



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PENSAMIENTO CRÍTICO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES

UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA 2025

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología educativa

Autora

Espinoza Quispe, Alondra Meliza

Asesor

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

ORCID: 0000-0003-1946-6831

Jurado

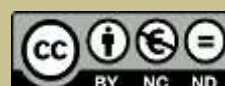
Valdez Sena, Lucía Emperatriz

Aguilar Mori De Oporto, Karim

Miranda Suyón, Patricia Roxana

Lima - Perú

2026



PENSAMIENTO CRÍTICO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Ricardo Palma	1 %
	Trabajo del estudiante	
2	www.cienciaysociedaduatf.com	1 %
	Fuente de Internet	
3	repositorio.usmp.edu.pe	1 %
	Fuente de Internet	
4	www.publishing.omniscens.com	1 %
	Fuente de Internet	
5	Submitted to Universidad Católica Nordestana	1 %
	Trabajo del estudiante	
6	Submitted to Universidad Peruana Union	<1 %
	Trabajo del estudiante	
7	repositorio.utp.edu.pe	<1 %
	Fuente de Internet	
8	docs.google.com	<1 %
	Fuente de Internet	
9	revistahorizontes.org	<1 %
	Fuente de Internet	
10	Submitted to Universidad Privada del Norte	<1 %
	Trabajo del estudiante	
11	Huamani Benites, Raul. "El pensamiento crítico como estrategia de enseñanza en los logros de aprendizaje del área de ciencias sociales de los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria JEC Qotaqwasi de Layo 2024", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru), 2025	<1 %
	Publicación	



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PENSAMIENTO CRÍTICO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA 2025

Línea de investigación:

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título profesional de

Licenciada en Psicología con mención en psicología educativa

Autora:

Espinoza Quispe, Alondra Meliza

Asesor:

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

ORCID: 0000-0003-1946-6831

Jurado:

Valdez Sena, Lucía Emperatriz

Aguilar Mori De Oporto, Karim

Miranda Suyón, Patricia Roxana

Lima – Perú

2026

Pensamientos

“Mi propuesta es que el objeto de estudio de la nueva pedagogía, habrá de ser la formación de un sistema conceptual, bien estructurado, que sea capaz de hacer sujetos independientes y creativos; es decir, mejores seres humanos preparados para hacer las preguntas científicas adecuadas y para pensar críticamente”

Victor Santiuste Bermejo

“La inteligencia emocional, no es un mero rasgo, sino un conjunto de competencias esenciales que nos permiten navegar las presiones de la vida y alcanzar el bienestar, transformando la autoconciencia en acción afectiva”

Reuven Bar-On

Dedicatoria

A la pequeña Alondra, mi mayor inspiración, por motivarme cada día a no rendirme y enseñarme que los sueños se alcanzan cuando se camina con amor y perseverancia. Que cada logro sea un motivo para sentirnos orgullosas.

A Rambo, Pequeñín y Walter, mi familia elegida, por ser refugio en la tormenta, por sostenerme en los momentos más difíciles, salvarme sin saberlo y creer en mí incluso cuando yo dudé.

A Dios, por ser mi guía y mi fortaleza, por iluminar cada paso de este camino y acompañarme con amor en cada decisión tomada.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Federico Villarreal, alma mater que acogió esta formación profesional desde el año 2016, por brindarme una educación sólida y de calidad, sustentada en la experiencia académica de sus docentes y en los valores que contribuyen al desarrollo profesional y personal a lo largo de cada año de estudios.

A los docentes que formaron parte de este proceso académico, a quienes se recuerda con especial aprecio no solo por los conocimientos impartidos, sino también por su calidad humana, ética profesional y vocación de servicio. Se expresa un sincero reconocimiento a Luis Cordova, Hugo Montes de Oca, Orlando del Rosario Pacherrres, Alfredo García, Mafalda Ortiz y Vicente Mendoza.

De manera especial, al asesor de mi tesis, Vicente Mendoza, por el tiempo dedicado, la orientación constante y los valiosos consejos brindados durante el desarrollo de la presente investigación, los cuales fueron fundamentales para su culminación.

A mis padres, Honorato Espinoza y María Quispe, por darme la vida, acompañar en cada etapa de crecimiento personal y académico, brindarme apoyo incondicional, consejos oportunos y expresar siempre el orgullo que sienten, constituyéndose en una motivación permanente para seguir superándome y honrar su ejemplo.

ÍNDICE

Resumen	viii
Abstract	ix
I. INTRODUCCIÓN	10
1.1. Descripción y formulación del problema	12
1.2. Antecedentes	15
<i>1.2.1. Antecedentes Nacionales</i>	15
<i>1.2.2. Antecedentes Internacionales</i>	19
1.3. Objetivos	22
<i>1.3.1. Objetivo General</i>	22
<i>1.3.2. Objetivos Específicos</i>	22
1.4. Justificación	22
1.5. Hipótesis	24
<i>1.5.1. Hipótesis General</i>	24
<i>1.5.2. Hipótesis Específicas</i>	24
II. MARCO TEÓRICO	26
2.1. Pensamiento crítico	26
<i>2.1.1. Definiciones del Pensamiento crítico</i>	27
<i>2.1.2. Teorías del Pensamiento crítico</i>	27
<i>2.1.3. Características del Pensamiento crítico</i>	28
<i>2.1.4. Pensamiento crítico en el contexto universitario</i>	28
2.2. Inteligencia emocional	29
<i>2.2.1. Definiciones de la Inteligencia emocional</i>	29
<i>2.2.2. Clasificación de la Inteligencia emocional</i>	29
<i>2.2.3. Modelos teóricos</i>	29
III. MÉTODO	34
3.1. Tipo de investigación	34

3.2.	Ámbito espacial y temporal	34
3.3.	Variables	35
3.4.	Población y muestra	37
3.4.1.	<i>Criterios de inclusión</i>	37
3.4.2.	<i>Criterios de exclusión</i>	38
3.5.	Instrumentos	39
3.5.1.	<i>Cuestionario Sociodemográfico</i>	39
3.5.2.	<i>Cuestionario CPC-2</i>	39
3.5.3.	<i>Escala TMMS- 24 (Trait Meta-Mood Scale)</i>	40
3.6.	Procedimientos	42
3.7.	Análisis de datos	43
3.8.	Consideraciones éticas	43
IV.	RESULTADOS	44
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	48
VI.	CONCLUSIONES	52
VII.	RECOMENDACIONES	53
VIII.	REFERENCIAS	54
IX.	ANEXOS	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ramas del modelo de habilidad de Salovey y Mayer.....	30
Tabla 2. Dimensiones de la inteligencia emocional de Goleman	31
Tabla 3. Áreas del modelo de Bar-on	32
Tabla 4. Operacionalización de las variables.....	35
Tabla 5. Distribución de la muestra según universidad y sexo.....	38
Tabla 6. Análisis de confiabilidad del Cuestionario del Pensamiento Crítico (cpc-2)	39
Tabla 7. Análisis de confiabilidad de las dimensiones del Cuestionario del Pensamiento Crítico (cpc-2).....	40
Tabla 8. Análisis de confiabilidad de la Escala TMMS- 24 (trait meta-mood scale).....	41
Tabla 9. Análisis de confiabilidad de las dimensiones de la Escala TMMS- 24 (trait meta-mood scale).....	42
Tabla 10. Prueba de normalidad para la variable pensamiento crítico y la inteligencia emocional.....	44
Tabla 11. Correlación entre las variable pensamiento crítico e inteligencia emocional.....	45
Tabla 12. Niveles del pensamiento crítico	45
Tabla 13. Niveles de la inteligencia emocional	45
Tabla 14. Análisis comparativo del pensamiento crítico según el sexo de los estudiantes	46
Tabla 15. Análisis comparativo de la inteligencia emocional según el sexo de los estudiantes	46
Tabla 16. Correlación entre las dimensiones de pensamiento crítico con las dimensiones de la inteligencia emocional	47

Resumen

El objetivo de mi investigación fue determinar la relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en el año 2025. Para ello, trabajé con una muestra conformada por 217 estudiantes universitarios de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 17 y 45 años, provenientes de una universidad pública y dos universidades privadas. Adopté un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo transversal y un alcance descriptivo – correlacional. Para la recolección de datos utilicé el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC – 2) y la Escala TMMS-24 (Trait Meta Mood Scale) para evaluar la inteligencia emocional. Los resultados evidenciaron que existe una relación positiva de magnitud moderada y estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional ($\rho = 0,511$; $p < 0,001$). Asimismo, encontré que el nivel predominante de pensamiento crítico fue el promedio (55,76%), mientras que el nivel bajo presentó el menor porcentaje (3,68%). En cuanto a la inteligencia emocional, predominó el nivel promedio (53,46%), siendo el nivel bajo el de menor frecuencia (14,29%). Por otro lado, no encontré diferencias estadísticamente significativas según el sexo en ambas variables. Finalmente, comprobé que las dimensiones de ambas variables presentan relaciones moderadas y estadísticamente significativas.

Palabras clave: pensamiento crítico, inteligencia emocional, universitarios, habilidades cognitivas, habilidades emocionales.

Abstract

The objective of this research was to determine the relationship between critical thinking and emotional intelligence among university students in Metropolitan Lima in 2025. The sample consisted of 217 university students of both sexes, aged between 17 and 45 years, from one public university and two private universities. A quantitative approach was adopted, with a non-experimental, cross-sectional design and a descriptive–correlational scope. Data collection was carried out using the Critical Thinking Questionnaire (CPC-2) and the TMMS-24 Scale (Trait Meta-Mood Scale) to assess emotional intelligence. The results showed a positive, moderate, and statistically significant relationship between critical thinking and emotional intelligence ($\rho = 0.511$; $p < 0.001$). Likewise, the predominant level of critical thinking was average (55.76%), while the low level presented the lowest percentage (3.68%). Regarding emotional intelligence, the average level was also predominant (53.46%), whereas the low level had the lowest frequency (14.29%). Additionally, no statistically significant differences were found according to sex in either variable. Finally, it was confirmed that the dimensions of both variables present moderate and statistically significant relationships.

Keywords: critical thinking, emotional intelligence, university students, cognitive skills, emotional skills.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación universitaria se desarrolla en un contexto caracterizado por el acceso masivo a la información, la constante transformación del conocimiento y el incremento de las exigencias académicas y sociales. Ante este escenario, se espera que los estudiantes universitarios no solo adquieran conocimientos disciplinares, sino que también desarrollen habilidades cognitivas y emocionales que les permitan analizar información de manera reflexiva, tomar decisiones fundamentadas y gestionar adecuadamente las demandas emocionales propias de la vida académica y su futuro profesional.

Por otro lado, la inteligencia emocional se entiende como un conjunto de habilidades relacionadas con el reconocimiento, comprensión y regulación de las propias emociones, así como con la capacidad de identificar y manejar sus emociones. Estas competencias emocionales influyen de manera significativa en la adaptación al entorno universitario, el manejo del estrés académico, la motivación para el estudio y la calidad de las relaciones interpersonales. Una adecuada inteligencia emocional permitiría al estudiante responder de forma adaptativa ante situaciones de presión, frustración o conflicto, favoreciendo su bienestar psicológico y rendimiento académico.

Desde una perspectiva integradora, el pensamiento crítico y la inteligencia emocional, podrían interactuar y potenciarse mutuamente. La capacidad para regular las emociones podría facilitar procesos cognitivos complejos, como el análisis reflexivo y la toma de decisiones, al reducir la influencia de respuestas impulsivas o sesgos emocionales. De igual forma, el pensamiento crítico podría contribuir a una mejor comprensión de las propias emociones y a una evaluación más objetiva de las situaciones que generan malestar emocional.

A pesar de la importancia de estas variables en la formación universitaria, aún son limitadas las investigaciones que analizan de manera conjunta la relación entre el pensamiento

crítico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios, especialmente en el contexto peruano e internacional. En Lima Metropolitana, los estudiantes universitarios se encuentran expuestos a altas exigencias académicas, competitividad y presión social, lo cual hace necesario profundizar en el estudio de factores psicológicos que podría favorecer su desarrollo integral y una mejor adaptación al entorno académico.

Con el propósito de brindar una mejor comprensión en la presentación de la investigación, el mismo se presenta como a continuación se indica:

En el capítulo I, se realiza el planteamiento del problema, el cual comprende la descripción y formulación del mismo, con la finalidad de ofrecer una visión general del contexto mundial y nacional en relación con las dificultades vinculadas a las variables de estudio en la población universitaria. Asimismo, se presentaron los antecedentes de investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con ambas variables, con el propósito de contar con referentes teóricos y empíricos que sustenten la presente investigación. Finalmente, se expone el objetivo general y específicos, la justificación del estudio y el planteamiento de la hipótesis general y específicas.

En el capítulo II, se desarrolla el Marco teórico que sustenta la investigación, en el cual se presentan los conceptos, definiciones y enfoques teóricos correspondientes a las variables de estudio. Asimismo, se exponen los principales aportes de diversos autores y teorías que permiten comprender la naturaleza, características y dimensiones del pensamiento crítico y la inteligencia emocional en el contexto universitario.

El capítulo III, se expone el marco metodológico, que comprende el nivel y diseño de la investigación, la población y el tamaño de la muestra, así como los instrumentos utilizados para la recolección de los datos. Asimismo, se describe el procedimiento de la investigación, el análisis de los datos y las consideraciones éticas.

En el capítulo IV y V, se presentan los resultados obtenidos a un nivel descriptivo e inferencial, los cuales se exponen mediante tablas en función de los objetivos planteados. Posteriormente, se realiza el análisis y discusión de los hallazgos, contrastándolos con los antecedentes de investigación y los fundamentos teóricos.

Finalmente, los capítulos VI se presentan las conclusiones las cuales se derivan del análisis e interpretación de los resultados obtenidos; en el capítulo VII se formulan las recomendaciones orientadas a proponer acciones que contribuyan al fortalecimiento del pensamiento crítico y la inteligencia emocional; seguido del capítulo VIII y IX donde encontraremos las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

1.1. Descripción y formulación del problema

En la actualidad, las instituciones de educación superior enfrentan el desafío de promover una formación integral que abarque no solo la adquisición de conocimientos técnicos, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para la adaptación en contextos complejos. Dentro de estas competencias necesarias, el pensamiento crítico ocupa un papel central en el desempeño académico y se define como un proceso autorregulado y reflexivo que implica interpretar, analizar, evaluar y argumentar con fundamento, permitiendo al individuo emitir juicios razonados (Facione, 2015).

En la reunión realizada en Dubái, se subrayó la necesidad de adaptar la educación a las exigencias del siglo XXI, priorizando el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y las competencias digitales. En particular, el pensamiento crítico se reconoce como una competencia clave que permite a los estudiantes analizar información de manera reflexiva, tomar decisiones fundamentadas y responder eficazmente a contextos complejos y cambiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023).

No obstante, en el contexto de la educación superior peruana, se evidencia dificultades que podrían estar relacionadas con un desarrollo insuficiente del pensamiento crítico en los estudiantes. Se halló que el 21% de los estudiantes universitarios que ingresaron por primera vez a programas de licenciatura abandonaron sus estudios después del primer año, cifra superior al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico; que alcanza el 13%. Asimismo, en 2024, solo el 2% de la población peruana entre 25 y 34 años contaba con estudios de maestría, porcentaje significativamente inferior al promedio 16% de la Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Cabe resaltar que este indicador muestra un incremento respecto a 2022, cuando la proporción era del 1% de igual manera continua reflejando una brecha importante en la formación de capital humano avanzado (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2025).

En este escenario, resulta pertinente analizar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios peruanos, considerando su posible influencia en la permanencia académica, el desempeño universitario y la continuidad en la formación profesional. La limitada evidencia empírica sobre esta variable en el contexto nacional justifica la necesidad de realizar estudios que contribuyan a comprender su papel en la mejora de la calidad educativa y en la reducción de los índices de deserción en la educación superior.

Por otra parte, la inteligencia emocional se considera como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y de los demás, lo cual contribuye al bienestar psicológico, la adaptación social y el afrontamiento del estrés (Mayer et al., 2004). En el contexto universitario, diversos estudios han evidenciado que niveles elevados de inteligencia emocional se asocia con relaciones interpersonales más satisfactorias, un manejo adecuado de la presión académica y un menor riesgo de presentar ansiedad o abandonar los estudios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2022).

La salud mental, por su parte, es un estado de bienestar que permite al individuo reconocer sus habilidades, afrontar las exigencias de la vida cotidiana y manejar situaciones estresantes de manera efectiva (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024). Sin embargo, durante el año 2021, la OMS reportó que casi una de cada siete personas en el mundo, equivalente aproximadamente a 1 100 millones de personas, presentaba algún trastorno mental, el cual se manifestaba a través de alteraciones a nivel emocional, cognitivo y conductual (OMS, 2025). Asimismo, Saenz y Zurita (2023) investigaron sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios peruanos reportando que presentan altos niveles de estrés académico (82,2%), lo cual puede influir negativamente en su salud emocional y en su desempeño cognitivo. Esta situación evidencia la importancia de fortalecer la inteligencia emocional como un factor protector de salud mental, especialmente en poblaciones universitarias, donde las demandas académicas y sociales pueden incrementar la vulnerabilidad psicológica.

En este contexto, el pensamiento crítico y la inteligencia emocional se configuran como competencias complementarias en la formación universitaria, ya que el adecuado manejo de las emociones puede influir en la capacidad del estudiante para analizar información, reflexionar de manera objetiva y tomar decisiones fundamentadas. La literatura científica ha señalado que la regulación emocional facilita procesos cognitivos superiores, como la evaluación de argumentos, la resolución de problemas y la toma de decisiones, aspectos esenciales del pensamiento crítico (Facione, 2015; Mayer et al., 2004). En concordancia con ello un meta análisis reciente, evidenció que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a presentar un mejor rendimiento académico, lo cual sugiere una relación significativa entre las habilidades emocionales y el desempeño cognitivo (Sánchez-Álvarez, et al., 2020).

No obstante, a pesar de la relevancia teórica y empírica de ambas variables, en el contexto peruano persiste una limitada evidencia que analice de manera conjunta la relación entre pensamiento crítico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Esta ausencia de información resulta particularmente relevante, considerando que factores culturales, socioeconómicos y académicos propios del entorno universitarios pueden influir en el desarrollo y la interacción de estas competencias. La falta de estudios que aborden esta relación dificulta la implementación de estrategias educativas integrales orientadas a fortalecer tanto las habilidades cognitivas como emocionales de los estudiantes.

Por ello, surge la necesidad de investigar la relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana durante el año 2025, con el propósito de describir los niveles de ambas variables y determinar el grado de asociación existente entre ellas. Los resultados de este estudio permitirán aportar evidencia empírica relevante para la psicología educativa y servirán como base para el diseño de programas formativos que integren el desarrollo cognitivo y emocional en la educación superior. En este marco, por todo lo anteriormente mencionado me formulo la siguiente interrogante:

¿Existe relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes Nacionales

Díaz et al. (2025) realizaron un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer año de secundaria de una institución educativa de Arequipa, Perú. La investigación presentó un enfoque

cuantitativo, de tipo básico, nivel descriptivo-correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo probabilístico. Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta, utilizando como instrumentos cuestionarios validados para ambas variables; la inteligencia emocional, estructurada en cinco dimensiones (autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) y el pensamiento crítico, compuesto por cuatro dimensiones (inferenciación, evaluación, comunicación eficaz, y mente abierta). Los resultados evidenciaron la existencia de una relación moderada entre inteligencia emocional y el pensamiento crítico ($r=0.621$); además, el 47.1% de los estudiantes presentó un nivel regular de inteligencia emocional y el 51.4% un nivel regular de pensamiento crítico. Se concluyó que ambas variables se encuentran significativamente relacionadas y que su desarrollo puede ser favorecido mediante la estimulación adecuada en los diversos contextos educativos.

Ponce (2024) realizó una investigación con el objetivo de analizar la correlación entre el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios del primer ciclo de una universidad privada de Lima. El estudio presentó un enfoque cuantitativo, nivel correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 99 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, empleándose como instrumentos un cuestionario para medir el pensamiento crítico, el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On para evaluar la inteligencia emocional y un cuestionario de Aprendizaje Significativo con escala tipo Likert. Los resultados mostraron una prevalencia de niveles medios en el pensamiento crítico (48.5%), la inteligencia emocional (54.5%) y el aprendizaje significativo (62.6%); asimismo se determinó la existencia de una correlación alta y positiva entre la inteligencia emocional con el pensamiento crítico ($r=0.649$, $p=0.00$). Se concluyó que el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y el aprendizaje

significativo se encuentran significativamente relacionados en la población universitaria evaluada.

Huaranja et al. (2025) realizaron una investigación con el objetivo de determinar la relación entre la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y la toma de decisiones en estudiantes de ingeniería de una universidad en Lima. El estudio presentó un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y un diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes universitarios. Para la recolección de datos se utilizaron tres instrumentos: el test TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional, compuesto por tres dimensiones y con escala tipo Likert; el cuestionario de pensamiento crítico CPC-2, conformado por dos dimensiones distribuidas en 30 ítems con escala tipo Likert; y el Melbourne Decision Making Questionnaire (DMQ), que evalúa la toma de decisiones a través de cuatro dimensiones y 24 ítems. Los tres instrumentos evidenciaron adecuados niveles de confiabilidad. Los resultados indicaron la existencia de una correlación positiva y moderada entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico ($r= 0,424$; $p<0,001$); una correlación baja entre la inteligencia emocional y la toma de decisiones ($r= 0,266$; $p<0,001$); y una correlación positiva y moderada entre el pensamiento crítico y la toma de decisiones ($r=0,477$; $p<0,001$). Estos hallazgos constituyen que las emociones, cogniciones y acciones decisorias son procesos interdependientes en la población universitaria.

Valencia (2021) realizó una investigación que tuvo como objetivo determinar la influencia de la educación virtual en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios durante el contexto de la pandemia por COVID-19. El estudio presentó un enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo y un diseño cuasiexperimental. La muestra fue de tipo no probabilístico, conformada por 68 estudiantes de una universidad privada de

Lima, distribuidos en un grupo experimental (35 estudiantes) y un grupo control (33 estudiantes). Para la recolección de datos se empleó la técnica de la observación mediante análisis documental, utilizando como instrumento una rúbrica elaborado por el autor, compuesta por 20 ítems y cuatro dimensiones, aplicada en un pretest y postest para evaluar el pensamiento crítico. El instrumento presentó validez de contenido mediante juicios de expertos y una confiabilidad adecuada ($\alpha = 0,866$). En el procedimiento, el grupo control recibió una enseñanza tradicional, mientras que el grupo experimental participó en foros de discusión desarrollados en 12 sesiones bajo la modalidad virtual. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental ($U= 81,00$; $Z= -6,142$; $p < 0,05$), observándose un incremento del nivel logrado de pensamiento crítico en el postest, también se evidencia que en el pretest el grupo experimental se encuentra en el mayor porcentaje en el nivel en proceso (74,3%) y con menor porcentaje en el nivel logrado (2,8%); posteriormente en el posttest el mayor porcentaje lo tiene el nivel logrado (82,9%) y el resto se encuentra en el nivel en proceso. Se concluye que la educación virtual influye de manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios.

Sandoval y Concha (2022) desarrollaron una investigación orientada a examinar la asociación entre el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ubicado en Lima. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo y un alcance correlacional. La muestra estuvo constituida por 90 estudiantes universitarios. Para la recolección de la información se emplearon la técnica de la encuesta, el uso de cuestionarios estandarizados y el análisis de los registros oficiales de calificaciones académicas. Los hallazgos evidenciaron una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r= 0,821$); así como entre el pensamiento crítico y el rendimiento

académico ($r=0,724$); de igual modo, se identificó una asociación alta entre la inteligencia emocional y el pensamiento crítico ($r= 0,853$). No obstante, los niveles promedio alcanzados por las variables evaluadas se ubicaron en un nivel medio. Se concluyó que el pensamiento crítico y la inteligencia emocional mantienen una relación significativa entre sí y con el rendimiento académico en la población.

Abarca (2019) realizó una investigación con el objetivo de analizar la relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, ubicada en Lima. El estudio presentó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 2020 estudiantes universitarios. Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos: para el pensamiento crítico se utilizó el cuestionario elaborado por Acevedo y Carrera, compuesto por 34 ítems distribuidos en cinco dimensiones; mientras que para la inteligencia emocional se aplicó el EQi-YV BarOn Emocional Quotient Inventory, conformado por 133 ítems organizados en cinco escalas. Ambos instrumentos evidenciaron adecuados niveles de validez y confiabilidad ($\alpha = 0.83$ y $\alpha = 0.82$, respectivamente). Los resultados demostraron la existencia de una correlación positiva y alta entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional ($r = 0,752$).

1.2.2. Antecedentes Internacionales

Romero et al., (2021) realizaron una investigación con el objetivo de evaluar los efectos de un programa de inteligencia emocional en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Aida León de Rodríguez Lara, ubicado en Guayaquil. El estudio presentó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y un alcance transaccional. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes,

seleccionados mediante un muestro probabilístico aleatorio. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la encuesta, empleándose como instrumentos un cuestionario de inteligencia emocional compuesto por tres dimensiones y nueve indicadores, y un cuestionario de pensamiento crítico conformado por cuatro dimensiones y doce indicadores. Ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y presentaron adecuados niveles de confiabilidad, con coeficientes Alfa Cronbach de 0,902 para la inteligencia emocional y 0,896 para el pensamiento crítico. Los resultados evidenciaron un nivel de significancia estadística menor a 0,05 según la prueba de chi-cuadrado, lo que permitió aceptar la hipótesis alternativa. Se concluyó que la aplicación del programa de inteligencia emocional contribuyó significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes evaluados.

Albarrán y Díaz (2021) desarrollaron una investigación con el objetivo de evaluar el efecto de la implementación de metodologías activas, como el Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en proyectos y estudios de casos, en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de Medicina. El estudio presentó un diseño cuasiexperimental de corte longitudinal, con un grupo control y tres grupos experimentales, y una muestra conformada por 84 estudiantes universitarios. Para la medición del pensamiento crítico se utilizó el test de Halpern, el cual evalúa cinco habilidades y presentó un nivel aceptable de confiabilidad ($\alpha = 0,724$). En el análisis estadístico se aplicaron la prueba de rangos con signo de Wilcoxon y la prueba de rangos de Friedman para la comparación de dos o más muestras relacionadas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes pertenecientes a los grupos experimentales mostraron mejoras estadísticamente significativas en las habilidades del pensamiento crítico, especialmente en el razonamiento verbal, el análisis de argumentos y la probabilidad e incertidumbre, en comparación con el grupo control, donde no se observaron diferencias significativas. Se concluyó que la incorporación de metodologías activas en el ámbito universitario favorece el desarrollo sostenido del pensamiento crítico en los estudiantes.

Latorre et al. (2020) llevaron a cabo un estudio orientado a analizar la aplicación del enfoque metodológico *design thinking* en el diseño de un proyecto de innovación educativa y pensamiento crítico en estudiantes universitarios. La investigación adoptó un enfoque mixto con predominio cuantitativo y un alcance descriptivo, y contó con la participación de 107 estudiantes universitarios, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario adaptado de Reyes et al. (2018), compuesto por 12 ítems con escala tipo Likert, al que se añadieron dos preguntas abiertas relacionadas con los aspectos destacables y las oportunidades de mejora del proyecto. Los resultados evidenciaron una baja dispersión en las percepciones de los estudiantes respecto a la metodología implementada ($DE = 0.859$), así como una valoración positiva de la utilidad del proyecto desarrollado ($DE = 0.888$). Asimismo, se observó que el trabajo colaborativo permitió a los estudiantes formular propuestas innovadoras frente a problemáticas de su entorno, favoreciendo su participación activa en la búsqueda de soluciones. En conclusión, la aplicación del *design thinking* contribuyó al fortalecimiento de la confianza, la creatividad, las habilidades empáticas y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios.

Barrera-Gálvez et al. (2019) desarrollaron un estudio con el propósito de describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de enfermería de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, durante el segundo semestre del año 2018. La investigación presentó un enfoque descriptivo, con una muestra de 265 estudiantes, integrada mayoritariamente por mujeres (81%) y, en menor proporción, por hombres (19%). Para la evaluación de inteligencia emocional se aplicó el test propuesto por Daniel Goleman, conformado por 134 ítems, distribuidos en cinco factores. Los resultados mostraron que el factor correspondiente al aprovechamiento emocional alcanzó un nivel alto, mientras que los demás factores se ubicaron en un nivel medio. En conclusión, la mayoría de los estudiantes de enfermería evidenció un nivel medio de inteligencia emocional.

Rodríguez et al. (2019) desarrollaron un estudio orientado a examinar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de una universidad ecuatoriana, considerando el género como variable de análisis. La investigación adoptó un diseño no experimental, de corte transversal, con alcance descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 162 estudiantes universitarios, de los cuales el 53% correspondió a hombres y el 47% a mujeres. Para la medición de la inteligencia emocional se utilizó la escala TMMS-24, compuesta por tres dimensiones con ocho ítems cada una. Los resultados evidenciaron niveles adecuados en todas las dimensiones evaluadas y no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional según el sexo de los participantes.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Determinar la relación entre el pensamiento crítico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Medir los niveles del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.
- Medir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.
- Establecer las diferencias significativas del pensamiento crítico en función del sexo de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.
- Establecer las diferencias significativas de la inteligencia emocional en función del sexo de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.
- Relacionar las dimensiones de pensamiento crítico con las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.

1.4. Justificación

Desde el nivel teórico, el presente estudio contribuirá al fortalecimiento de las bases científicas al proporcionar datos confiables que amplíen el marco conceptual sobre la relación entre los procesos cognitivos y emocionales en el ámbito educativo. El pensamiento crítico, como habilidad transversal al aprendizaje, favorece la comprensión, el análisis y la resolución de problemas, requiriendo el desarrollo de hábitos cognitivos que promueven cambios significativos en el aprendizaje. Asimismo, las habilidades emocionales influyen de manera determinante en el desempeño del estudiante universitario, evidenciando que el éxito académico no depende únicamente de la capacidad intelectual, sino también de la adecuada gestión emocional. En este sentido, el equilibrio entre las habilidades cognitivas y emocionales resultaría fundamental para el desarrollo integral del estudiante, en concordancia con las orientaciones educativas, priorizando el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, el juicio crítico y la resolución autónoma de problemas (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2021).

Desde el punto de vista metodológico, el presente estudio constituye un referente para futuros estudios que aborden la relación entre variables cognitivas y emocionales, al proporcionar procedimientos de análisis e instrumentos que pueden ser replicados en investigaciones de distinto alcance y diseño, tales como estudios comparativos, correlacionales o experimentales. Asimismo, permite la ampliación del análisis del pensamiento crítico y la inteligencia emocional en relación con otras variables psicológicas y educativas, así como su aplicación en poblaciones con características diversas, como estudiantes de educación básica, educación superior no universitaria u otros contextos formativos. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica que contribuye al desarrollo de nuevas líneas de investigación y al fortalecimiento del conocimiento científico en el ámbito educativo.

Desde el nivel práctico, los resultados contribuirán a la gestión institucional al proporcionar insumos que permitan a los directivos establecer mecanismos orientados a la capacitación de docentes, psicólogos y estudiantes en el fortalecimiento del pensamiento crítico y la inteligencia emocional. Asimismo, el estudio constituirá una base para la labor de los psicólogos educativos, quienes podrán diseñar e implementar talleres de intervención a nivel individual y grupal. Del mismo modo, la investigación favorecerá la sensibilización de los padres de familia respecto a la importancia del desarrollo de estas habilidades en la formación académica, emocional y personal de sus hijos, promoviendo un acompañamiento más consciente y efectivo.

Finalmente, en ámbito social, el estudio resulta relevante y pertinente permitiendo responder a la necesidad de formar profesionales con capacidad de análisis reflexivo y adecuada gestión emocional, competencias indispensables para afrontar de manera responsable los desafíos académicos, laborales y sociales, promoviendo relaciones interpersonales más empáticas, colaborativas y una convivencia social saludable.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis General

Existe una relación significativa entre el pensamiento crítico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.

1.5.2. Hipótesis Específicas

- Existen diferencias significativas del pensamiento crítico en función del sexo, de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.
- Existen diferencias significativas de la inteligencia emocional en función del sexo, de los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.

- Existen relaciones significativas entre las dimensiones del pensamiento crítico y las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana 2025.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Pensamiento crítico

Es considerada una habilidad cognitiva compleja que nos permite analizar, interpretar y evaluar toda la información recibida de forma razonada, prescindiendo la aceptación pasiva de ideas. Desde la psicología se considera al pensamiento crítico una función superior que integra procesos como el razonamiento, percepción, memoria, la autorregulación y metacognición (Sternberg, 2018). Siendo muy importante en los contextos académicos porque contribuye y facilita la toma de decisiones de manera informada y en la solución de problemas de forma independiente.

Hay concepciones del pensamiento crítico que implica una posición activa del conocimiento; así como Facione (1990) menciona en el conocido informe Delphi de la Asociación Filosófica Americana, describiendo el pensamiento crítico como un proceso intencional y reflexivo, donde las personas interpretan, analizan, evalúan, infieren, explican y autorregulan la información, basándose en criterios lógicos y evidencias. De igual manera, Ennis (2011) indica que es un pensamiento razonable y reflexivo, orientado a decidir qué creer y de qué forma actuar.

En el área educativa, el pensamiento crítico se considera un objetivo fundamental en la formación de todo universitario y futuro profesional, lo que permite a un estudiante desarrollarse de un aprendizaje memorístico a uno donde obtendrá una comprensión profunda y bien fundamentada (Saiz & Rivas, 2010). Desde el enfoque psicológico no solo se logra un avance en las habilidades cognitivas, sino que contribuirá también a sus actitudes, disposición intelectual y autorregulación emocional.

2.1.1. Definiciones del Pensamiento crítico

El pensamiento crítico ha sido estudiado desde diversos enfoques teóricos; no obstante, las principales definiciones coinciden en destacar su naturaleza analítica, reflexiva y evaluativa. En este sentido, se presentan tres definiciones consideradas como las más representativas:

Para Facione (1990) el pensamiento crítico es “un juicio autorregulado y con propósito que resulta en interpretación, análisis, evaluación e inferencia” (p. 3). Según Ennis (2011) es “pensar de manera razonada y reflexiva con el fin de decidir qué creer o qué hacer” (p. 1), enfatizando la relación que se tiene con la toma de decisiones prácticas. Asimismo, Paul y Elder (2014) lo representa como un proceso que admite la mejora en la calidad del propio pensamiento, mediante el análisis juicioso de sus fundamentos y consecuencias.

Se destaca de estas definiciones el rol que cumple el pensamiento crítico como una herramienta para evaluar la validez de la información, identificar sesgos cognitivos e impedir conclusiones precipitadas; siendo habilidades sustancialmente relevantes en estudiantes universitarios.

2.1.2. Teorías del Pensamiento crítico

2.1.2.1. Modelo de Facione. Identifica seis habilidades primordiales las cuales son: a) Interpretación, b) Análisis c) Evaluación d) Inferencia e) Explicación, y f) Autorregulación. Estas habilidades admiten procesar la información de manera estructurada y consciente, beneficiando la toma de decisiones de forma fundamentada (Facione, 1990).

2.1.2.2. Enfoque de Ennis. Plantea que el pensamiento crítico involucra habilidades (analizar argumentos, identificar supuestos, evaluar conclusiones) y disposiciones (apertura intelectual, búsqueda de claridad, honestidad intelectual). Este enfoque complementa la dimensión cognitiva con la dimensión actitudinal (Ennis, 2011).

2.1.2.3. Modelo de Paul y Elder. Proponen que el pensamiento crítico se basa en dos condiciones relevantes:

a) Elementos del pensamiento. Propósito, información, conceptos, supuestos, implicaciones, puntos de vista.

b) Estándares intelectuales. Claridad, precisión, lógica, relevancia, profundidad. Este modelo es clave para la formación reflexiva en educación superior, pues direcciona al estudiante a evaluar la calidad de su propio pensamiento (Paul y Elder, 2014).

2.1.3. Características del Pensamiento crítico

El pensamiento crítico se caracteriza por los siguientes indicadores mencionados por Flavell (1979): a) Razonamiento lógico basado en evidencia, b) Capacidad para identificar sesgos propios y ajenos, c) Evaluación de fuentes y argumentos. d) Metacognición, entendida como capacidad de reflexionar sobre los procesos cognitivos, e) Autorregulación emocional, necesaria para evitar juicios impulsivos o influenciados por emociones desbordadas.

Estas características son esenciales en el contexto universitario, donde los estudiantes deben procesar información diversa y construir criterios propios para la toma de decisiones académicas y personales.

2.1.4. Pensamiento crítico en el contexto universitario

En la educación superior, el pensamiento crítico se considera una competencia transversal necesaria para el aprendizaje autónomo y significativo. La UNESCO (2015) recalca que esta habilidad es fundamental para la formación de ciudadanos competentes de poder enfrentar problemas sociales complejos.

Sin embargo, investigaciones recientes expresan que no todos los estudiantes universitarios desarrollan niveles óptimos de pensamiento crítico, debido a prácticas educativas centradas en la memorización y la reproducción de contenidos (Rodríguez & López, 2019). Por ello, se propondría como alternativa de solución el uso de metodologías activas como: a) Aprendizaje basado en problemas, b) Estudio de casos, c) Debate académico, d) Reflexión

metacognitiva guiada. Estas estrategias benefician el análisis profundo y la construcción de criterios propios, competencias clave en la formación universitaria contemporánea.

2.2. Inteligencia emocional

Es una habilidad psicológica que nos permite reconocer, comprender y regular las emociones personales y de los otros, permitiendo la adaptación personal y social. Este concepto fue contribuido por Salovey y Mayer (1990), quienes plantearon que las emociones desempeñan un rol esencial en los procesos cognitivos como el razonamiento, la atención y la toma de decisiones.

2.2.1. Definiciones de la Inteligencia emocional

Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como “la habilidad para percibir, expresar, comprender y regular las emociones en uno mismo y en otros” (p. 189). Más tarde, Mayer et al. (2004) ampliaron esta definición señalando que la inteligencia emocional implica usar las emociones para facilitar el pensamiento y promover el crecimiento personal. Goleman (1995) desde un modelo mixto propuso que la inteligencia emocional se refleja en competencias como la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

2.2.2. Clasificación de la Inteligencia emocional

De acuerdo con Salovey y Mayer (1997), la inteligencia emocional se clasifica como una habilidad cognitiva, distinguiéndose así de los modelos que la vinculan a rasgos de personalidad. Esto implica que puede desarrollarse mediante experiencias, entrenamiento y práctica.

2.2.3. Modelos teóricos

2.2.3.1. Modelo de Habilidad de Salovey y Mayer. Este modelo es ampliamente utilizado en contextos educativos y clínicos, y constituye la base de instrumentos

como el Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer et al., 2016), tal como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1

Ramas del modelo de habilidad de Salovey y Mayer

Ramas	Descripción
Percepción emocional	Reconocer emociones en uno mismo y en los demás.
Facilitación emocional	Usar emociones para orientar la atención y el pensamiento.
Comprensión emocional	Interpretar las causas y variaciones de emociones.
Regulación emocional	Manejar emociones de forma adaptativa para el bienestar personal.

2.2.3.2. Modelo Mixto de Inteligencia emocional. Propuesto por Daniel Goleman (1995) integra habilidades cognitivas y socioemocionales, sosteniendo que el éxito personal no depende únicamente del coeficiente intelectual, sino también de la capacidad para reconocer, comprender y manejar las propias emociones y las de los demás. En este enfoque, la inteligencia emocional está estrechamente relacionada con el desempeño interpersonal, la resolución de conflictos, la motivación y la conducta social adaptativa.

Desde el enfoque psicológico, este modelo incluye tanto habilidades cognitivas como rasgos socioemocionales, por lo que se considera “mixto”. Se enfoca en el desarrollo personal y social, más allá de los procesos estrictamente cognitivos (Goleman, 2006).

Goleman (1998) plantea que la inteligencia emocional está compuesta por cinco dimensiones principales: autoconciencia, autorregulación emocional, motivación, empatía, habilidades sociales; tal como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones de la inteligencia emocional de Goleman

Dimensiones	Descripción
Autoconciencia	Capacidad para reconocer emociones propias, así como comprender el impacto de estas en la conducta y pensamiento.
Autorregulación emocional	Capacidad para manejar y expresar las emociones de manera adecuada en diferentes contextos.
Motivación	Disposición emocional que impulsa la acción hacia objetivos personales y académicos.
Empatía	Habilidad para reconocer y comprender emociones en otras personas.
Habilidades sociales	Capacidad para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables y efectivas.

El modelo de Goleman ha sido aplicado ampliamente en contextos educativos, ya que fomenta climas emocionales positivos, mejora la convivencia y favorece el aprendizaje

significativo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2020). Sin embargo, se ha señalado que sus dimensiones tienden a superponerse con rasgos de personalidad y habilidades sociales, lo que puede dificultar su medición estrictamente psicométrica (Mayer et al., 2016).

2.2.3.3. Modelo de Bar-On. Reuven Bar-On (1997) entiende la inteligencia emocional como un conjunto de competencias emocionales y sociales que determinan la capacidad del individuo para comprenderse y relacionarse de manera eficaz con los demás. A diferencia del modelo de habilidad de Salovey y Mayer, este modelo se enfoca en aspectos relacionados con el funcionamiento personal y la adaptación socioemocional.

Bar-On (2006) desarrolló el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), un instrumento psicométrico diseñado para evaluar la inteligencia emocional desde una perspectiva de rasgo, es decir, como parte del estilo emocional característico de cada persona. El modelo se estructura en cinco grandes áreas como la intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general; que apreciaremos en la Tabla 3. Este enfoque destaca que la adaptación emocional y social influye directamente en el rendimiento académico, el afrontamiento del estrés y el bienestar psicológico.

Tabla 3

Áreas del modelo de Bar-on

Área	Descripción
Intrapersonal	Comprensión y expresión de emociones propias.
Interpersonal	Capacidad para comprender y establecer relaciones con otros.

Adaptabilidad	Habilidad para enfrentar situaciones y resolver problemas de manera eficaz.
Manejo del estrés	Capacidad de tolerar la presión y controlar impulsos emocionales.
Estado de ánimo general	Capacidad para mantener una actitud positiva y bienestar emocional.

En estudiantes universitarios, investigaciones recientes han encontrado que un mayor nivel de inteligencia emocional, especialmente en el manejo del estrés y habilidades interpersonales, se asocia con mejor afrontamiento académico, mayor resiliencia y menor ansiedad (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2019; García & López, 2021).

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El presente trabajo se enmarca en el enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por seguir un proceso sistemático, secuencial y verificable, permitiendo medir de manera objetiva el fenómeno de investigación (Acosta, 2023). El tipo de investigación es no experimental, puesto que no se manipularon deliberadamente las variables de estudio; por el contrario, estas fueron observadas en su contexto natural con la finalidad de analizar su comportamiento y relación. Asimismo, corresponde a una investigación de tipo básica, debido a que está orientada a la generación y ampliación del conocimiento teórico, contribuyendo al desarrollo del conocimiento científico (Hernández et al., 2014).

El cuanto a su alcance, el tipo de diseño corresponde a uno correlacional, ya que tiene como propósito determinar el grado de asociación existente entre las variables de investigación (Quevedo, 2021). Finalmente, el estudio presenta un diseño de corte transversal, debido a que la recolección de datos se realizó un único momento temporal y con un solo corte muestral, lo que permitió analizar las variables en un periodo específico (Arias y Covinos, 2021).

3.2. Ámbito espacial y temporal

La investigación se realizó desde julio del 2025 hasta febrero del presente año, en una universidad pública y dos universidades privadas de Lima Metropolitana, matriculados en el periodo lectivo 2025.

3.3. Variables

Tabla 4

Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Pensamiento crítico	Capacidad cognitiva que permite analizar, evaluar e inferir información y argumentos de manera razonada para tomar decisiones fundamentadas. Implica habilidades de interpretación, análisis, inferencia, explicación y autorregulación (Facione, 1990).	Está determinada por las puntuaciones alcanzadas por los participantes en el Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC-2 (Santiuste et al., 2001), el cual evalúa actitudes, estrategias y competencias críticas.	Sustantiva	● Lectura sustantiva. ● Escritura sustantiva. ● Escuchar-expresar oralmente.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
			Dialógica	● Lectura dialógica. ● Escritura dialógica. ● Escuchar-expresar oralmente dialógico.	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Inteligencia emocional	Conjunto de habilidades emocionales que permiten percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, promoviendo el bienestar y la adaptación social (Mayer & Salovey, 1997; Goleman, 1995).	Está comprendida por las puntuaciones alcanzadas por los participantes través de la Escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) adaptada por Fernández-Berrocal et al. (2004).	Atención emocional	● Sentir y expresar los sentimientos de una forma conveniente.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
			Claridad emocional	● Poder comprender adecuadamente los estados emocionales.	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
			Reparación de las emociones	● Regular los estados emocionales de manera apropiada.	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

3.4. Población y muestra

La población se define como el conjunto total de unidades de análisis que comparten características comunes y se encuentran delimitadas dentro de un contexto específico de tiempo y espacio (Martínez, 2019). En ese sentido, la población estuvo conformada por estudiantes universitarios matriculados durante el año lectivo 2025, pertenecientes a una universidad pública y dos universidades privadas de Lima Metropolitana. Estos estudiantes cursaban desde el primer hasta el quinto año de su carrera profesional, con edades comprendidas entre los 17 y 45 años, de ambos sexos.

El tipo de muestreo empleado fue no probabilístico de tipo intencional, dado que la selección de los participantes se realizó en función de su disponibilidad y facilidad de acceso al formulario digital, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández et al., en el 2014.

En consecuencia, la muestra estuvo conformada por 217 estudiantes universitarios. Considerando características específicas como la universidad (privada y nacional), género (masculino y femenino) y los porcentajes respectivos de la muestra, se aprecia en la tabla 5.

3.4.1. Criterios de inclusión

- Tener edades comprendidas entre los 17 a 45 años.
- Aceptar participar de manera voluntaria en la investigación mediante el consentimiento informado.
- Estar matriculados en el periodo académico 2025-2 en una universidad pública ubicada en Lima centro.
- Estar matriculados en el periodo académico 2025-2 en una de las dos universidades privadas ubicadas en Lima sur.

- Contar con acceso a un dispositivo tecnológico con conexión a internet que permita completar el formulario digital.

3.4.2. Criterios de exclusión

- Estudiantes que no hayan completado en su totalidad los instrumentos de recolección de datos.
- Estudiantes que se encuentren realizando intercambio académico o que no cursen regularmente el periodo académico 2025-2.

En la Tabla 5, se observa que 55.8% estudiantes pertenecen a una universidad privada. En relación con la universidad privada, el 38,8% son de sexo masculino y 61,2% de sexo femenino. Por su parte, en la universidad pública, el 59,4% corresponden al sexo masculino y 40,6% al sexo femenino. En términos generales, la muestra total está conformada por 104 estudiantes de sexo masculino (47,9%) y 113 estudiante del sexo femenino (52,1%), procedentes de ambas universidades.

Tabla 5

Distribución de la muestra según universidad y sexo

Universidad	<i>Género</i>				<i>Total</i>	
	<i>Masculino</i>		<i>Femenino</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Privada	47	38,8	74	61,2	121	55,8
Pública	57	59,4	39	40,6	96	44,2
Total	104	47,9	113	52,1	217	100

3.5. Instrumentos

3.5.1. Cuestionario Sociodemográfico

Se utilizará una ficha sociodemográfica elaborada exclusivamente para esta investigación, siendo conformada por cuatro preguntas para responder de forma abierta y cerrada. Las preguntas son: edad, género, si es universidad pública o privada, carrera que se está estudiando y ciclo que cursa.

3.5.2. Cuestionario CPC-2

La primera variable fue medida por el Cuestionario del Pensamiento Crítico (CPC-2; Santiuste et al., 2001) en España, con el objetivo de determinar la percepción de los estudiantes universitarios respecto al grado y manejo de todas las destrezas del pensamiento crítico. Se puede aplicar de forma individual o grupal, en un tiempo aproximado de 20 minutos a estudiantes adolescentes y adultos; la puntuación es en escala de Likert. Evalúa el pensamiento crítico en 2 dimensiones; la dimensión sustantiva aborda la siguiente distribución de ítems: Lectura sustantiva (12 ítems), escritura sustantiva (6 ítems), escuchar – expresar oralmente (4 ítems); respecto a la segunda dimensión dialógica, se aprecia la distribución de ítems: Lectura dialógica (4 ítems), escritura dialógica (2 ítems), escuchar- expresar oralmente dialógico (2 ítems), teniendo en total 30 ítems evaluados en una escala tipo Likert de 5 opciones de respuesta. El instrumento tiene un índice de confiabilidad de 0.853 siendo un nivel avanzado y aceptado; asimismo, una prueba piloto realizada en el Perú por Huaranja et al. (2025) presentó una confiabilidad favorable de 0.846.

En la Tabla 6 se observa que el cuestionario de pensamiento crítico obtuvo un índice de alfa de Cronbach de 0,958, lo que indican una excelente consistencia interna.

Tabla 6

Análisis de confiabilidad del cuestionario del pensamiento crítico (CPC-2)

<i>Alfa de Cronbach</i>	
<i>CPC-2</i>	<i>0,958</i>

En la Tabla 7, se muestra las dimensiones del cuestionario de pensamiento crítico con sus respectivos índices de alfa de Cronbach. La dimensión sustantiva alcanzó un coeficiente de 0,946, lo que evidencia una excelente consistencia interna; mientras que la dimensión dialógica obtuvo un 0,860, indicando una buena consistencia interna.

Tabla 7

Análisis de confiabilidad de las dimensiones del cuestionario del pensamiento crítico (CPC-2)

<i>Dimensiones</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
<i>Sustantiva</i>	<i>0,946</i>
<i>Dialógica</i>	<i>0,860</i>

3.5.3. Escala TMMS- 24 (Trait Meta-Mood Scale)

Evalúa la inteligencia emocional en 24 ítems (Fernández-Berrocal et al., 2004). Aunque su versión original es de Salovey et al. (1995), consta de 48 ítems en 3 dimensiones : Atención emocional (21 ítems), claridad emocional (15 ítems) y reparación emocional (12 ítems). Fernández-Berrocal et al. (1998) realizaron una adaptación al español, pero años después Fernández-Berrocal et al. (2004) realizaron una versión reducida y adaptada a una población americana, llamándola así Trait Meta-mood Scale-24 (TMMS24) la cual sigue manteniendo

las 3 dimensiones, con los 8 ítems de mayor consistencia interna del original. Teniendo propiedades psicométricas adecuadas, una consistencia interna aceptable ($\alpha = .90$ para Claridad Emocional, $\alpha = .90$ para Atención Emocional y $\alpha = .86$ para Reparación Emocional) recomendando esta versión reducida y en castellano (Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal, 2005). Su administración puede ser de forma individual y colectiva, con duración aproximada de 20 minutos aproximadamente a mayores de 17 años; la puntuación es de Escala Likert del 1 al 5 (nunca, raramente, algunas veces, con bastante frecuencia, muy frecuentemente). Asimismo, para la presente investigación se utilizará la versión adaptada de Huaranja et al. (2025) en un contexto universitario peruano, donde se ha corroborado la confiabilidad al realizar una prueba piloto a 50 estudiantes con la prueba estadística Omega de McDonald ($\omega = 0.846$).

En la Tabla 8 se observa que la escala de inteligencia emocional TMMS-24, obtuvo un índice de alfa de Cronbach de 0,954, lo que indican una excelente consistencia interna.

Tabla 8

Análisis de confiabilidad de la Escala TMMS- 24 (Trait Meta-Mood Scale)

<i>Alfa de Cronbach</i>	
<i>CPC-2</i>	<i>0,954</i>

En la Tabla 9 se representan las dimensiones de la escala TMMS-24 con sus respectivos índices de alfa de Cronbach. La dimensión atención emocional alcanzó un coeficiente de 0,884, lo que evidencia una buena consistencia interna; mientras que la dimensión claridad emocional obtuvo un 0,943, indicando una excelente consistencia interna, al igual que la dimensión reparación, que presentó un coeficiente de 0,917.

Tabla 9

Análisis de confiabilidad de las dimensiones de la Escala TMMS- 24 (Trait Meta-Mood Scale)

<i>Dimensiones</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Atención emocional	0,884
Claridad emocional	0,943
Reparación de las emociones	0,917

3.6. Procedimientos

En primer lugar, se diseñó el formulario de Google, así como el consentimiento informado, el cuestionario sociodemográfico y los instrumentos psicológicos, para que sean respondidos de forma virtual por los estudiantes universitarios. Luego se distribuyó el enlace por mensajes en las redes sociales de WhatsApp, Messenger o escaneando el QR (código de respuesta rápida) del formulario digital, acompañado de una breve explicación de la investigación; asimismo, de forma presencial se informó a los estudiantes universitarios de los objetivos de la investigación y accedían al enlace del formulario escaneando el QR.

Posteriormente, se realizó la aplicación de los instrumentos se realizó de forma virtual, individual, en una sola sesión y en un tiempo aproximado de 45 minutos, sin evidenciar dificultades ni consultas por parte de los estudiantes universitarios porque los instrumentos eran claros y contaban con baremación en la población peruana.

Por último, al tener los datos en el formulario se descargó en formato Excel y luego fue ingresado al SPSS. Posteriormente, se procedió con el análisis y descripción de los resultados en tablas, cabe mencionar que las tablas fueron construidas conforme a las normas APA séptima edición.

3.7. Análisis de datos

Con la información recabada de los instrumentos digitalizados en los formularios de Google, se procedió a elaborar la base de datos para los análisis en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 27) con la intención de organizar toda la información necesaria en la base de datos, corroborando la confiabilidad y validez de los instrumentos.

Luego, se realizó los procedimientos estadísticos, primero se realizó un análisis descriptivo de las variables. Posteriormente se realizó el análisis de normalidad donde se evidencia si las variables presentan distribución normal o no normal, luego los análisis descriptivos y comparativos respectivos. Finalmente, se efectuó la correlacional respectivo de las variables y sus dimensiones, utilizando la Rho de Spearman puesto que se hayo que la distribución no era normal.

3.8. Consideraciones éticas

La investigación utilizó instrumentos de acceso disponible en los buscadores; asimismo, se tendrá presente el principio de beneficencia lo que refiere a recolectar la información con el único objetivo de ver el impacto de las variables. Además, se considera el principio de confidencialidad, asegurando que la identidad de cada estudiante se mantendrá en total anonimato, durante todo el momento de la investigación. Por último, no se realizó ningún tipo de discriminación a los estudiantes universitarios que participaron.

IV. RESULTADOS

Al realizar el procesamiento de los datos estadísticos, se procedió a realizar el análisis de la prueba de normalidad de la variable pensamiento crítico e inteligencia emocional, eligiendo la prueba de Kolmogorov-Smirnov porque la muestra es de 217 participantes. Se comprobó que las variables no presentan una distribución normal.

En la Tabla 10, se observa que de una muestra de 217 estudiantes universitarios el valor de significancia del pensamiento crítico es $p < 0,001$, mientras que el de la inteligencia emocional es $p = 0,200$. Estos resultados indican que la distribución de los datos no se ajusta a la normalidad, por lo que se optó por el uso de estadísticos no paramétricos para la contrastación de hipótesis, empleándose el coeficiente de correlación de Spearman.

Tabla 10

Prueba de normalidad para la variable pensamiento crítico y la inteligencia emocional

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	p
Pensamiento crítico	0,121	217	<0,001
Inteligencia emocional	0,042	217	0,200*

Nota. *. Esto es un límite inferior de la significación verdadera, p : significancia.

En la Tabla 11, se presentan los resultados del análisis de correlación entre la variable Pensamiento crítico y la inteligencia emocional. Se observa una correlación positiva y de magnitud moderada ($\rho = 0,511$; $p < 0,001$), lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, evidenciando la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. Estos resultados indican que, a mayores niveles de pensamiento crítico, tienen a observarse a mayores niveles de inteligencia emocional, y viceversa.

Tabla 11*Correlación entre las variable pensamiento crítico e inteligencia emocional*

	Pensamiento crítico	
	Rho de Spearman	<i>p</i>
Inteligencia emocional	0,511	< .001

Nota. Correlación significativa

Se evidencia en la Tabla 12, se observa la distribución de los niveles de pensamiento crítico en la muestra estudiada. El 55,76% de los estudiantes universitarios presenta un nivel promedio, representado por 121 estudiantes; seguido del 40,55% correspondiente a un nivel alto en 88 estudiantes, mientras que solo el 3,68% alcanza un nivel bajo, representado por 8 estudiantes universitarios.

Tabla 12*Niveles del pensamiento crítico*

	<i>Fr</i>	%
Bajo	8	3.687
Promedio	121	55.76
Alto	88	40.55
Total	217	100

Nota. Fr= frecuencia, % =porcentajes

En la Tabla 13, se presenta la distribución de los niveles de inteligencia emocional en la muestra estudiada. Se observa que el 53,46% de los estudiantes universitarios presenta un nivel promedio, representado por 116 estudiantes; seguido del 32,26%, correspondiente a un nivel alto en 70 estudiantes; mientras que el 14,29% alcanza un nivel bajo, representado por 31 estudiantes universitarios.

Tabla 13*Niveles de la Inteligencia emocional*

	<i>Fr</i>	<i>%</i>
Bajo	31	14.29
Promedio	116	53.46
Alto	70	32.26
Total	217	100

Nota. Fr= frecuencia, % =porcentajes

En la Tabla 14, se presentan los resultados del análisis comparativo mediante la prueba U de Mann-Whitney, aplicada para la comparación de dos grupos independientes. Los resultados muestran un valor de $p = 0,103$, lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas, por lo que no se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 14*Análisis comparativo del pensamiento crítico según el sexo de los estudiantes*

	Pensamiento crítico
U de Mann - Whitney	5124,000
Sig. Asintótica (bilateral)	0,103

La Tabla 15, muestra los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, evidenciándose un valor de $p = 0,311$, lo que indica la ausencia de diferencias estadísticamente significativas y la no aceptación de la hipótesis alterna.

Tabla 15*Análisis comparativo de la inteligencia emocional según el sexo de los estudiantes*

	Inteligencia emocional
U de Mann - Whitney	5408,500
Sig. Asintótica (bilateral)	0,311

Se aprecia en la Tabla 16, la correlación entre las dimensiones de la variable pensamiento crítico y las dimensiones de la variable inteligencia emocional. En la dimensión sustantiva del pensamiento crítico con la dimensión atención emocional de la inteligencia emocional se aprecia una correlación de 0,359 siendo pequeña pero significativa; asimismo, la dimensión sustantiva en relación con la dimensión claridad emocional muestra una correlación de 0,415 siendo considerable y significativa; del mismo modo, la dimensión sustantiva con relación a la dimensión reparación de las emociones presenta una correlación de 0,535 teniendo una relación considerable y significativa. Por otro lado, la dimensión dialógica de la variable pensamiento crítico en relación a la dimensión atención emocional de la inteligencia emocional se aprecia una correlación de 0,358 siendo pequeña pero significativa; además, la dimensión dialógica en relación con la dimensión claridad emocional muestra una correlación de 0,350 siendo considerable y significativa; asimismo, la dimensión dialógica con relación a la dimensión reparación de las emociones muestra una correlación de 0,528 teniendo una relación considerable y significativa.

Tabla 16

Correlación entre las dimensiones de pensamiento crítico con las dimensiones de la inteligencia emocional

			Inteligencia emocional		
			Atención emocional	Claridad emocional	Reparación de las emociones
Pensamiento crítico	Sustantiva	Coef. de correlación	.359***	.415***	.535***
		Sig.	<.001	<.001	<.001
	Dialógica	Coef. de correlación	.358***	.350***	.528***
		Sig.	<.001	<.001	<.001

Nota. ***. La correlación es significativa al nivel de 0,001 (bilateral).

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente apartado se discuten los principales hallazgos obtenidos en relación con los objetivos planteados y la literatura científica. El objetivo principal de la investigación fue analizar la relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, considerando la relevancia de ambas variables en el desarrollo de competencias asociadas al desempeño académico, la toma de decisiones y el ejercicio profesional. Asimismo, se analizan las diferencias de las variables según el sexo y la relación entre sus dimensiones.

En relación al objetivo principal, los resultados evidencian una relación positiva y de magnitud moderada entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional ($\rho = 0,511$; $p < 0,001$), lo que permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas realizadas en una población universitaria, como la de Abarca (2019), quien reportó una relación significativa entre ambas variables, aunque con una mayor la magnitud del coeficiente ($r = 0.752$). Esta diferencia podría explicarse, en parte, por factores metodológicos, tales como la extensión y el tipo de instrumentos utilizados, así como por las características de la muestra, al considerar únicamente estudiantes de una universidad pública. Desde una perspectiva teórica, los resultados se sustentan en los planteamientos que señalan que el desarrollo del pensamiento crítico se encuentra estrechamente vinculada con la regulación emocional, en la medida en que una adecuada gestión de las emociones favorece procesos de análisis reflexivo, toma de decisiones y adaptación al contexto académico (Facione, 2015; Mayer et al., 2004).

En relación con el primer objetivo descriptivo, los resultados permiten caracterizar los niveles del pensamiento crítico en estudiante universitarios de Lima metropolitana, evidenciándose que el 55,76% presenta un nivel promedio, el 40,55% un nivel alto y solo el

3,68% un nivel bajo, lo que indica que la mayoría de los estudiantes se sitúa en niveles favorables de esta habilidad. Estos hallazgos son congruentes con lo reportado por Valencia (2021), quien evidenció un incremento significativo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios tras la aplicación de estrategias didácticas activas, como los foros de discusión. Esta coincidencia podría explicarse por el hecho de que el contexto universitario favorece el desarrollo progresivo del pensamiento crítico, el cual puede potenciarse mediante metodologías participativas y reflexivas. Desde el enfoque teórico, estos resultados se sustentan en el modelo que concibe el pensamiento crítico como un proceso estructurado basado en elementos del pensamiento y estándares intelectuales, orientado a la autorregulación y evaluación consciente del propio razonamiento (Paul & Elder, 2014).

En relación con el segundo objetivo descriptivo, los resultados permiten caracterizar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima metropolitana, evidenciándose que el 53,46% presenta un nivel promedio, el 32,26% un nivel alto y el 14,29% un nivel bajo, lo que la mayoría de los estudiantes se sitúa en niveles favorables de esta competencia. Estos hallazgos son congruentes con investigaciones previas realizadas en población universitaria, como el estudio de Barrera-Gálvez et al. (2019), quienes reportaron niveles predominantemente medios de inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de enfermería en México. Esta coincidencia podría explicarse por la similitud en las características de la muestra, considerando que en la presente investigación también participaron estudiantes de áreas vinculadas a la salud, en las que el manejo emocional resulta fundamental para la formación profesional. Desde el enfoque teórico, estos resultados se sustentan en la concepción de la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, así como para utilizarlas de manera adaptativa en la facilitación del pensamiento y el desarrollo personal (Mayer et al., 2004).

En relación con el objetivo comparativo de la investigación, los resultados evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de pensamiento crítico según el sexo de los estudiantes universitarios ($p = 0,103$). Estos hallazgos difieren de lo reportado por Ecurra & Delgado (2008), quienes encontraron diferencias significativas en algunas dimensiones del pensamiento crítico, siendo los hombres quienes obtuvieron mayores puntajes. Esta discrepancia podría explicarse por diferencias metodológicas entre los estudios, como el tamaño de la muestra, así como por la posible influencia de factores contextuales y socioculturales. Desde una perspectiva teórica, estos resultados sugieren que el desarrollo del pensamiento crítico no constituye necesariamente una prioridad diferenciada entre hombres y mujeres, ya que ambos grupos pueden verse igualmente influenciados por prácticas educativas centradas en el aprendizaje memorístico, lo que limita el fortalecimiento de habilidades críticas si no se implementan metodologías activas que promuevan el análisis reflexivo y la construcción de criterios propios (Rodríguez & López, 2019).

Continuando con el objetivo comparativo de la investigación, los resultados evidencian que no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inteligencia emocional según el sexo de los estudiantes universitarios ($p = 0,311$). Estos hallazgos son consistentes con lo reportado por Rodríguez et al. (2019), quienes tampoco identificaron diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del género. Esta coincidencia podría explicarse, en parte, por la utilización de instrumentos similares para la evaluación de la inteligencia emocional, así como características comparables en la distribución de las muestras; además, podría reflejar un mayor desarrollo de competencias relacionadas con la autocomprensión y regulación emocional en ambos sexos en los contextos educativos actuales. Desde una perspectiva teórica, estos resultados se sustentan en el planteamiento de que la inteligencia emocional influye de manera positiva en el bienestar psicológico, el rendimiento

académico y el afrontamiento al estrés, independientemente del sexo, lo cual resulta relevante para la formación integral del estudiante universitarios (Bar-On, 2006).

Respecto al análisis inferencial de las dimensiones del pensamiento crítico y la inteligencia emocional, los resultados muestran relaciones estadísticamente significativas con magnitudes que varían entre niveles débiles y moderados; en particular, la dimensión reparación emocional evidenció una correlación moderada y significativa con las dimensiones sustantiva y dialógica del pensamiento crítico ($p = 0,535$ y $p = 0,528$; $p < 0,001$). En contraste, estudios previos han reportado correlaciones de mayor magnitud entre las dimensiones de ambas variables (Abarca, 2019). Esta diferencia podría atribuirse a aspectos metodológicos, como la extensión de los instrumentos empleados y las características de la muestra, centrada en una sola área académica (ciencias sociales) de una universidad nacional, en quienes los procesos de análisis reflexivo, toma de decisiones y autorregulación suelen ser más frecuentes debido a las exigencias propias de su formación profesional. Desde el plano teórico, estos resultados se sustentan en evidencias que señalan que niveles elevados de inteligencia emocional se asocian con una mayor capacidad de autorregulación, resiliencia y afrontamiento académico, lo cual favorece el desarrollo de habilidades cognitivas complejas como el pensamiento crítico (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2019; García & López, 2021).

VI. CONCLUSIONES

- 6.1. Se evidencia la existencia de una relación positiva de magnitud moderada ($\rho = 0.511$) y estadísticamente significativa ($p < 0,001$) entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima metropolitana.
- 6.2. En el análisis descriptivo, se determinó que el nivel predominante de pensamiento crítico fue el promedio (55,76%), mientras que el nivel bajo presentó el menor porcentaje (3,68%); de manera similar, en la inteligencia emocional predominó el nivel promedio (53,46%), seguido del nivel alto, siendo el nivel bajo el de menor frecuencia (14,29%).
- 6.3. En el análisis comparativo, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el pensamiento crítico según el sexo de los estudiantes universitarios ($p = 0,103$); del mismo modo, no se evidencian diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del sexo ($p = 0,311$).
- 6.4. En el análisis correlacional por dimensiones, se evidenció una relación positiva, de magnitud moderada y estadísticamente significativa entre la dimensión sustantiva del pensamiento crítico y las dimensiones de claridad emocional ($\rho = 0,415$; $p < 0,001$) y reparación emocional ($\rho = 0,535$; $p < 0,001$) de la inteligencia emocional; asimismo, la dimensión dialógica del pensamiento crítico mostró una relación moderada y significativa con la dimensión reparación emocional ($\rho = 0,528$; $p < 0,001$).

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Resulta relevante que las universidades de Lima Metropolitana implementen programas formativos integrales de prevención secundaria, incorporados de manera transversal en el currículo universitario, orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico y la inteligencia emocional, siendo fundamento por la relación positiva de magnitud moderada que se obtuvo como resultado, lo cual evidencia la necesidad de desarrollarlas de manera complementaria pero independiente para potenciar la formación integral del estudiante.
- 7.2. Se sugiere a los docentes y autoridades académicas fortalecer estrategias pedagógicas activas, tales como debates, aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo y análisis de casos, a fin de estimular el razonamiento crítico y la regulación emocional en el contexto educativo.
- 7.3. Es necesario que los servicios de orientación psicológica universitaria incorporen actividades orientadas al análisis reflexivo, la argumentación y la toma de decisiones como parte del fortalecimiento del pensamiento crítico; asimismo, promover el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, sin diferenciación de género.
- 7.4. Se sugiere que futuras investigaciones empleen diseños experimentales o longitudinales que permitan profundizar en la relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional, así como incluir otras variables psicológicas o considerar muestras provenientes de diversos contextos socioculturales.

VIII. REFERENCIAS

- Abarca, O. F. (2019). *Pensamiento crítico e inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.]. Repositorio Institucional UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/f85e60df-34a1-4001-8250-ffb3ff0b98ab>
- Acosta, F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Albarrán, F. A., & Díaz, C. H. (2021). Metodologías de aprendizaje basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 25(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1561-31942021000300013&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Arias, J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18, 13–25.
- Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C. T., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O. A., & Jiménez-Sánchez, R. C. (2019). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios.

Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud, 7(14), 50–55.

<https://doi.org/10.29057/icsa.v7i14.4437>

Díaz, R. M., Esquivel, J. A., Cuadros, L. E., y Cuadro, L. D. (2025). Relación entre inteligencia emocional y pensamiento crítico en contextos educativos: Conexiones fundamentales. *Revista De Ciencias Sociales*, 31(3), 542-552.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10374892>

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.

Escurrea, M., & Delgado, A. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*, (11), 143–175. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/929/878>

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2022). *Inteligencia emocional y bienestar en contextos educativos*. Editorial Síntesis.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2020). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85–93.

Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
<http://www.elsevier.es/es-revista-ansiedad-estres-242>

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. The California Academic Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>

Facione, P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.

<https://www.insightassessment.com>

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *En Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (Vol. 1, pp. 83-84).

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2019). La relación entre inteligencia emocional y bienestar en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 35(1), 1–10.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

García, M., & López, S. (2021). Inteligencia emocional, estrés y rendimiento académico en universitarios. *Educación y Desarrollo*, 55, 45–60.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam Books.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Huaranja, M. A., López, S. Y., Sernaqué, F. A., Duran, L. A., Ludeña, J. C., & Salcedo, M.

N. (2025). Inteligencia emocional, pensamiento crítico y toma de decisiones en estudiantes de ingeniería de una universidad en Lima, Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 2673–2685.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1077>

Latorre, C., Vázquez, S., Rodríguez, A., & Liesa, M. (2020). Design Thinking: Creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>

Martínez, C. (2019). *Estadística y muestreo* (14ª ed.). ECOE Ediciones.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.

https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Inteligencia emocional para el aprendizaje*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8588>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Los futuros que construimos: Habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2025). *Panorama de la educación 2025: Indicadores de la OCDE*. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- Organización Mundial de la Salud. (21 de febrero de 2024). *¿Qué es el estrés?* <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Organización Mundial de la Salud. (30 de septiembre de 2025). *Trastornos mentales*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson.
- Ponce, P. V. (2024). *Pensamiento crítico, inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes de una universidad privada en Lima*. [Tesis de doctorado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio Institucional UNIFÉ. <https://hdl.handle.net/20.500.11955/1361>
- Quevedo, F. (2021). *20 pasos para terminar tu tesis*. Tesis total.
- Romero, J. del C., Castro, N. A., Alvarado, W. Y., Romero, G. M., & Mondragón, D. A. (2021). Inteligencia emocional para mejorar el pensamiento crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 6133-6148. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.762
- Rodríguez, L., & López, A. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 43(2), 1–15.

- Rodríguez, J., Sánchez, R. F., Ochoa, L. M., Cruz, I. A., & Fonseca, R. T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista ESPACIOS*, 40(31), 26. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403126.html>
- Saenz, F. R., & Zurita, J. R. (2023). *Bienestar psicológico y estrés académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2023*. [Tesis de pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Institucional UPN. <https://hdl.handle.net/11537/36262>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). Inteligencia emocional imaginación, cognición y personalidad. <http://journals-sagepub.com/doi/102190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125-154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sandoval, R., & Concha, A. R. (2022). Inteligencia emocional, pensamiento crítico y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(2), Article 2. <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/es/article/view/30/27>
- Santiuste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugar Ediciones.
- Santiuste, V., García, E., & Ayala, E. (2001). *Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC-2*. Universidad Complutense de Madrid.

Saiz, C., & Rivas, S. (2010). Evaluación del pensamiento crítico. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 5–23.

Sánchez-Álvarez, N., Berrios, M. & Extremera, N. (2020). A Meta-Analysis of The Relationship Between Emotional Intelligence and Academic Performance in Secondary Education: A Multi- Stream Comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>

Sternberg, R. J. (2018). *Cognitive Psychology* (7a ed.). Cengage Learning.

Valencia, C. (2021). La educación virtual en el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. *Desde el Sur*, 13(2), e0018. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0018>

IX. ANEXOS

Anexo A.

Cuestionario de Pensamiento crítico (CPC 2)

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones relacionadas con tu forma de analizar información, tomar decisiones y evaluar situaciones.

No hay respuestas correctas o incorrectas; solo se solicita que indiques el grado en que cada afirmación te representa.

Por favor, responde con sinceridad.

Instrucciones:

Selecciona la opción que mejor describa tu nivel de acuerdo con cada frase.

Escala:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = De acuerdo

4 = Totalmente de acuerdo

Edad: _____

Género: (F) (M) (prefiero no opinar)

Universidad de procedencia: (Pública) (privada)

Carrera profesional: _____

Ciclo o semestre que cursas: _____

Nº	Afirmación	1	2	3	4	5
1	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, busco razones contraria a lo que se expone en el texto.					
2	Sé diferenciar los hechos y las opiniones en los textos que leo.					
3	Cuando leo un texto, identifico claramente la información irrelevante.					
4	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.					
5	Cuando leo un texto argumentativo, identifico claramente los argumentos que corroboran o refutan una tesis.					
6	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.					
7	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.					
8	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.					
9	Cuando un autor expone una solución a un problema, valoro si ha expuesto también todas las condiciones necesarias para ponerla en práctica.					
10	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión, exponer un problema y sus soluciones, explicar unos hechos, etc.					
11	Verifico la lógica interna de los textos que leo.					
12	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.					

13	Cuando escribo las conclusiones de un trabajo, justifico claramente cada una de ellas.					
14	Cuando debo argumentar por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.					
15	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables.					
16	Cuando expongo oralmente una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
17	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas oralmente, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
18	Cuando expongo por escrito una idea que no es la mía, menciono las fuentes de las que proviene.					
19	En los debates, sé expresar con claridad mi punto de vista.					
20	En los debates, sé justificar adecuadamente por qué considero aceptable o fundamentada una opinión.					
21	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, soy capaz de exponerlas por escrito, especificando sus ventajas e inconvenientes.					
22	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.					
23	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor el que tenga la razón.					
24	Cuando leo una opinión o una tesis que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo partido por ella sin considerar otras posibles razones contrarias a la misma.					
25	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.					
26	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si existen interpretaciones alternativas.					
27	En mis trabajos escritos, además de la tesis principal sobre el tema, expongo alternativas de otros autores y fuentes.					
28	Cuando debo redactar un trabajo, expongo interpretaciones alternativas de un mismo hecho, siempre que sea posible.					
29	En los debates, busco ideas alternativas a las que ya han sido manifestadas.					
30	Cuando participo en un debate, me pregunto si hay interpretaciones alternativas de un mismo hecho.					

Anexo B.**Escala (TMMS - 24)**

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

Instrucciones:

Indica tu grado de acuerdo con cada afirmación según la siguiente escala:

- 1 = Nunca
- 2 = Raramente
- 3 = Algunas veces
- 4 = Con bastante frecuencia
- 5 = Muy frecuentemente

Nº	Afirmaciones	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	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me esfuerzo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento que se me pase.					

Anexo C.**Formulario de Google de los instrumentos de recolección de datos**

<https://forms.gle/yTTJSZMJvAiQHPmt7>



The image shows a Google Form interface. At the top, there are tabs for 'Preguntas', 'Respuestas' (with a count of 217), and 'Configuración'. Below the tabs is a header image featuring a desk setup with a notebook, a pen, a coffee cup, and a keyboard. A cartoon brain character is also present. The name 'Alondra Espinoza' and the title 'PSICÓLOGA' are written over the image.

Sección 1 de 4

Pensamiento crítico e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana

Alondra Meliza Espinoza Quispe
psicologaeducativa.alondra@gmail.com

Estás siendo invitado(a) a participar voluntariamente en un estudio cuyo objetivo es analizar la relación entre el pensamiento crítico con la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Para ello, se te solicitará responder un conjunto de preguntas mediante este formulario. Tu participación es completamente voluntaria. No existen respuestas correctas o incorrectas; solo se solicita que respondas con sinceridad.

¿Aceptas participar en esta investigación?

☐ Sí, acepto participar.

☐ No acepto participar.