   | Mínimo | Máximo | Mediana | Desviación Estándar |
|-----------------------|-----|--------|--------|---------|---------------------|
| Rendimiento Académico | 225 | 74.95  | 95.42  | 88.06   | 4.21                |
| MPC                   | 225 | 35     | 120    | 97.21   | 12.84               |
| IE                    | 225 | 51     | 115    | 86.80   | 13.26               |
| Atención              | 225 | 11     | 45     | 31.55   | 6.99                |
| Claridad              | 225 | 10     | 40     | 28.94   | 5.78                |
| Reparación            | 225 | 6      | 30     | 21.92   | 4.91                |

Asimismo, se acudió a un análisis más preciso, llevando a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 8).

**Tabla 8. Normalidad de acuerdo a Kolmogorov –Smirnov**

|                       | Estadístico | Significancia |
|-----------------------|-------------|---------------|
| Rendimiento Académico | .656        | .782          |
| MPC                   | 1.20        | .111          |
| IE                    | .841        | .480          |
| Atención              | 1.13        | .155          |
| Claridad              | .987        | .285          |
| Reparación            | 1.36        | .048          |

De acuerdo a los criterios de correlación y debido a la normalidad que se presentó cumpliendo los criterios requeridos, se utilizó la Correlación de Pearson. A continuación se presentan los resultados por objetivos planteados para este estudio.

### **Objetivo 1. Identificar el nivel de Inteligencia Emocional (IE) en alumnos de la licenciatura de Psicología.**

Los datos encontrados en el nivel de Inteligencia emocional de los participantes se encuentran en la Tabla 9.

**Tabla 9.** Nivel de inteligencia emocional

| Nivel | Atención |         | Claridad |         | Reparación |         |
|-------|----------|---------|----------|---------|------------|---------|
|       | Hombres  | Mujeres | Hombres  | Mujeres | Hombres    | Mujeres |
| Alto  | 18.9     | 11.6    | 17       | 13.4    | 20.8       | 20.9    |
| Medio | 56.6     | 60.5    | 66       | 69.2    | 67.9       | 65.1    |
| Bajo  | 18.9     | 27.9    | 17       | 17.4    | 11.3       | 14      |

**Objetivo 2. Analizar las relaciones entre Inteligencia emocional y Rendimiento Académico en alumnos de la licenciatura de Psicología.**

Como se puede observar de manera clara en la Tabla 11, no se presentaron correlaciones significativas entre los componentes de Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico. En esta tabla 10 se observan correlaciones significativas entre el componente de Atención con los de Claridad ( $r=.25$ ,  $p= .01$ ) y Reparación ( $r=.28$ ,  $p= .01$ ), y el componente de Claridad con el de Reparación ( $r=.43$ ,  $p= .01$ ).

**Tabla 10.** Relación entre componentes de Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

|                  | Promedio general | Atención        | Claridad        | Reparación      |
|------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Promedio general | 1                | .035            | -.078           | -.058           |
| Atención         | .035             | 1               | <b>.250(**)</b> | <b>.289(**)</b> |
| Claridad         | -.078            | .250(**)        | 1               | <b>.431(**)</b> |
| Reparación       | -.058            | <b>.289(**)</b> | <b>.431(**)</b> | 1               |

\*\* Correlación significativa en el nivel 0.01 (dos colas).

Tampoco se detectaron correlaciones significativas entre la Escala completa de Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico (Tabla 11).

**Tabla 11. Relación entre la Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico**

|                        | Promedio general | Inteligencia emocional |
|------------------------|------------------|------------------------|
| Promedio general       | 1                | -.042                  |
| Inteligencia emocional | -.042            | 1                      |

\*\* Correlación significativa en el nivel 0.01 (dos colas)

**Objetivo 3. Identificar la Motivación para el Pensamiento Crítico (MPC) en alumnos de la licenciatura de Psicología.**

En la escala para medir la motivación para el pensamiento crítico se obtuvo una media de 97.21 (sd=12.84) correspondiente a una alta motivación para el pensamiento crítico.

**Objetivo 4. Analizar las relaciones entre la Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en alumnos de Licenciatura de Psicología.**

Considerando las Escalas de la Motivación para el Pensamiento Crítico se encontró que solo la de Escala de 2º orden de Utilidad tiene una correlación positiva significativa con el Rendimiento Académico ( $r=.15$ ,  $p=.05$ ).

No obstante se presentaron correlaciones significativas entre las Escalas. La de Expectación se correlacionó con la de Importancia ( $r=.68$ ,  $p=.01$ ), Utilidad ( $r=.57$ ,  $p=.01$ ) y costo ( $r=.69$ ,  $p=.01$ ). Estos resultados se observan en la Tabla 12.

**Tabla 12.** Relación entre componentes de Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico

|                  | <b>Promedio general</b> | <b>Expectación</b> | <b>Importancia</b> | <b>Utilidad</b> | <b>Costo</b> |
|------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|-----------------|--------------|
| Promedio general | 1                       | .054               | .123               | <b>.159(*)</b>  | .090         |
| Expectación      | .054                    | 1                  | .686(**)           | .573(**)        | .691(**)     |
| Importancia      | .123                    | .686(**)           | 1                  | .801(**)        | .793(**)     |
| Utilidad         | .159(*)                 | .573(**)           | .801(**)           | 1               | .733(**)     |
| Costo            | .090                    | .691(**)           | .793(**)           | .733(**)        | 1            |

\* Correlaciones significativas en el nivel de 0.05 (dos colas).

\*\* Correlaciones significativas en el nivel de 0.01 (dos colas).

No se obtuvo correlación significativa entre la Escala completa de Motivación Para el pensamiento Crítico y el Rendimiento Académico, como se pueden observar los datos en la Tabla 13.

**Tabla 13.** Relación entre Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico

|  | <b>Promedio general</b> | <b>Motivación para el Pensamiento Crítico</b> |
|--|-------------------------|---|
| Promedio general                       | 1                       | .130  |
| Motivación para el Pensamiento Crítico | .130                    | 1   |

\*\* Correlación significativa en el nivel 0.01 de dos colas.

**Objetivo 5. Analizar las relaciones entre Inteligencia Emocional y la Motivación para el Pensamiento Crítico en alumnos de la Licenciatura en Psicología.**

Se obtuvo relación positiva y significativa entre la Inteligencia Emocional y la Motivación para el Pensamiento Crítico de manera global ( $r = .39$ ,  $p = .01$ ) como se puede observar a continuación en la tabla 14.

**Tabla 14.** Relación entre Inteligencia Emocional y Motivación para el pensamiento Crítico de forma general.

|  | <b>Inteligencia Emocional</b> | <b>Motivación para el Pensamiento Crítico</b> |
|--|-------------------------------|---|
| Inteligencia Emocional                 | 1                             | .392(**)                                      |
| Motivación para el Pensamiento Crítico | .395(**)                      | 1   |

\*\* Correlación significativa en el nivel 0.01 de dos colas.

Entre los componentes de Inteligencia Emocional y las escalas de expectación y de 2º orden de Motivación para el Pensamiento Crítico, existen relaciones significativas y positivas como se puede observar en la tabla 15.

**Tabla 15.** Relaciones entre los factores de Inteligencia Emocional y los factores de Motivación para el Pensamiento Crítico.

|             | <b>Expectación</b> | <b>Importancia</b> | <b>Utilidad</b> | <b>Costo</b> | <b>Atención</b> | <b>Claridad</b> | <b>Reparación</b> |
|-------------|--------------------|--------------------|-----------------|--------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Expectación | 1                  | .686(**)           | .573(**)        | .691(**)     | .280(**)        | .332(**)        | .267(**)          |
| Importancia | .686(**)           | 1                  | .801(**)        | .793(**)     | .329(**)        | .192(**)        | .195(**)          |
| Utilidad    | .573(**)           | .801(**)           | 1               | .733(**)     | .345(**)        | .189(**)        | .205(**)          |
| Costo       | .691(**)           | .793(**)           | .733(**)        | 1            | .335(**)        | .216(**)        | .188(**)          |
| Atención    | .280(**)           | .329(**)           | .345(**)        | .335(**)     | 1               | .250(**)        | .289(**)          |
| Claridad    | .332(**)           | .192(**)           | .189(**)        | .216(**)     | .250(**)        | 1               | .431(**)          |
| Reparación  | .267(**)           | .195(**)           | .205(**)        | .188(**)     | .289(**)        | .431(**)        | 1                 |

\* Correlaciones significativas en el nivel de 0.05 (dos colas).

\*\* Correlaciones significativas en el nivel de 0.01 (dos colas)

**Objetivo 6. Analizar las relaciones entre Inteligencia Emocional, la Motivación para el Pensamiento Crítico, la Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico de alumnos de la Licenciatura en Psicología.**

En la Tabla 16 se observa que el Rendimiento académico considerado como el promedio general solo se correlacionó significativamente ( $r=.15$ ,  $p= .05$ ) con la Escala de 2º orden de Utilidad de Motivación para el pensamiento crítico.

La Escala de Expectación de primer orden de la Motivación para el Pensamiento Crítico correlación positivamente de manera significativa con las escalas de 2º orden de Importancia, Utilidad y Costo de la misma Escala.

Esta Escala de Expectación también correlacionó positivamente de manera significativa con las Subescalas de Atención, Claridad y Reparación de Inteligencia emocional.

En otras palabras, todas las escalas de Motivación para el Pensamiento Crítico y las Subescalas de Inteligencia emocional correlacionaron significativamente entre sí.

**Tabla 16.** Relaciones entre componentes de Motivación para el Pensamiento Crítico, la Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

|                  | Prom<br>gral | Expectación | Importancia | Utilidad | Costo    | Atención | Claridad | Reparación |
|------------------|--------------|-------------|-------------|----------|----------|----------|----------|------------|
| Promedio general | 1            | .054        | .123        | .159(*)  | .090     | .035     | -.078    | -.058      |
| Expectación      | .054         | 1           | .686(**)    | .573(**) | .691(**) | .280(**) | .332(**) | .267(**)   |
| Importancia      | .123         | .686(**)    | 1           | .801(**) | .793(**) | .329(**) | .192(**) | .195(**)   |
| Utilidad         | .159(*)      | .573(**)    | .801(**)    | 1        | .733(**) | .345(**) | .189(**) | .205(**)   |
| Costo            | .090         | .691(**)    | .793(**)    | .733(**) | 1        | .335(**) | .216(**) | .188(**)   |
| Atención         | .035         | .280(**)    | .329(**)    | .345(**) | .335(**) | 1        | .250(**) | .289(**)   |
| Claridad         | -.078        | .332(**)    | .192(**)    | .189(**) | .216(**) | .250(**) | 1        | .431(**)   |
| Reparaciones     | -.058        | .267(**)    | .195(**)    | .205(**) | .188(**) | .289(**) | .431(**) | 1          |

\* Correlaciones significativas en el nivel de 0.05 (dos colas).

\*\* Correlaciones significativas en el nivel de 0.01 (dos colas).

El Rendimiento Académico medido a través del promedio de calificaciones no se correlacionó significativamente con Inteligencia emocional ni con la Motivación para el Pensamiento Crítico como constructos globales.

Sin embargo, la Inteligencia emocional si correlacionó significativamente ( $r = .39, p = .01$ ) con la Motivación para el Pensamiento Crítico.

**Tabla 17.** Relaciones entre Inteligencia Emocional, Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico.

|   | Promedio<br>general | Inteligencia<br>Emocional | Motivación para el<br>Pensamiento Crítico |
|---|---------------------|---------------------------|---|
| Promedio general                          | 1                   | -.042                     | .130                                      |
| Inteligencia Emocional                    | -.042               | 1                         | <b>.395(**)</b>                           |
| Motivación para el<br>Pensamiento Crítico | .130                | <b>.395(**)</b>           | 1   |

\*\* Correlaciones significativas en el nivel de 0.01 (dos colas).

## **CAPITULO V**

### ***DISCUSION Y CONCLUSIONES***

En este capítulo se abordará la discusión acerca de los resultados del estudio realizado. Para hacer un análisis más detallado sobre los resultados, éstos se desglosan de acuerdo al planteamiento de cada uno de los objetivos, pero primeramente, cabe recordar que la muestra estuvo compuesta por 225 alumnos estudiantes de psicología (172 mujeres y 53 hombres) por lo que es importante destacar que hay un sesgo puesto que como es evidente la mayoría de los participantes son del sexo femenino.

El objetivo general, fue encontrar relaciones significativas de estos componentes con la Motivación para el Pensamiento Crítico y el Rendimiento Académico, de esta manera se analizaron los resultados obtenidos por medio del SPSS.

Para tener una mejor comprensión, se retomarán cada uno de los objetivos.

#### **Objetivo 1. Identificar el nivel de Inteligencia Emocional (IE) en alumnos de la licenciatura de Psicología.**

De acuerdo a los resultados obtenidos para este primer objetivo, se encontró que los niveles de Inteligencia Emocional se encuentran en un rango medio, lo cual indica que es adecuado de acuerdo con el Manual de revisión del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, et. al. 2004). La ubicación de los estudiantes en el rango medio implica un buen manejo de sus emociones.



El Factor en que los hombres se ubicaron en el rango medio con mayor porcentaje fue en el de Reparación y el más bajo en Atención. Sin embargo en los rangos altos y bajos se ubicaron del 37% al 32.1%. Los estudiantes de estos rangos necesitan trabajar con el manejo de sus emociones.

El porcentaje mayor de mujeres se ubicó también en el rango medio. El factor de Claridad fue el que obtuvo mayor porcentaje y el de Atención el menor. En los rangos alto y bajo en el factor de Claridad también se encontró el porcentaje mayor en de mujeres con un 40% y en dichos rangos el porcentaje menor fue en el factor de Reparación.

Mayor cantidad de mujeres mostraron mayor Claridad que los hombres y estos mayor Reparación que las Mujeres.

Extremera, Duran y Rey (2007) encontraron que los bajos puntajes en el Factor de Reparación estaba asociado positivamente con el estrés académico y negativamente con el agotamiento. Por tanto, es posible que los estudiantes de este estudio que estuvieron en el nivel bajo de este factor también presenten estrés.

Para el conjunto de estudiantes tanto hombres como mujeres que estuvieron en los rangos altos y medios probablemente es conveniente la sugerencia de Ashkanasy, et al., (2009) la necesidad de aprender sobre las emociones por la importancia de la Inteligencia emocional en el desempeño y aprendizaje del estudiante.

Haciendo comparación con los resultados del estudio realizado por Sánchez (2006), no todos los porcentajes se dieron en el rango medio, sino que en el factor de claridad, se obtuvo un 30% en el rango alto.

La hipótesis 1 de que los estudiantes de la licenciatura en psicología presentaran un alto nivel de Inteligencia Emocional se rechaza pues los participantes se concentraron en el rango medio. Es importante destacar que este rango medio es el que se establece como óptimo para el manejo emocional.

**Objetivo 2. Analizar las relaciones entre Inteligencia emocional y Rendimiento Académico en alumnos de la licenciatura de Psicología.**

La mayoría de las investigaciones realizadas recientemente apoyan la relación existente entre Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico, (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Estas relaciones han sido encontradas en múltiples estudios por ejemplo los de Buenrostro, et al., 2011, Duran, et al., 2006 y Nasir & Masrur, 2011.

Sin embargo también se han encontrado estudios en donde los resultados han sido opuestos, como el estudio realizado por Chico (1999) (Citado por Sánchez, 2006).

En el estudio realizado por Sánchez, (2006), se obtuvo que sólo el factor de Atención correlacionó de manera significativa pero negativa con el Rendimiento Académico al igual que en el estudio realizado por Bachard (2003).

La Hipótesis 2 de que la Inteligencia Emocional estaría relacionada significativamente con el rendimiento académico se rechaza dado que en este estudio no se presentaron relaciones significativas entre ambas variables.

### **Objetivo 3. Identificar la Motivación para el Pensamiento Crítico (MPC) en alumnos de la licenciatura de Psicología.**

Se recurrió a los resultados de la media que es de 97.21 (sd=12.84), lo cual indica que existe en los alumnos la Motivación para el pensamiento Crítico.

Esta escala fue elaborada en la universidad de Salamanca por Valenzuela et al., (2008) donde plantea la Motivación como una parte fundamental del Pensamiento Crítico y obtuvo una confiabilidad adecuada. Cabe mencionar son escasas las investigaciones utilizando esta escala. De hecho en nuestro país es la primera vez que se emplea y que se informa.

De acuerdo a la validez y confiabilidad, es recomendable el uso de este instrumento, sin embargo es necesario seguir adelante para obtener resultados más profundos que contribuyan a la indagación de nuevos aportes científicos respecto a la temática.

En base a los resultados obtenidos en este estudio se acepta la Hipótesis 2 de que la Motivación para el Pensamiento crítico será alta.

### **Objetivo 4. Analizar las relaciones entre la Motivación para el Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en alumnos de Licenciatura de Psicología.**

En la literatura especializada consultada se encontraron antecedentes de estudios donde se busque la relación entre las variables de Motivación para el Pensamiento crítico y Rendimiento Académico.

Sin embargo, si se han encontrado resultados que indican las personas con una alta motivación de logro de manera individual, presentan un mayor rendimiento académico (Barbera & Molero, 1996; Thornberry, 2010).

Los datos obtenidos en este estudio, no arrojaron relaciones entre Rendimiento Académico y la Escala completa de Motivación para el Pensamiento Crítico. No obstante, la subescala de 2º orden Utilidad si correlacionó de manera positiva con el Rendimiento Académico.

Por tanto, la Hipótesis 4 de que la Motivación para el Pensamiento crítico estaría correlacionada significativamente con el Rendimiento académico se acepta parcialmente. Esto es por la correlación significativa entre el Factor de 2º orden de la Escala de Motivación para el Pensamiento Crítico y el Rendimiento Académico.

**Objetivo 5. Analizar las relaciones entre Inteligencia Emocional y la Motivación para el Pensamiento Crítico en alumnos de la Licenciatura en Psicología.**

Los resultados obtenidos en este estudio, aportan resultados muy importantes puesto que todos los factores tanto de Inteligencia Emocional y los de Motivación para el Pensamiento Crítico correlacionaron de manera significativa entre sí y las escalas de manera global.

Como se menciona en párrafos anteriores, en la literatura revisada no se encontraron estudios que expliciten estas dos variables

La Hipótesis 5 de que la Inteligencia Emocional estaría relacionada significativamente con la Motivación para el Pensamiento Crítico se acepta.

**Objetivo 6. Analizar las relaciones entre Inteligencia Emocional, la Motivación para el Pensamiento Crítico, la Inteligencia emocional y el Rendimiento Académico de alumnos de la Licenciatura en Psicología.**

Las correlaciones encontradas entre las variables de este estudio, son una importante aportación, sobre todo porque se utilizó una escala (EMPC) que no se había empleado en este País (México). Tampoco existen registros de estudios su uso en otro país a excepción del lugar donde se construyó (España) y sólo existen los artículos de validación mas no donde se hiciera alguna correlación o algún otro tipo de estudio.

Los resultados mostraron que el Rendimiento Académico no se correlacionó con la Inteligencia Emocional ni con la Motivación para el Pensamiento crítico como constructos globales. Tampoco se relaciono con los factores que componen estas Escalas, a excepción de la Subescala de 2º orden de Utilidad de la Motivación para el Pensamiento Crítico.

Un dato interesante fueron las correlaciones positivas significativas entre todos los factores que componen estas escalas Inteligencia Emocional y de Motivación para el Pensamiento Crítico.

La Hipótesis 6 de que la Inteligencia Emocional, Motivación en Pensamiento Crítico y rendimiento académico estarán correlacionadas significativamente es aceptada parcialmente.

## **Recomendaciones para futuras investigaciones**

Se concluye la presente investigación, haciendo hincapié en que el uso de una Escala de Motivacional de Pensamiento Crítico (EMPC), fue acertado puesto que se arrojaron resultados positivos, siendo este el aporte significativo de este estudio a la ciencia.

No obstante, es necesario que las evidencias empíricas vayan en aumento y que se consideren las necesidades de cada estudio a manera de que las aportaciones sean más objetivas. Aún hay mucho campo abierto que necesita ser estudiado a mayor profundidad dentro de esta variable.

En cuanto a la Inteligencia Emocional, a pesar de que ya existe información empírica, existen aún áreas de oportunidad que pueden seguir siendo exploradas dado que se continúan presentando resultados contradictorios ya que algunas ocasiones correlaciona positivamente con el Rendimiento Académico y otras no. Por lo que las recomendaciones son continuar con la investigación de estas variables en específico puesto que se necesita cubrir muy bien las áreas que aún se desconocen y por qué no a la construcción de nuevos instrumentos de medición que pueden aportar mucho más y mejores resultados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anadón, O. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-13. Recuperado el 12 de diciembre de 2010.
- Antonakis, J., Ashkanas, N. M., & Dasboroug (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20(2), 241-261.
- ANUIES. (2001, Noviembre) “*La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*” Una propuesta de la ANUIES. Recuperado el 14 de diciembre de 2005 de: <http://www.anuies.mx>
- Averril, J. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.) *Emotion: Theory, research and experience*. 1, (pp. 305-339). New York: Academic Press
- Bachard, K. (2003) Does Emotional Intelligence Assist in the prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63 (5), 840-858. Recuperado el 24 de octubre del 2010 de <http://epm.sagepub.com/>
- Barbera, E. & Molero, C. (1996). Motivación social. En: Garrido, I.(Ed.). *Psicología de la motivación* pp.163-194. Madrid: Síntesis
- Bar On R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bar On R. (2006) The Bar-On Model of Emotional Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar On, R. (2005). *The Bar-On Model of Emotional Social Intelligence (ESI). Issues in Emotional Intelligence 1(1)* Consortium for research or Emotional Intelligence in Organizations. Recuperado el 4 de Febrero de 2010 de <http://www.consortium.org>.
- Bar-On, R. & Handlye, R. (2003). *The Bar-On EQ-360*. Toronto, Canadá: Multi-Health-Systems.
- Bar-On, R., Granel, D., Denburg, N., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *ProQuest Medical Library*, 28 (8), 1700-1800.
- Berin, S., & Reilly. R. (2005, June). *The influence of motivation and confort level on learning to program*. In Conclusions of 17<sup>th</sup> Workshop of the Psychology of Pogramming Interest Group. Brighthon. UK.
- Brackett, M., Mayer, J. D. & Warner, R (2004). Emotional Inelligence and its relation to everyday behavior. *Personalitiy and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Buenrostro, A.E., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., García, A. (2011). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*. 20, 29-37. Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de [www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo).



- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2008). Relación de Burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, pp. 98-11.
- Cabello, R., Ruíz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes Emocionalmente Inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13 (1), 41-49. Recuperado el 23 de Enero de 2011 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>
- Caruso, D. (2004, Feb.). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. Comment on R.J. Emmerling and D. Goleman. Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. *Issues on Emotional Intelligence* 1(1). Recuperado el 2 de marzo de 2010: [http://www.eiconsortium.org/research/ei\\_issues\\_and\\_common\\_misunderstandings\\_caruso\\_comment.htm](http://www.eiconsortium.org/research/ei_issues_and_common_misunderstandings_caruso_comment.htm),
- Carranque, G. A., FernándezBerrocal, P., Baena, E., Bazán, R., Cárdenas, B., Herraiz, R. & Velasco, B. (2005). Dolor Postoperatorio e Inteligencia emocional. *Revista Española Anestesiología*, 51, 75-79.
- Clore, G. L. & Storbeck, J. (2005). Affect as information about liking, efficacy, and importance. In J. Forgas (Ed). *Hearts and Minds: Affective influences on social cognition and behavior*. New York: Psychology Press.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations. San Francisco: Jossey-Bass.

- Day, A., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443-1458.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. New York; Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2000). The “What” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4), 227-268.
- Duffy, T. M., Dueber, B., & Hawley, C. L. (1998). Critical thinking in a distributed environment: A pedagogical base for the design of conferencing systems. In Bonk C. J., & King K. S. (Eds.). *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montealban, F.M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164. Recuperado el 23 de febrero de 2010 en <http://www.psicothema.com/>
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

- Eccles, J. (2006). *A motivational perspective on school achievement: Taking responsibility for learning, teaching and supporting*. Recuperado el 23 de agosto de 2010 de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles.htm>
- Eccles, J., & Appleton, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2000a). Expectancy-Value Theory Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* .(25) 68-81.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2000b). *Schooling's Influences, on Motivation and Achievement*. Recuperado el 23 de agosto de 2010 de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles.htm>
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. In S.T.Fiske, D. L.Schacter, & C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 109-132. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed), *Handbook of child psychology* (5<sup>th</sup> ed., Vol. III, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- EDUTEKA (2006). *¿Por qué Pensamiento Crítico?* Recuperado el 20 de Abril de 2010 de <http://www.eduteka.org>
- Elias, M. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. Educational Practices Series, Bruselas Bélgica. Recuperado el 21 de febrero de 2005 de: <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/pubhome.htm>.

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills*, pp.9-26. New York: Freeman and Company.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18 (3), 4-10
- Estévez, M, & Hoster, B. (2010). *El Desarrollo del Pensamiento Crítico por medio de la Evaluación*. II Congreso Internacional de DIDACTIQUES, Girona, España del 3 al 5 de febrero de 2010.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). Uso de las Medidas de Habilidad en el Ámbito de la Inteligencia Emocional: Ventajas e Inconvenientes con Respecto a Las Medidas de Autoinforme. *Boletín de Psicología*. 80 59-77. Recuperado el 12 de Abril de 2010 de <http://campusvirtual.uma.es>
- Extremera, N., Durán, M.A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. Recuperado el 25 de agosto de 2010 de <http://dialnet.unirioja.es/>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico ¿Qué es y Por qué es Importante? Insight Assessment*, 23-56. Recuperado el 24 de Abril de 2010 de <http://www.insightassessment.com>
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional Como una Habilidad en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 1-6.

Fernández-Berrocal P. y Extremera, N. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*.<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/326Berrocal.pdf>. Consultado en 22 de noviembre de 2004.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones Desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18: 7-18. Recuperado el 26 de Septiembre de 2010 de <http://www.psicothema.com/>

Fernández-Berrocal, P. & Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 6 (2) 421-436.

García, J., García, G., Arnaud, M., González, J., Arámbula, E., & Mendoza, J; (2009) *Inteligencia Emocional en Médicos Residentes del Hospital General de México*. 72 (4) Recuperado el 15 de Marzo de 2010 de, [www.mediagraphic.org.mx](http://www.mediagraphic.org.mx)

Gardner, Howard. (1983) *Multiple Intelligences*, Basic Books.

Ghom, C. L. & Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attribution style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ for character, health, and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence: *Human Relations*, 53(8), 1027-1055
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: 10<sup>th</sup> Anniversary Edition*. New York: Bantam Books.
- González, H. (2006). *La Capacidad de Pensamiento Crítico y el Proyecto Educativo de la Universidad ICESI*. Cartilla Docente, Publicaciones del CREA. Cali – Colombia.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Kalkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success, *Journal of School Psychology*, 45, 3-19.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M., Zins, J. E., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003) *Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning* American Psychological Association, 58, 6/7 (466–474).
- Grewal, D. & Salovey P. (2005). *Inteligencia Emocional*. Recuperado el 17 de Agosto de 2010 de <http://www.investigacionyciencia.es>
- Grewal, D. & Salovey P. (2006). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence American Scientist. *Research Triangle*. 93, (4), 330-339. Recuperado el 17 de Febrero de 2010 de la base de datos de proquest.

- GIL-Olarte, P., Palomera, R. y Bracket, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123. Recuperado el 16 de Marzo de 2010 de <http://www.psicothema.com/>
- Guía Para el Desarrollo del Pensamiento Crítico (2006). Recuperado el 23 de Abril de 2010. De <http://www.criticalthinking.org/>
- Guil, R., Gil-Olarte, P., Mestre, J. M. & Nuñez I. (2006). Inteligencia Emocional y Adaptación Socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, (22), 1-9. Recuperado el 14 de junio de 2010 de <http://reme.uji.es/>
- Halpern, D. (2006). *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations: Background and scoring standards (2ºReport)*. Unpublished manuscript. Claremont, CA: Claremont McKenna College.
- Handelsamn, M. M. Gottlieb, M. C. & Knapps, S. (2005). Training ethical psychologist: An acculturation model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 59-65
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional Predecir el Rendimiento? Potencial Predictor de los Moldes Mentales. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 46-65.
- Hernández, C.L., Rodríguez, M., Sanmiguel, F., Galván, L.M., López, B., Guajardo, J.M. & Herrera, J. (2010). *Autoestima y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. Recuperado el 27 de Septiembre de 2010 de <http://www.redie.uabc.mx.uabc.mx>

- Hillocks, G. Jr. (2010). Teaching *Argument for Critical Thinking* and Writing: An Introduction. *English Journal*. 99(6), 24-9. Recuperado el 3 de febrero de 2011 de las bases de datos de proquest.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competences and the curriculum: an inquiry Emotional Intelligence and Graduate Professional Education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: Estado Actual de la Cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1), 69-79.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales (4a ed.). México: McGraw Hill.
- Kort, B. & Reilly, R. (2002). Theories for Deep Change in Affect-sensitive Cognitive Machines: A Constructivist Model. *Educational Technology & Society*, 5(4) 2002. ISSN 1436-4522, 56.
- Kuhn, D. (2005). *Education for think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luca, P. & Tarricone (2011). *Does emotional Intelligence affect successful teamwork?*. *Research Online*. ECU Publications Pre. 2011. 367-375.
- Martín, L. L., & Clore, G. L. (2001). *Theories of Mood and Cognition: A User's Guidebook* Lawrence Erlbaum Associates



- Martínez-Otero, V. & Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(7). Recuperado el 25 de abril de 2008 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/927MartinezOtero.PDF>
- Mayer, J.D. & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the Identification of *Emotion*. 22, 89-113. Recuperado el 12 de Marzo de 2010 de <http://www.unh.edu>
- Mayer, J. D. & Grashke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-34). New York, NY: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D., (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Human Intelligence (2nd ed)*. pp 396-420. New York: Cambridge.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, *54*, 772-781.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, *3*, 97-105.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Gromberg-Kaufan, S. & Blaniney, K. (1991). A Boarder Conception of Mood Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 100-111.
- Miñano, P. & Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, (31).
- Muirhead, B., (2002). *Integrating critical thinking into online classes*. United States Distance Learning Association Journal, 16 (11). Recuperado el 19 de septiembre de 2005 de: [http://www.usdla.org/html/journal/NOV02\\_Issue/article03.html](http://www.usdla.org/html/journal/NOV02_Issue/article03.html)
- Nasir, M. y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of education and research*, *32*(1), 37-51.

- National Governor's Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers. (2009). *College and Career Ready: Standards for Reading, Writing, and Communication*. Recuperado el 21 de enero de 2011 de <http://www.edweek.org>
- Nelson D. B., & Nelson, K. (2003). *Emotional Intelligence Skills: Significiance Factors on Freshmen Achievement and Retention*. (No. de servicio de reproducción de documentos ERIC ED 476 121)
- Nelson D. B., & Low, G. R. (2003). *Emotional Intelligence: Achieving academic and career excellence*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Nieto, A.M. & Saiz, C. (2008). *Relación entre las Habilidades y las Disposiciones del Pensamiento Crítico*. Recuperado el 19 de Mayo de 2010 de <http://www.pensamientocritico.com>
- Norman D. A (1981). Twelve issues for cognitive science. In Norman D A (Ed): *Perspectives on cognitive science*, pp 265 - 295, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Offerman, L. R., Bailey, J. R., Vasilopoulos, N. L., Seal, C. & Sass, M. (2004). The Relative Contribution of Emotional Competence and Cognitive Ability to Individual and Team Performance. *Human Perform*, 17(2), 219-243.
- Oñate, C. (2001). *Identificación de las necesidades de tutoría*. México. Trillas.
- Orme, G., & BarOn, R. (2002). The contribution of emotional intelligence to individual and organizational effectiveness. *Competency and Emotional Intelligence Quarterly*, 9(4), 23-28.

- Osornio, L., Valadez, S., Cuellar, A. & Monje, J. (2008). Variables Sociodemográficas que Influyen en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Medicina en la FESI-UNAM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11 (4), 1-14. Recuperado el 22 de Abril de 2010 de <http://www.iztacala.unam.mx>
- Palmer, B. R., Walls, M., Burgess, Z., & Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership, *Leadership and Organizational Development Journal*, 22, 5-10.
- Paba, C; Lara, R. & Palmezano A. (2008). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Magdalena, 5 (2). 110-132.
- Palomera, R; Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Educación Psicoeducativa*, 6 (2), 437- 454. Recuperado el 2 de junio de 2010 de <http://www.oei.es>
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *Una Mini-Guía Para el Pensamiento Crítico, Conceptos y Herramientas*. Recuperado el 22 de Abril de 2010 de [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)

- Paul, R. & 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. (pp. 1-66). California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R; & Elder, L. (2009). Desarrollo del Pensamiento Crítico: Una teoría de las etapas. The Critical Thinking Community. Recuperado el 7 de Septiembre de 2010 de [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org)
- Picard, R W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D. & C. Strohecker (2004). Affective learning - a manifesto. *BT Technology Journal*, 22: 4 269.
- Redding, S. (2002). *Parents and Learning*. Recuperado 10 de Octubre de 2010 de <http://www.ibe.unesco.org/publications>
- Ryan, R; & Decy E. (2000), Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.
- Sánchez, M.P. (2006). Inteligencia Emocional, Inteligencia Cognitiva y Rendimiento Académico en Alumnos de la Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Simon H. A. (1967). Motivational and emotional controls of cognition. In *Models of Thought*, pp 29- 38, Yale University Press, New Haven.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, Performance and Emotional Intelligence: An exploratory Study of Retail Managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68.
- Suárez, D; Peñate, A, & Crespo, Y. (2009). La Inteligencia Emocional en Personas que viven con VIH. *DUAZARY Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Magdalena*. 6 (1) 11-24.
- Thornberry, G. (2010). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. 6, 197-216. Recuperado el 27 de noviembre de 2011 de <http://Redalyc.uaemex.mx>
- Tonconi, Q. J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento y deserción de los estudiantes de la facultad de Ingeniería Económica de la UNA-PUNO. *Revista electrónica de Educación y Desarrollo*. 11 (2). Recuperado el 09 de noviembre de 2011 de: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Torres, L. & Rodríguez, N. (2006). *Rendimiento Académico y Contexto Familiar en los Estudiantes Universitarios*. Recuperado el 24 de Agosto de 2010 de [redalyc.uaemex.mx](http://redalyc.uaemex.mx)

Vildoso, V. (2003). *Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Goleman*. Tesis presentada en la UNMSM para optar el grado de Magister en Educación. Lima, Perú

Universidad Autónoma de Nuevo León (2012). *Visión 2020*. Monterrey, N.L, UANL.

Valenzuela, J. (2008a). *Escala Motivacional de Pensamiento Crítico*. Salamanca; Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.

Valenzuela, J. (2008b), Habilidades del Pensamiento y Aprendizaje Profundo, *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 7.

Valenzuela, J; & Nieto A. M. (2008) Motivación y Pensamiento Crítico. Aportes para el Estudio de Esta Relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28. 1-8. Recuperado el 14 de abril de 2010 de <http://reme.uji.es>

Vansteenkiste, M, & Decy E. (2003), Competitively contingent rewards and Intrinsic motivation: Can losers Remain motivated? *Motivation and Emotion*. 4, 273-299.

Villareal, M.G, López, E, Bernal, P, Escobedo, J. & Valadez, L. (2009). *Rendimiento Académico en Alumnos de Secundaria Beneficiarios del Programa Oportunidades en Comunidades Rurales y Semiurbanas de Chiapas y Nuevo León*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2010 de [redalyc.uaemex.mx](http://redalyc.uaemex.mx)

Universidad Autónoma de Nuevo León (2012). *Visión 2020*. UANL

Wang, M; Hartel, G; & Walberg, H. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning, *Review of Educational Research*, 58( 3), 249-294.

Weinberger, L. A. (2003). *An examination of the relationship between emotional intelligence, leadership and perceived leadership effectiveness*. Recuperado el 17 de mayo de 20120 de: [http://www.richardswanson.com/hrdrcreports/Weinberger\(2003\)AnExamination.pdf](http://www.richardswanson.com/hrdrcreports/Weinberger(2003)AnExamination.pdf)



# ANEXOS

## Anexo 1

### Traid Meta Mood Scale (TMMS-24) Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004).

#### Datos Generales

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_ Materia en la que se responde al cuestionario: \_\_\_\_\_

Mi participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Estoy enterado de que no hay consecuencias negativas por el rechazo a participar, de que todas mis respuestas a las preguntas se mantendrán confidenciales y que únicamente se me identificara con un número. Además, puedo retirarme de esta Investigación en cualquier momento y solicitar que los datos de mi participación sean retirados de la base de datos. Los resultados del estudio pueden ser publicados, pero mi nombre o identidad no será revelado, ni aparecerá en ningún momento.

#### INSTRUCCIONES:

Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

**Nada de acuerdo = 1    Algo de acuerdo = 2    Bastante de acuerdo = 3    Muy de acuerdo = 4**  
**Totalmente de acuerdo = 5**

|  | 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 preocupo por tener un buen estado de ánimo.                            |  |  |  |  |  |
| 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.                               |  |  |  |  |  |
| 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo                  |  |  |  |  |  |

Muchas gracias por el tiempo que has dedicado a contestar este Cuestionario. Apreciamos mucho tu cooperación.

## Anexo 2

### Escala Motivacional de Pensamiento Crítico (EMPC). Valenzuela, J. (2008)

#### Datos Generales

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_ Materia en la que se responde al cuestionario: \_\_\_\_\_

Mi participación en esta investigación es totalmente voluntaria. Estoy enterado de que no hay consecuencias negativas por el rechazo a participar, de que todas mis respuestas a las preguntas se mantendrán confidenciales y que únicamente se me identificara con un número. Además, puedo retirarme de esta Investigación en cualquier momento y solicitar que los datos de mi participación sean retirados de la base de datos. Los resultados del estudio pueden ser publicados, pero mi nombre o identidad no será revelado, ni aparecerá en ningún momento.

#### INSTRUCCIONES:

Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

**Totalmente en desacuerdo = 1    Bastante en desacuerdo = 2    Algo de desacuerdo = 3    Algo de acuerdo = 4    Bastante de acuerdo = 5    Totalmente de acuerdo = 6**

|     |   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Para mí, es importante ser bueno para razonar.  |   |   |   |   |   |   |
| 2.  | Me gusta razonar bien, antes de decidir algo.   |   |   |   |   |   |   |
| 3.  | Para mí, es importante ser bueno para resolver problemas.   |   |   |   |   |   |   |
| 4.  | Pensar de manera crítica será útil para mi futuro.  |   |   |   |   |   |   |
| 5.  | Me gusta aprender cosas que mejoran la calidad de mi pensamiento.   |   |   |   |   |   |   |
| 6.  | Pensar de manera crítica es útil para otras materias o cursos.  |   |   |   |   |   |   |
| 7.  | Me siento capaz de comprender todo lo relacionado con pensar de manera rigurosa.                                      |   |   |   |   |   |   |
| 8.  | Estoy dispuesto a sacrificar bastante tiempo y esfuerzo por mejorar mi manera de razonar.                             |   |   |   |   |   |   |
| 9.  | Pensar de manera rigurosa es útil para la vida cotidiana.   |   |   |   |   |   |   |
| 10. | Si tengo un problema que requiere razonar de manera crítica estoy dispuesto a sacrificar tiempo de otras actividades. |   |   |   |   |   |   |

|     |   |  |  |  |  |  |  |
|-----|---|--|--|--|--|--|--|
| 11. | Cuando se trata de razonar correctamente, soy mejor que la mayoría de mis compañeros. |  |  |  |  |  |  |
| 12. | Para mí, es importante utilizar correctamente mis habilidades intelectuales.          |  |  |  |  |  |  |
| 13. | Vale la pena invertir tiempo y esfuerzo para tener un pensamiento crítico.            |  |  |  |  |  |  |
| 14. | Soy capaz de aprender a pensar de manera rigurosa.                                    |  |  |  |  |  |  |
| 15. | Me gusta pensar críticamente.   |  |  |  |  |  |  |
| 16. | Para mí, es importante tener un pensamiento crítico.                                  |  |  |  |  |  |  |
| 17. | Pensar de manera crítica me servirá para ser un buen profesional.                     |  |  |  |  |  |  |
| 18. | Soy capaz de aprender a razonar correctamente mejor que la mayoría de mis compañeros. |  |  |  |  |  |  |
| 19. | Me gusta razonar de manera rigurosa.  |  |  |  |  |  |  |
| 20. | Para mí, es importante aprender a razonar correctamente.                              |  |  |  |  |  |  |

Muchas gracias por el tiempo que has dedicado a contestar este Cuestionario. Apreciamos mucho tu cooperación.

## **Anexo 3**

### **CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACION INFORMADA Y VOLUNTARIA**

Por medio del presente, se hace la petición del consentimiento tanto de alumnos y profesores, para obtener su participación en la evaluación, necesaria para el estudio de investigación “Inteligencia Emocional y Pensamiento Crítico en Alumnos de Alto Rendimiento Académico” de la Maestría en Ciencias Con Orientación en Cognición y Educación que tiene como finalidad:

Determinar la correlación entre Inteligencia Emocional y Pensamiento Crítico en alumnos con alto rendimiento académico.

Es muy importante resaltar que:

- La información que se obtenga de la evaluación, será totalmente confidencial.
- La participación es totalmente libre y voluntaria.
- Si la decisión es no participar en la investigación, no tendrá consecuencia alguna.
- Los datos proporcionados serán utilizados solo con fines de investigación.
- La participación, no tiene ningún vínculo con alguna materia, por lo que no se otorgaran, puntos extra en ningún momento.

Expuesto lo anterior, de antemano se agradece tu participación.

Atte: Lic. Nelida Esmeralda Villa Piedra.

---

**Firma de conformidad del alumno**