



CAPÍTULO

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Deyser Gutiérrez A

Maestría en Tecnologías de la Información - Universidad de León, España.
Especialista en Pedagogía de la Virtualidad - Universidad Católica del Norte
Especialista en Dirección Prospectiva
y Estratégica de las Organizaciones Universitarias - UNAD
Socióloga - Universidad de Antioquia
Psicóloga - Universidad Católica del Norte
Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Coinvestigadora Semillero de Filosofía para Niños - UNAD

Juan Camilo Pérez Hernández

Maestría en Neuropsicología y Educación – UNIR
Especialista en Educación Superior a Distancia – UNAD
Licenciado en Inglés como Lengua Extranjera – UNAD
Docente del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés - UNAD

RESUMEN

El objetivo de este artículo es hacer una reflexión desde la indagación sobre el concepto expuesto por investigadores y teóricos sobre el significado de pensamiento crítico e inteligencia emocional; el primero, según Escobar, (1991, p. 135) es definido como todo aquello que permite la autonomía del propio concepto; o sea, el pensamiento crítico es “el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce” e inteligencia emocional según Salovey & Mayer, (1990, citado en Auqué, 2004) “[...] es la habilidad para controlar las emociones y sentimientos propios y de los otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones”; en este sentido hay un llamado a la responsabilidad individual en la conceptualización y en la guianza del pensar, el que está influenciado directamente por la información, su fineza, coherencia y rigurosidad.

Se trata, entonces, de hacer un ejercicio de análisis y refinamiento del pensamiento sin rupturas con la emocionalidad, sobre la que también se discierne y concluye; como expone Goleman (1996) en su libro *Inteligencia emocional*, se trata de coadyuvar en el éxito de las actividades que se desarrollan sujetas a sistemas de interrelacionamiento, con múltiples incidencias en y por el sujeto, con una perspectiva de logro de competencias individual y colectiva. En este mismo sentido, Auqué (2004) también, analiza el trabajo realizado por el grupo de Wurzburg, en el que se estudia el pensamiento como elemento cambiante cuando se combina y es orientado por un objetivo, en un desarrollo abstracto donde opera una concepción interna y un efecto del mundo externo, estando supeditado a mayores influencias del entorno y propendiendo por la solución de asuntos problemáticos.

Palabras clave: asuntos problemáticos, inteligencia emocional, interrelacionamiento, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This article aims to make a reflection from the inquiry on the concept presented by researchers and theorists about the meaning of critical thinking and emotional intelligence; the first, according to Escobar (1991, p. 135) is defined as everything that allows the autonomy of the concept itself; meaning that critical thinking is “the effort to know how and to what extent it might be possible to think differently, instead of supporting what is already known” and emotional intelligence according to Salovey & Mayer (1990, quoted in Auqué, 2004) “is the ability to control one’s emotions and feelings and those of others, discriminate between them and use this information to guide the thinking and actions”; In this sense there is a call to individual responsibility in the conceptualization and in the guidance of thinking, which is directly influenced by information, its finesse, coherence and rigor.

It is then about an exercise of analysis and refinement of thinking without breaking with emotionality, about which is also discerned and concluded; as Goleman (1996) states in his book “emotional intelligence”, it is about contributing to the success of the activities that are carried out tied to interrelation systems, with multiple incidents in and by the subject, with a perspective of achievement of competences, both, Individual and collective. In this very sense, Auqué, M. (2004) also analyzes the work done by the Wurzburg group, in which thinking is studied, as a changing element when combined and guided by an objective, in an abstract development where an internal conception operates and an effect of the external world, being subject to greater influences within the environment and tending towards the solution of problem issues.

Keywords: Critical thinking, Emotional intelligence, Interrelation, Problematic issues.

Reflexión sobre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional

Esta reflexión sobre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional, desde perspectiva de solución de asuntos problemáticos, implica la definición de pensamiento crítico, que, según Escobar, 1991 (citado en Altuve, 2010) es todo aquello que permite la liberación del propio concepto, lo que concluye como:

[...] el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce, -y continúa- se trata de aprender hasta qué punto el esfuerzo de pensar la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio, para así permitirle pensar de manera diferente. (p.11).

Así mismo, la aplicación de la inteligencia emocional, la que es definida por Goleman (1996),

[...] como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de aplazar las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (p. 110).

Confluyen tanto la inteligencia emocional como el desarrollo del pensamiento crítico, en el desarrollo constante del sujeto, tal y como lo propone Villarini, (1983) quien vincula la educación explicándola a través del desarrollo de la intuición, la inducción, la deducción y la sistematización. Así mismo, Ana Maestre, 2009 (citada en Morales, 2014) indica que “la pedagogía crítica extrae la tesis de Adorno, Benjamín y Marcuse acerca de cómo a través de la cultura la conciencia sobre el lenguaje se podría orientar a la humanidad hacia una *praxis* de la intersubjetividad, mediante una acción pedagógica” P.2

Es en este sentido, que se hace un recorrido histórico a través de una línea de tiempo sobre el desarrollo del pensamiento siguiendo el trabajo de Altuve (2010), mediante el cual se expone, cómo, tanto los presocráticos como los socráticos, conciben el pensamiento como *arkhe*, como el principio a partir del cual surge la realidad. De igual forma, Rojas, (s.f) interpretando a Aristóteles apunta que: “la dimensión lógica del pensamiento es su estructura formal racional”, mientras que Epicuro concibe a la filosofía como el arte de vivir evitando dificultades y en la época de los estoicos, Zenón no admite la metafísica y coincide con Epicuro respecto a la filosofía, aunque se centra en la dialéctica. Del mismo modo, Tales de Mileto propone la *physis* (naturaleza o agua) como el principio de todas las cosas. En este mismo sentido, Heráclito de Efeso, (s/a: 44) habla del fuego “[...]” como un rayo que gobierna todas las cosas y lo que gobierna todas las cosas es inteligencia, es razón, es *logos*”; Pitágoras se concentra en el estudio de los números y el Estoicismo con Marco Aurelio, propone una filosofía autónoma, mientras los prekantianos como Francis Bacon, hacia finales del 1500 expone el conocimiento humano como un logro de la experimentación; así mismo, John Locke en el 1600, en su “Ensayo sobre el Conocimiento Humano”, expone que la percepción hace que las cosas existan y la lógica kantiana formaliza el pensamiento a través de simbolismos: Kant escribe *Crítica de la razón pura* hacia finales del 1700, con un enfoque epistémico y propone condiciones de validez del conocimiento desde el ámbito epistemológico.

De otro lado, Popper basado en el racionalismo crítico y George Berkeley hacia principios del 1700, propone que la experiencia pura no basta y exalta las ideas y las representaciones como la existencia de Dios; mientras que David Hume en el 1700 propone el discernimiento de las facultades humanas y propone un acto de conocer, que implica dudar, la causalidad y la necesidad de evidencia. Según Morales (2014), en relación con Karl Marx hacia 1800, este incorpora el ámbito social y político y su pensamiento es crítico además de sistémico apuntando a la transformación social en tanto que:

[...] es una forma de cuestionamiento de las maneras de proceder de la ciencia económica de su época el

marxismo es pensamiento crítico, pues además de evaluar las condiciones de validez de la razón económica de su época, se convierte, también, en crítica social, en la medida en que denuncia y cuestiona realidades como la desigualdad social, la explotación de una clase sobre otra, la enajenación y alienación, así como el dominio ideológico que no es sino otra manifestación de la dominación de clase. (p. 7).

Así mismo, Antonio Gramsci en el 1900 propone que la pedagogía crítica, es mucho más práctica que teórica, a diferencia de la teoría crítica de la educación, cuyo principal objetivo es precisamente teorizar, desde una forma de pensamiento crítico el fenómeno educativo y Paulo Freire a finales del 1900 propone una perspectiva crítica, en su libro *Pedagogía del Oprimido*, en el que la educación aplica como una práctica de libertad, con una visión social y formativa, en la que la consciencia se logra al indagar y cuestionar la realidad en la que se está inmerso y Villarini, 2003 (citado en Altuve, 2010) plantea que el pensamiento crítico “se vuelve sobre sí mismo para examinarse en su coherencia, fundamentación o sustantividad, origen contextual e intereses y valores a los que sirve”

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, Paul y Elder, (2003) conciben una serie de fases que lo orientan:

1. Generación de propósitos
2. Planteamiento de preguntas
3. Uso de la información
4. Utilización de conceptos
5. Cuestión de inferir
6. Elaboración de suposiciones

7. Generación de implicaciones

8. Incorporación de un punto de vista

Y Kurlan (2005) citado en Altuver (2010) explica que pensar críticamente es relacionado “con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental”; también, Kurtz (2006) y Borgo (2006) hablan sobre el pensamiento crítico, mediante el cual se generan argumentos frente a la revisión y evaluación de conceptos e ideas puestas en escena con miras a recrear, solucionar problemáticas y tomar decisiones pertinentes, respetuosas y sostenibles.

La UNESCO (2016), en *Habilidades para un mundo cambiante* propone dentro de sus políticas educativas, la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y creativo como parte de su agenda de educación 2030, igualmente, Schleicher (2019) en el prólogo de *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias* en relación a los resultados de las pruebas PISA, propone, además de una educación para el trabajo en equipo, el desarrollo de “competencias de pensamiento crítico y de resolución creativa de problemas. En nuestra época, el papel de estas competencias resulta primordial puesto que lo que se enseña y se evalúa fácilmente también se informatiza, se automatiza y se externaliza”

Paul y Elder (2003), proponen que lo que caracteriza al pensamiento crítico es la comprensión de problemas, la evaluación de alternativas, y la decisión y resolución de los mismos y al mismo tiempo, para Lipman (1991) un sujeto social es responsable cuando es capaz de pensar críticamente y construir un proceso reflexivo en un esquema de interrelacionamiento.

Pérez, C., Herrera, C. y Ferrer, S. (2016) exponen el proceso de construcción del pensamiento crítico desde una perspectiva psicológica, sociológica y educativa debidamente contextualizado a entornos socioculturales, haciendo una revisión de sus diferentes momentos:

1. El desarrollo del pensamiento crítico se da en forma paulatina y consciente y está sujeto a características como la autonomía (interpretación y fundamentación desde la teoría y la experiencia), la reflexión (sujeta al análisis multidireccional y con rigurosidad), la racionalidad (relaciones analíticas), la metacognición (sujeta a la autorregulación y la evaluación), la emancipación (postura crítica frente a las problemáticas y sus soluciones) y la democracia (relacionado con la libre expresión sobre temáticas sociales, económicos y políticos).
2. Habilidades cognitivas críticas como la acción de comprender (fortalecimiento de interrelaciones teóricas y contextuales), explicar (capacidad crítica desde un enfoque global y particular), analizar (precisión conceptual multidimensional), evaluar (con indicadores de calidad).
3. Actitudes comunicacionales críticas como la actitud frente al concepto de respeto, humildad, escucha, equidad y comprensión mediante la cual se gestiona la información, conformando argumentos con diferentes enfoques y dimensiones, coherentes en el proceso y con sus implicaciones.
4. El pensamiento crítico en su desarrollo se complejiza permanente y paulatinamente.

Al respecto del pensamiento crítico, se da entonces un proceso cotidiano, que paulatinamente construye consciencia autoreflexiva en forma sistémica, vinculándose a la colectividad, desde un entorno personal centrado en la autonomía. Es en este ejercicio de la concienciación que el sujeto establece un campo de acción para su pensamiento crítico y el quehacer de sus habilidades emocionales, en procura de una solución a las inevitables problemáticas de la cotidianidad.

Inteligencia emocional

Se hace una lectura del proyecto de grado denominado, “La inteligencia emocional, estilos cognitivos y rol sexual en estudiantes de media vocacional del Colegio Manuela Beltrán, realizado por Marian Morales y Cristian Sánchez (2015), mediante la cual se evidencia cómo surge la cada vez más compleja relación entre el pensamiento crítico y la inteligencia emocional.

Tabla 2.

Inteligencia emocional y su desarrollo histórico

| Momento histórico | Inteligencia emocional en el tiempo |
|---|---|
| Siglo XIX | Franz Joseph Gall es el primer referente en la modernidad. Expone la frenología dando explicación a algunas particularidades mentales, mediante la observación sistemática. Relaciona el tamaño del cráneo con el perfil intelectual del sujeto (Boring, 1985). |
| Boring (1985) | En 1904 Charles Spearman propone un método de correlación, en las capacidades que desarrolla el sujeto: un factor general y un factor específico, que puedan ser evaluadas cuantitativamente a la vez que ante el desarrollo de conceptos y solución de problemas permita la expresión de la inteligencia. Boring, 1985 (citado en Cortés, Velásquez & Vázquez, 2002) |
| Boring (1985 citado en Cortés et al., 2002). | 1998, Stern propone que la edad mental puede ser dividida por medio de la edad cronológica. Terman propone a su vez la medición a través de cociente intelectual del sujeto. Boring, 1985 (citado en Cortés et al., 2002). |
| La APA es presidida por Rober Yerkes, 1917 - 1919 | Diseña las pruebas de inteligencia, que tienen como objetivo la asignación de roles apropiados, en el ejército estadounidense, que estaba participando en la guerra. (Molero et al., 1998). |
| Thorndike (1920 citado por Molero, et al., 1998) | “Incorpora a la inteligencia el componente social. Postuló tres tipos de inteligencia: a. Inteligencia abstracta: habilidad para manejar ideas y símbolos. b. Inteligencia mecánica: habilidad para manejar objetos y elementos. c. Inteligencia social: la capacidad de actuar adecuadamente en las relaciones humanas” Morales, N. y Sánchez, C. (2015). |
| Conductismo | Las asociaciones entre los estímulos y las respuestas a estos, conluye en la inteligencia como resultado. |

| | |
|---|---|
| Asociacionistas | Wechsler diseña pruebas psicométricas con el objetivo de medir la inteligencia, tanto para adolescentes como para niños. |
| La escuela de la Gestalt con Wertheimer (1880-1943), Kohler (1887-1967) y Koffka (1887-1941) (1912, citado en Molero, et al., 1998) | Aparece discernimiento como un concepto que hace referencia a la razón y el criterio que evidencian los sujetos frente a distintas situaciones. Wertheimer, 1912 (citado en Molero, et al., 1998), afirma que “la conducta inteligente se caracteriza por el pensamiento productivo con discernimiento -más que por el pensamiento reproductivo de memoria-” P.16 |
| Piaget (1950) | <p>Propone desde la epistemología genética:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Se centra en los aspectos cualitativos de la inteligencia y los patrones universales inteligencia emocional, estilos cognitivos y rol sexual establecidos como los órdenes invariantes de adquisición. b. Estudio de los orígenes del conocimiento en el niño. c. Los niños transitan en una secuencia de estados del conocimiento que progresivamente van comprendiendo los conocimientos adecuadamente según el estado y el nivel de comprensión. <p>En cuanto al procesamiento de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Capacidad de representar y manipular símbolos. b. La inteligencia se manifiesta individualmente variable como la capacidad o técnica de procesar la información. c. Desde el punto de vista cognitivo la persona inteligente se muestra con las operaciones que es capaz de realizar”. Morales, N. y Sánchez, C. (2015). |
| Marina (1993 citado por Molero, et al., 1998) | Define la inteligencia en relación con el comportamiento y el conocimiento el que es susceptible de profundizar generando posibilidades; el desarrollo de las habilidades para coordinar operaciones mentales, la capacidad creativa y la adaptación al entorno sociocultural. |
| Goleman (1996) | La Inteligencia Emocional es la capacidad natural, que provee al sujeto de herramientas emocionales adaptables a los entornos y pueden desarrollarse en el tiempo. |

| | |
|---|--|
| Fernández (2002) | <p>“Las emociones tienen funciones intrapersonales destacadas como lo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Capacidad de integrar los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales. b. Desinhiben conductas que pueden resultar adaptativas para el organismo, a expensas del peso cultural y del aprendizaje. c. Proporcionar las condiciones fisiológicas para enfrentar o evitar una amenaza. d. Facilitan el procesamiento de la información, favoreciendo el despliegue de posibles acciones con fines adaptativos. <p>Cada cultura reglamenta la expresión y la regulación emocional resaltando esa función moduladora en las relaciones interpersonales (Pakinson, 1995 (citado en Fernández, et al., 2002)” Morales, N. y Sánchez, C. (2015)</p> |
| Gardner (2004) | Propone un concepto de inteligencia emocional en el que incorpora la cognición impersonal y la cognición interpersonal. |
| López y González (2005) | La inteligencia se evidencia cuando se tiene la capacidad de solucionar problemáticas en el ámbito personal, colectivo y cultural. |
| López y Salovey, 2004; Mayer y Cobb, (2000, citado en Fernández-Berrocal & Extremera, 2008) | Concibe la aprehensión de las habilidades no cognitivas, favoreciendo la adaptación del sujeto a ámbitos y situaciones complejas, aprendiendo sobre la emocionalidad y la sociabilidad. |
| (Hederich, 2004). | La concreción/abstracción ligada a los conocimientos previos y agrega la necesidad de abstraer en la construcción del conocimiento nuevo. |
| Witkin y Goodenough (1971, en De Zubiria et al., 2007) | El sujeto está en capacidad de percibir ideas, solucionar problemáticas y tomar decisiones; y también proponen una diferenciación entre sujetos a partir de la inteligencia emocional, los estilos cognitivos y rol sexual, que se encuentran en los rasgos de personalidad y el manejo de la información. |
| Murphy y Janeke (2009), | Vinculan lo cognitivo y la habilidad con la que se puede usar la emocionalidad atendiendo problemas de contexto. |
| Ferragut y Fierro (2012) | Tienen en cuenta en las dinámicas del rendimiento académico, la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su predicción del rendimiento académico. |
| Fernández-Berrocal y Extremera (2013) | Llevan las emociones a un “laboratorio de emociones”, donde tienen presente variables psicológicas, rendimiento económico, relaciones sociales y aspectos conductuales. |

Fuente: Elaboración basada en el trabajo de inteligencia emocional, estilos cognitivos rol sexual en estudiantes de media vocacional del colegio Manuela Beltrán. Marian Morales y Cristian Sánchez (2015)

Siguiendo esta misma perspectiva, la inteligencia emocional, Bisquerra, 2000 (citado por Vivas, 2003), hace una aproximación desde la educación emocional, definiéndola como:

“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”. (p. 3).

Igual que el desarrollo del pensamiento crítico, hay un desarrollo paulatino de la inteligencia emocional, en tanto se asume el desafío de resolución de problemas.

En este sentido, según Arons (1976) se visualiza a los sujetos que aprenden tener dificultades de aprendizaje, resolución de problemas y toma de decisiones. Igualmente, Clement, 1979 plantea una fundamentación investigativa al procedimiento que conlleva la solución de problemas y en este mismo sentido, Whimbey, 1977; Whimbey y Whimbey, 1975; Whimbey y Lochhead, 1980 (citado por Amestoy, 2002), proponen que diagnosticar las necesidades es otra forma de enseñanza, la que apunta al desarrollo de habilidades orientadas a la solución de problemas usando estrategias que fortalecen el aprendizaje significativo.

En su estudio, Amestoy (2002) establece interconexión entre la creatividad del sujeto, su pensamiento lógico crítico y la inteligencia emocional y propone que el pensamiento efectivo, elaborado a partir de una visión general de la problemática, permite desagregar los propósitos y las consecuencias de dichas problemáticas, basados en criterios de validez y confiabilidad en torno al desarrollo del pensamiento y de las operaciones cognitivas necesarias en el proceso, al conectar las características del contexto, lo experiencial e

intelectual. Es en este sentido que se desarrollan actitudes hacia el pensar con rigurosidad, multidimensionalmente, haciendo validación conceptual de la producción del pensamiento.

La adquisición del conocimiento es una gestión posible en el acto del aprendizaje enseñanza, secundada por las habilidades psicoafectivas, actitudinales y las relacionadas con las escalas de valores, que es lo que viabiliza actuar en los diferentes campos de acción o circunstancias. Es así como el evitar posiciones extremas implica matizar la razón y tener control de las emociones, ser creativo para indagar y tener información suficiente para discernir, generar conocimientos, tomar decisiones y resolver los problemas; utilizando lo experiencial y la lógica, además del conocimiento teórico y las lecturas del entorno en procesos interactivos. Mientras que Hernández (2005) precisa que el enfoque emocional personalizante surge como respuesta a un contexto social crítico frente al positivismo, ante una racionalidad que hace pensar en una deshumanización organizativo-tecnológica.

La inteligencia emocional planteada por Koifman (1988), se relaciona con el logro de satisfacción en la vida y con el desarrollo de la creatividad, teniendo en cuenta que según este autor “no existe relación entre inteligencia emocional y cociente intelectual” y Barceló (2013 citado en Rodas, J. y Santa Cruz, V., 2015) afirma que “no existen emociones positivas ni negativas” solo respuestas emocionales a situaciones reales. Sin embargo, Núñez (2005) citado en Hernández (2005) en “¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales”, expone la relación que se establece entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y “los resultados muestran que ni el “IE como rasgos” de personalidad (Daniel Goleman & Reuven Bar-on) ni el “IE como una habilidad mental” (Peter Salovey & John Mayer) predican satisfactoriamente el rendimiento académico”.

Ante la pregunta sobre ¿cómo se vincula el pensamiento crítico con la inteligencia emocional?, se concibe al ser humano como un producto inacabado de conocimiento ancestral, referentes socioculturales, necesidades y expectativas desde su unicidad y desde su

articulación con la colectividad. A este respecto, (Hernández, 2002) propone unos moldes mentales, que dilucidan un panorama operacional del pensamiento crítico, desde una concepción del aprendizaje, el manejo de las emociones y resultados autoregulados y efectivos.

[...] la oblicuidad cognitiva (desconectar la atención, olvidar o evadirse ante situaciones problemáticas que a uno le importan); inflación-decepción (imaginar ingenua o mágicamente situaciones que se van a vivir y luego sentir el desencanto); hipercontrol anticipatorio (querer controlar, anticipadamente, la realidad con el pensamiento) o automotivación proactiva (administrarse mensajes de ánimo. (p. 53).

Así mismo, Mayer y Salovey, 1997 (citado en Dueñas, 2002) explican la inteligencia emocional en relación con:

[...] la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (p. 82).

Y afirma que estas habilidades pueden ser apropiadas, tanto por el sujeto como por el contexto en el cual este se desenvuelve, y que van asociadas con la adquisición del éxito. En este mismo punto, Goleman (1995) concibe la inteligencia emocional, como un factor que moldea al sujeto en el logro exitoso de sus objetivos personales y laborales, en los cuales intervienen diferentes posiciones y resultados frente a las acciones, o sea que hay una concesión inteligente de las emociones cuando se tiene una meta común ligada a la capacidad cognitiva en acción.

Para Dueñas (2002), la inteligencia emocional se explica en relación a sí mismo y en relación a otros, caracterizada por la flexibilidad, el

.....

análisis permanente y la incorporación de alternativas de solución a las problemáticas, desde una perspectiva ética y moral y consciente y responsable y en este mismo proceso se hace una línea de tiempo (Tabla 1), sobre la inteligencia emocional, y el consecuente desarrollo de habilidades, como también, su relación con el desarrollo del pensamiento, evidenciando la articulación de la construcción de conocimiento.

Conclusiones

El sujeto en un desarrollo constante adquiere habilidades, tanto emocionales como criterios, que le permiten apropiarse e instalar una serie de dinámicas y mecanismos que dinamizan un quehacer exitoso en su entorno sociocultural.

Al integrar en su cotidianidad, el pensamiento crítico y la inteligencia emocional, se fortalece su capacidad de abstracción, análisis y argumentación en pro de la solución de las problemáticas propias de los diferentes entornos.

Referencias

Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, mayo. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México

Altuve G., José G. (2010). *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. Actualidad Contable FACES*. Año 13 N° 20, Enero - Junio 2010. Mérida. Venezuela (05-18)

Auqué, M. (2004). *El papel de la inteligencia y de la metacognición en la resolución de problemas*. Universitat Rovira I Virgili. Tesis doctoral. Departamento de Psicología. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8958/TesiintelimetacMontseDomenechp.pdf?se>

Arons, A. (1976). Cultivating the capacity for formal reasoning: Objectives and procedures in an introductory physical science course. *American Journal of Physics*, 44, (9), 834-838.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Borgo, J. (2006). *Hacia un nuevo Iluminismo: defendiendo la ciencia y la razón. II Congreso Iberoamericano de Pensamiento Crítico*. Recuperado de http://www.geocities.com/cong_pc_lima/

Clement, J. (1979). Mapping a student's causal conceptions from a problem-solving protocol. En J. Lochhead y J. Clement (Eds.), *Cognitive process instruction. Research on the teaching thinking skills* (pp. 133-146). Philadelphia, PA: The Franklin Institute Press.

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa Educación XX1, núm. 5, 2002, pp. 77- 96 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>

Escobar, A. (1991). *Imaginando un futuro: pensamiento crítico, desarrollo y movimientos sociales*. En Margarita Lépez Maya (Ed.). *Desarrollo y democracia Venezuela*. Universidad Central de Venezuela, UNESCO. Caracas: Nueva Sociedad (135 172).

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* [versión original en inglés, *The emotional intelligence*, Bantam Books, 1995]. Barcelona: Kairós.

Hernández, P. (2005). *Educational Psychology*. Book of abstracts. Granada: 9th European Congress of Psychology. <http://www.ecp2005.com/horary.asp>

Kurland, D. (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Recuperado de <http://www.edicionessimbioticas.info/Lectura-critica-versus-pensamiento>

Lipman, Matthew (1991). *Good thinking*. Montclair College, Private Paper.

Morales, N. y Sanchez, C. (2015). Inteligencia emocional, estilos cognitivos, rol sexual en estudiantes de media vocacional del colegio Manuela Beltrán. Repositorio Institución Universitaria los Libertadores. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/154/MarianEstefanyMoralesChacon.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Müller, Marina (2004). *Subjetividad y Orientación Vocacional Profesional. Orientación y Sociedad*. Vol. 4. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Pp. 35-44.

Núñez, J. (2005). "Relevance of the emotional intelligence on the academic achievement of university students". Symposium: "Emotional intelligence and mental molds on the subjective well-being and the achievement". Chair: P. Hernández. Congress Topic: Emotion and Motivation. Book of abstracts July 2005, Granada: 9th European Congress of Psychology. <http://www.ecp2005.com/horary.asp>. ISSN 0213-8464. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62 61

Schleicher (2019). El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias. OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>

Paul, R., Elder, L. (2003). *Lectura crítica*. Asociación filosófica americana. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Lectura-Critica.pdf>

Pérez, C., Herrera, M., Ferrer, S. (2016) ¿Cómo es el proceso de construcción Del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas Omnia, vol. 22, núm. 2, pp. 91-106. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Rodas, J. y Santa Cruz, V. (2015). El rendimiento académico, co-ciente intelectual y los niveles de inteligencia emocional. *UCV-HA-CER Rev. Inv. Cult.* Volumen 4, N° 2, Julio- diciembre. Chiclayo, Lambayeque - Perú

Sánchez, M. (1992). Programa desarrollo de Habilidades de Pensamiento. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* 5 (2), 207-236. Sánchez, M. (1993a). Comprensión de la lectura y adquisición de conocimiento. México: Trillas.

Sánchez, M. (1985). Teaching thinking processes. En D. N. Perkins, J. Lockhead y J. C. Bishop (Eds.), *Thinking: The Second International Conference* (pp. 413-430). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sociedad. Vol. 4. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Pp. 35-44.

Rojas, C. (2009). *¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y Fundamentos histórico-filosóficos*. Recuperado de http://cebgb.conectate.gob.pa/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1181663329413_361386780_255260.

UNESCO. (2016). Habilidades para un Mundo Cambiante. Agenda de educación 2030. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/01-Esther-Carre-ESP-AprendizajeDocencia.pdf>

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 4, núm. 2, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.