

# UCUENCA

## Universidad de Cuenca

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología

**Inteligencia emocional de los padres de familia de estudiantes con  
necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Ricardo Muñoz  
Chávez en Cuenca, período 2022-2023**

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Licenciada  
en Psicología


**Autores:**

Alexa Noralma Betancourth Mora

Nicole Alejandra Cabrera Tapia

**Director:**

Juana Agustina Morales Quizhpe

ORCID:  0000-0002-4245-8138

**Cuenca, Ecuador**

2023-07-17

## Resumen

La inteligencia emocional se define como la habilidad que tiene una persona para reconocer, reparar, regular, entender y expresar sus emociones (Salovey y Mayer, 1997). La familia juega un rol importante dentro de la sociedad, los padres al ser el primer círculo social deben presentar habilidades emocionales que les ayude a afrontar el diario vivir, sobre todo al presentarse una necesidad educativa especial en sus hijos. El objetivo general del estudio es describir la inteligencia emocional global de los representantes padres de familia que tienen hijos con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez durante el período 2022-2023. Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, con diseño de investigación no experimental de tipo transversal con alcance descriptivo. La muestra fue no probabilística por conveniencia, constituida por 38 padres de familia. Para la recolección de datos se empleó la escala de inteligencia emocional WLEIS-S y una ficha sociodemográfica que pretende analizar el contexto de este grupo. Los resultados reflejan una tendencia a puntajes altos en inteligencia emocional; en relación a las variables sociodemográficas de los padres de familia, los hombres son quienes tienen mayor puntuación en todas las dimensiones, prevalecen con mejores puntuaciones el rango etario de 30 a 49 años y en cuanto a las necesidades educativas especiales de sus hijos, puntúan más alto los padres de familia que tienen hijos con necesidades educativas especiales temporales no relacionadas a la discapacidad.

*Palabras clave:* padres, familia, discapacidad, dificultades de aprendizaje



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

**Repositorio Institucional:**

### Abstract

Emotional intelligence is defined as a person's ability to recognize, repair, regulate, understand and express emotions (Salovey and Mayer, 1997). The family plays an important role in society; parents, being the first social circle, should present emotional skills that help them cope with daily life, especially when there is a special educational need in their children. The general objective of the study is to describe the global emotional intelligence of parents' representatives who have children with special educational needs in the Ricardo Muñoz Chávez Educational Unit during the period 2022-2023. This study has a quantitative approach, with a non-experimental research design of cross-sectional type. The sample was non-probabilistic by convenience, consisting of 38 parents. For data collection, the WLEIS-S emotional intelligence scale and a sociodemographic form were used to analyze the context of this group. The results reflect a tendency to high scores in emotional intelligence; in relation to the sociodemographic variables of the parents, men have higher scores in all dimensions, with higher scores in the age range of 30 to 49 years, and in terms of the special educational needs of their children, parents who have children with temporary special educational needs not related to disability have higher scores.

*Keywords:* parents, family, disability, learning disabilities, learning difficulties



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

**Institutional Repository:** <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

## Índice de contenido

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Índice de contenido .....	4
Índice de Tablas .....	5
Fundamentación teórica.....	7
Proceso Metodológico.....	14
Participantes .....	14
Criterios de inclusión y exclusión .....	15
Instrumento .....	15
Procesamiento de datos .....	16
Aspectos éticos .....	16
Presentación y análisis de los resultados.....	17
Conclusiones.....	25
Recomendaciones.....	26
Referencias bibliográficas.....	27
Anexos.....	36
Anexo A. Ficha sociodemográfica.....	40
Anexo B. Escala WLEIS-S.....	41

**Índice de Tablas**

Tabla 1. Caracterización de la población.....	15
Tabla 2. Inteligencia emocional global de los padres de familia.....	17
Tabla 3. Dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional de los padres de familia.....	18
Tabla 4. Dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional según variable sociodemográficas sexo de los padres de familia .....	20
Tabla 5. Dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional según variable sociodemográfica edad de los padres de familia.....	21
Tabla 6. Dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional según el tipo de necesidad educativa especial de los hijos .....	22

## Agradecimientos

Este capítulo para nosotras ha culminado, con aprendizajes, no solo académicos sino personales. Agradecemos a Dios por habernos permitido cumplir uno de nuestros sueños y por nunca dejarnos solas en el camino.

Alexa. - Mi abuelo me decía que la mejor herencia que te pueden dar tus padres es la educación. Por esta razón, mi principal agradecimiento es para Galo y Noralma, mis padres, que con su esfuerzo han logrado que culmine mi profesión, esto es por ellos y para ellos, como también para mis hermanos menores, Ari y Abraham, que han sido un pilar fundamental desde que llegaron a mi vida. A mi abuelita María, gracias por su amor, cuidado y por los valores inculcados. A Steven, mi primer amor, le agradezco por estar la mayor parte de mi formación académica, por hacerme reír en los días malos, por creer en mí y por recordarme lo inteligente y fuerte que era, sé que siempre estaremos orgullosos uno del otro a pesar de que nuestros caminos se hayan separado. A mis amigos del colegio Joe y Dereck, gracias por estar, ahora los tres somos profesionales. A mis compañeros de universidad, en especial a esos seres de luz, Kattya, Vivi, Nicole, Tefa, Leydy, Wellington y Juan, que siempre estuvieron para escucharme y ayudarme, nunca se olviden de las risas y lágrimas derramadas. Y finalmente a mis profesores que me hicieron querer mucho más esta carrera. A cada uno de ellos solo me queda decirles que gracias por estar ahí, se encuentran en mis recuerdos y dentro de mi corazón por siempre.

Nicole. – No ha sido sencillo el camino hasta ahora, pero gracias a sus aportes, a su amor, a su inmensa bondad y apoyo, lo complicado de lograr esta meta se ha convertido fácil, les agradezco y hago presente mi gran afecto hacia ustedes mi hermosa familia. Gracias a mis padres Geovanny y Germania por ser los principales promotores en mis sueños, gracias a ellos por cada día confiar y creer en mí y en mis expectativas, gracias a mi madre por estar dispuesta a acompañarme cada larga y agotada noche, por ser esa compañía en los momentos difíciles, apoyarme en cada decisión que tome y por ser mi guía y fortaleza para seguir, gracias a mi padre que, aunque no lo tenga presente hoy, siempre ha deseado y anhelado lo mejor para mí y uno de ellos es la educación que siempre ha sido la mejor herencia que me ha podido dejar. También quiero agradecer a mi prima Miriam por estar conmigo desde el primer momento que ingresé a la universidad y por siempre darme motivos para seguir adelante. Y a mis hermanos Geovanny y Michael, puesto que ellos han sido mi inspiración y motivo para poder llegar a concluir esta etapa. A mis amigas Leidy, Tefa y Alexa gracias chicas por estar conmigo en esta bonita etapa de la universidad, por los momentos tristes y felices que hemos vivido y por esas experiencias que han marcado mi vida. Y sin dejar atrás a toda mi familia, abuelitos, tíos y primas gracias por ser parte de mi vida y por permitirme ser parte de su orgullo.

### Fundamentación teórica

A nivel global, la inteligencia emocional (IE) es considerada una herramienta útil para mejorar la calidad de vida del ser humano, disminuir los aspectos negativos en él, potenciar su desarrollo personal y fortalecer el ambiente en el que convive (Bello et al, 2010). La IE determina el 80% del éxito en la vida personal y laboral (Goleman, 1995). Permite desarrollar habilidades emocionales necesarias para sobrellevar mejor las situaciones conflictivas (Ruíz, 2010) y manejar la condición de discapacidad y las dificultades de aprendizaje en la familia (Masten y Cicchetti, 2016), lo que permite a sus miembros discriminar las emociones, sentimientos y generar una buena comunicación personal e interpersonal (Ryback, 1998).

La IE se convierte en un eje fundamental para el individuo (Dueñas, 2002), que genera la capacidad de reconocer las emociones en los demás, actuar de manera empática en las relaciones interpersonales y finalmente a establecer vínculos sanos y estables. En la actualidad, las investigaciones sobre la IE se presentan con mayor frecuencia al demostrarse la efectividad psicológica que esta tiene en el individuo, especialmente resalta el modelo de habilidades de Salovey y Mayer (1997), el cual está enfocado en la capacidad cognitiva de la persona para percibir y entender la información emocional.

El constructo de IE refiere a las estrategias y habilidades que cumplen un rol en el bienestar humano y en las relaciones personales e interpersonales, como el buen humor, el optimismo, la motivación, la resiliencia y la felicidad, estableciendo un equilibrio emocional en todos ellos (Bello et al, 2010). En otras palabras, la IE permite abordar la dimensión emocional de la naturaleza humana y obtener una amplia y mejor explicación acerca del por qué la inteligencia emocional predice el éxito personal y social (Fernández y Extremera, 2005).

Esta investigación tiene como referente teórico la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) y la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), al llevar a cabo un estudio enfocado en la diversidad dentro de la familia y por la cualidad descriptiva que tiene la importancia del cuidador, rol que asume el padre de familia con hijos con necesidades educativas especiales (NEE), además, se abordará el tema de discapacidad y dificultades en el aprendizaje pertenecientes a las NEE.

Salovey y Mayer (1997), plantean el modelo de habilidades, en el cual conciben a la IE como la capacidad de procesar, discriminar y utilizar la información emocional que se recibe. Según Mayer et al. (2008) el modelo de habilidades o procesamiento cognitivo permite enfocarse en el contexto emocional de la información recibida. Este modelo considera las emociones como el punto de partida que permite tomar decisiones y actuar de manera racional (Pérez, 2007).

Partiendo de este concepto, la IE es reconocida como la habilidad enfocada en el procesamiento de la información emocional que enlaza las emociones con el razonamiento,

lo que permite una vida emocional saludable al hacer uso de las emociones de manera eficaz (Salovey y Mayer 1997). Este modelo es considerado un sistema fructífero al formar parte de él otras inteligencias tradicionales, como la inteligencia verbal, por la unión entre la expresión y la comprensión de los sentimientos (Mayer et al., 1999).

Bello et al. (2010) refiere que este modelo cognitivo permite generar en el individuo un mejor enfrentamiento ante las situaciones conflictivas, desarrollar habilidades emocionales necesarias para la vida cotidiana y establecer un equilibrio emocional. De este modo, Salovey y Mayer (1997) enfatizan en las habilidades mentales del individuo para reconocer y categorizar emociones, este proceso incluye la emoción y la cognición y constan de cuatro habilidades, cada uno más complejo que el anterior, los cuales se describirán continuación. La primera es la *habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud o percepción intrapersonal*: hace referencia a las habilidades para comprender y reconocer los sentimientos propios y ajenos e interpretar el lenguaje corporal y no corporal (Mayer et al., 2008). En este nivel, los autores mencionan que los individuos son más precisos y no solo pueden percibir con precisión sus propias emociones, sino que también al ser conscientes de su propio estado emocional pueden percibir con precisión las emociones de los demás (Mayer y Salovey, 1997). Por lo tanto, para tener una interacción social adaptativa, los sujetos deben evaluar con cautela el estado emocional de la persona con la que interactúa y tener la capacidad suficiente para percibir, comprender y empatizar con las emociones de los demás (Mestré et al., 2008).

La segunda es la *habilidad de comprensión emocional o percepción interpersonal*: hace referencia a las habilidades para deconstruir señales emocionales, nombrar emociones, reconocer las categorías en las que se agrupan los sentimientos, generar un análisis predictivo y retrospectivo para conocer las causas que crean los estados de ánimo y las consecuencias a futuro de las decisiones tomadas (Mayer et al., 2008). Esta dimensión refiere al conocimiento del sistema emocional, es decir, la forma en cómo se procesan las emociones a nivel cognitivo y cómo afecta el uso de la información emocional en los procesos de comprensión y razonamiento (Mestré et al., 2008), el cual incluye etiquetar correctamente y comprender el significado de las emociones, no solo de las emociones simples, sino también de las más complejas.

La tercera es *habilidad de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento o asimilación emocional*: hace referencia al uso de las emociones como parte de los sistemas cognitivos, en este nivel está inmersa la creatividad y la resolución de los problemas (Mayer et al. 2008). Para los autores, esta habilidad se convierte en la principal responsable de regular las emociones que se introducen en el sistema cognitivo, debido a que alteran las cogniciones que sustentan el pensamiento (Mestré et al., 2008). Estas emociones estimulan



los avances sociocognitivos de diferentes formas; por ejemplo, cuando los padres de familia interactúan con sus hijos se puede evidenciar las expresiones emocionales, como la ira y la emisión de conductas desafiantes (Abe e Izard, 1999). De este modo, las emociones pueden convertirse en poderosos reforzadores primarios que van a mantener o modificar, no sólo el comportamiento sino también el sistema cognitivo implicado en la IE (Mestre et al., 2004).

La cuarta es la *habilidad de regular emociones o regulación de las emociones*: hace referencia a la capacidad de estar dispuesto a contemplar las emociones positivas y negativas, descartar o utilizar la información que las acompaña para su utilidad, siendo la más compleja para alcanzar los procesos emocionales más elevados (Mayer et al. 2008). Los autores consideran que, para que una persona llegue a desarrollar muy bien esta habilidad debe comenzar a ser más sensible a sus reacciones emocionales (Mayer y Salovey, 1997). Como también desarrollar los dos tipos de regulación dentro del individuo: la regulación de la emoción en uno mismo, en el cual el individuo aprende a madurar emocionalmente y a reflexionar sus respuestas emocionales, (Mayer y Salovey, 1997, 2007). Y la regulación de la emoción en otros, en donde el individuo al ayudar a otras personas genera una sensación de eficacia lo que atribuye una valoración social (Murphy, 2002).

Basado en lo anterior y debido a la interacción recíproca existente en la familia entre padres e hijos se vuelve necesario que los padres tengan y fomenten una buena IE (Alvarado y Vásconez, 2018). De este modo la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) refiere que los integrantes de la familia no existen como unidades independientes de otras. De acuerdo a Ortega et al. (2021) "Este modelo concibe el medio ambiente como un conjunto de estructuras seriadas y dispuestas en diferentes niveles, donde cada uno de esos estratos contiene al otro" (p.7). Es decir, el desarrollo individual ocurrirá dentro de las relaciones familiares y dependerá no sólo de factores genéticos, sino también, de las interacciones con el entorno familiar inmediato (Vargas y Arán, 2014).

Al ser la familia el círculo más cercano a la persona en desarrollo, esta forma parte del nivel microsistema. Según Salazar (2011) este nivel se considera, como el ambiente ecológico que incluye las actividades, roles y relaciones entre los individuos que conforman la familia. En este microsistema las relaciones o estructuras interpersonales son más complejas, debido a que una o dos personas en el entorno prestan mayor atención y/o participan en las actividades de otra, lo que genera una relación bidireccional conocida como diada, que en este caso corresponde a la relación padre/madre-hijo, la cual puede favorecer o no el proceso de desarrollo de cada integrante (Bronfenbrenner, 1987).

Según Slaikeu (1996), en este ambiente familiar pueden surgir crisis normativas y no normativas (circunstanciales o impredecibles) siendo los segundos acontecimientos que aparecen de manera esporádica y que no forman parte del ciclo vital. Estas ocasionan en

cada integrante de la familia y sobre todo en los padres de familia, dificultades en la comunicación y en la identificación de herramientas para resolverlas, lo que puede provocar periodos de disfunción familiar (Cuervo, 2010). Asimismo, la presencia de un integrante en la familia que altere el proceso natural en el que convive la familia, como lo es en este caso un hijo/a con NEE asociadas o no a la discapacidad, puede llegar a generar una crisis no normativa principalmente en los padres. (González et al., 2019; Cebotarev, 2003).

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) la discapacidad “es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación, considerándose así un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.” Mientras que, las dificultades de aprendizaje son consideradas un grupo heterogéneo de trastornos caracterizados por dificultades para escuchar, hablar, leer, escribir, y razonar, siendo factores intrínsecos para el individuo por una alteración o una disfunción del sistema nervioso central (Mateos, 2009). Cabe mencionar que, una dificultad de aprendizaje puede producirse por otras incapacidades o también por las influencias ambientales, lo que genera cambios comportamentales en el individuo que afectan a su desempeño académico (Llanos, 2006).

Los estudiantes que presentan discapacidad o problemas en el aprendizaje, forman parte de las NEE, y son considerados según el Ministerio de Educación (2013) del Ecuador, como los estudiantes que tienen dificultad para lograr una meta académica en particular, ya sea por un objetivo cognitivo o por habilidades sociales. Según Parra (2009) un estudiante con NEE es aquel que presenta dificultades para obtener los conocimientos requeridos a su edad, el cual requiere más atención que sus compañeros. Las NEE tienen sus raíces dentro del enfoque médico debido a sus clasificaciones de trastornos o déficits, realizadas a través de una evaluación diagnóstica que determinará de forma general al individuo sin considerar la complejidad humana, por esta razón no siempre es precisa a la hora de diseñar un currículo o estrategias educacionales específicas (López y Valenzuela, 2015).

Según el Ministerio de Educación (2013) del Ecuador las NEE pueden presentarse de dos tipos: las NEE transitorias no asociadas a la discapacidad y las NEE permanentes asociadas a la discapacidad. Las NEE de tipo transitorias no asociadas a la discapacidad, hacen referencia a las NEE que se presentan durante un periodo de la escolaridad y requieren respuestas por parte de la institución educativa, como son los refuerzos, planes remediales o ajustes al currículo, dentro de ellas podemos encontrar: los Trastornos Específicos del Aprendizaje, que se refiere al déficit en los procesos psicológicos básicos, ya sea en la comprensión o en el uso del lenguaje, hablado o escrito, estos se puede manifestar en habilidades imperfectas para escuchar, hablar, leer, escribir, deletrear o hacer cálculos

matemáticos (Llanos, 2006), asimismo, pertenece a este grupo el trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, trastorno de la comunicación y el trastorno de la conducta.

Las NEE de tipo permanentes que están asociadas a la discapacidad, se presentan durante toda su formación en el contexto educativo con múltiples barreras (Jara-Henríquez y Jara-Coatt, 2018). De acuerdo, al Ministerio de Educación (2013) del Ecuador, dentro de esta categoría se encuentran la discapacidad visual, física, auditiva, intelectual y trastorno del Espectro Autista, al ser un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por la afección del desarrollo neurológico que se determina por déficits persistentes en la comunicación e interacción social, incluido en la reciprocidad social y comportamientos comunicativos no verbales (Celis y Ochoa, 2022).

La presencia de discapacidad, dificultades en el aprendizaje y/o problemas de conducta del hijo no afecta a la personalidad del padre de familia, pero es probable que repercuta en la inteligencia emocional del padre o de la madre debido a que asume el rol de cuidador dentro de la familia (Galdiolo y Roskam, 2016). La complejidad de criar a sus hijos puede variar en función de situaciones o características específicas del hijo, lo que puede provocar cambios en la IE parental (Alibakhshi et al., 2018). Bonilla y Vega (2020), mencionan que la llegada de un hijo con discapacidad a la familia rompe con los esquemas e idealizaciones que la misma formó. Expone Salazar (2017), que cuando se tiene un hijo con discapacidad se manifiestan sentimientos como neegación, rechazo o culpabilidad, por lo que aquellas familias que manejen adecuadamente sus emociones afrontarán mejor su situación y su bienestar no se verá perjudicado (Femenías y Sánchez, 2003).

Sinha et al. (2016) afirma que los padres de hijos con NEE experimentan un gran estrés al adaptarse y aprender a educar a su hijo, puesto que, dedican mayor parte de su tiempo y energía, así como también a soportar estigmas sociales. Abad (2014) afirma que al presentar NEE en un hijo, estas características repercuten en la calidad de vida de los integrantes de la familia y genera una escasez de bienestar psicológico, especialmente en los padres. De este modo, la IE ante estas NEE puede predecir las respuestas al estrés y mejorar estrategias de afrontamiento, debido a que permite y mejora la toma de perspectiva empática y la respuesta a los sentimientos de los demás (Matthews et al., 2006, Salovey et al., 2000, Schutte et al., 2002).

A partir de la aproximación teórica expuesta, es necesario adjuntar los antecedentes a nivel internacional y nacional con respecto a la IE de los padres de familia. Algunas de las investigaciones mencionan que los padres con hijos con discapacidad comunican sus necesidades con precisión, manejan su ansiedad y controlan su lenguaje, por lo que, presentan un adecuado manejo en sus emociones y por consiguiente una buena IE (Salazar, 2017). Verdugo y Rodríguez (2011), refieren que los padres de familia presentan una mejor

experiencia al momento de enfrentarse a las NEE que presentan sus hijos, por lo tanto, manejan adecuadamente sus emociones, pueden lidiar eficazmente con las emociones de los demás y gozan de una posición favorable en todos los ámbitos de la vida.

Macías y Gutierrez (2020) mencionan que los padres de familia son capaces de comprender que la situación que atraviesan con sus hijos es incierta y no podrán cambiarla; como resultado, mantienen una buena IE al identificar claramente lo que sienten. Por el contrario, Christopher y Thomas (2009), Matthews et al. (2006) y Rogers et al. (2006) sostienen que los padres de familia con puntuaciones bajas de IE perciben los problemas como amenaza. Sin embargo, los padres de familia con altos niveles de IE utilizan estrategias adaptativas para regular las emociones negativas y fortalecer las positivas ante las situaciones conflictivas (Mikolajczak et al., 2009).

Con relación al tipo de NEE, Donawa (1995) y Persampieri et al. (2006) indican que los padres de hijos con dificultades de aprendizaje tienden a participar en las actividades e intervenciones para lograr un mejor rendimiento académico en su hijo; sin embargo, con el pasar del tiempo al presentarse dificultades más complejas, se genera sentimientos de angustia e insatisfacción, por lo que su IE se desestabiliza (Rapus-Pavel et al., 2018; Roll-Pettersson y Mattson 2007) y afecta la calidad de vida de los padres (Karande et al., 2009). Holroyd y McArthur (1976) llegaron a la conclusión que los padres de hijos con NEE relacionadas al trastorno del espectro autista pasan por crisis emocionales, siendo más común en padres con hijos con autismo.

En cuanto a la variable sociodemográfica sexo, Romero et al. (2012), refiere que las madres de familia presentan una mayor IE, debido a que muestran más énfasis en la comunicación y en la expresividad hacia sus hijos a comparación de los padres, según el autor, los padres de familia que presentan una mayor IE favorecen al desarrollo óptimo de las habilidades emocionales en sus hijos mediante la comunicación lo cual aumenta positivamente el nivel afectivo entre ellos. Sin embargo, Palomera (2005) refiere que no siempre las madres tienen una buena IE, pese a que son las cuidadoras primarias, los hombres también pueden regular sus emociones y desarrollar habilidades cuando están involucrados con sus hijos. Con relación a la edad, la teoría de Cantero et al. (2011) sobre el desarrollo humano refiere que la adultez es una etapa en la cual el soporte emocional está relacionado a las adecuadas relaciones interpersonales alcanzadas por habilidades que le permiten la expresión de emociones y comprensión de las mismas, lo que explicaría que la IE mejora con la edad.

Finalmente, es importante mencionar que, en el Ecuador, según el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades [CNID], existieron un total de 47.603 estudiantes en educación media, básica y bachillerato, de los cuales un 19,21% correspondían a educación especial relacionadas a las NEE en el periodo electivo 2022 (CONADIS, 2022). Siendo este un grupo

amplio, en Ecuador existen pocos estudios que se orientan a considerar y evaluar la IE de los padres de familia de esta población. Además, pocos estudios se han centrado únicamente en la IE de los padres que tienen hijos con NEE y cuando se investigan, la IE es considerada como una variable mediadora o es relacionada con alguna otra variable, como por ejemplo la resiliencia o estilos de crianza (Linares et al., 2020).

Por esta razón, conocer sobre la inteligencia emocional de los padres de familia que tienen un hijo con algún tipo de NEE permite describir la situación de este grupo vulnerable (Salazar, 2017). A su vez, al describir la IE de los padres de familia según las dimensiones del instrumento, los resultados serán de utilidad para futuras investigaciones relacionadas al tema para realizar intervenciones con el fin de prevenir la salud mental de esta población. Para alcanzar lo mencionado, se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Qué dimensiones de la inteligencia emocional predominan en los padres de familia según las variables sexo, edad y tipo de necesidad educativa especial de sus hijos, pertenecientes a la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez en Cuenca, período 2022-2023?

De esta forma, se planteó como objetivo general: describir la inteligencia emocional global de los padres de familia que tienen hijos con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez. Y como objetivos específicos: 1) Identificar las dimensiones de IE que predominan en los padres de familia; y 2) determinar las dimensiones mejor puntuadas de la IE según las variables sociodemográficas de los padres de familia.

### Proceso metodológico

El enfoque de este estudio es cuantitativo con alcance descriptivo, debido a que se busca “especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, que permite describir tendencias de un grupo o población” (Hernández, 2014, p.92). Asimismo, el tipo de diseño es no experimental con corte transversal, debido a que su propósito fue “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p.154).

#### Participantes

La institución donde se realizó el estudio es la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez, se encuentra en la provincia del Azuay y en el cantón Cuenca. Su código AMIE es 01H01825, institución educativa que presenta una educación inclusiva cuyos estudiantes pertenecen a un grupo con situación de diagnóstico establecido en dificultades de aprendizaje y discapacidad.

Según el Artículo 47 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), Ecuador tiene como fin ofrecer educación a todos, incluyendo a los estudiantes con alguna discapacidad — sea esta física, intelectual o psíquica—, con diferente lengua, de diferentes etnias, en situación de enfermedad, con problemas de movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia o de adicciones, etc.

El universo de este estudio es de 941 representantes/padres de familia de los estudiantes que van desde primer año de Educación General Básica hasta tercer año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez matriculados en el período lectivo septiembre 2022 - junio 2023. Del universo de estudio se calculó una población excluyendo a participantes que no cumplían con el criterio de ser padre o madre de familia de un estudiante con NEE, 46 representantes padres de familia, también se excluyó a los representantes padres de familia que no firmaron el consentimiento informado, con un total de 8 participantes. Finalmente, se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia conformada por 38 representantes/padres de familia. De acuerdo a Hernández et al. (2014), “estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 390), y la cual pertenece a un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación o los propósitos de la investigación” (p. 176).

La edad de los participantes estuvo comprendida entre 20 y 59 años, con una media de 39.5 años. A su vez, 16 eran hombres y 22 mujeres. Respecto al estado civil, 17 respondieron estar casados y su nivel económico era entre 200 y 400 dólares, como se muestra en la tabla 1.

#### Tabla 1

*Caracterización sociodemográfica de la población*

<b>Variable sociodemográfica</b>	<b>Estadístico N</b>	<b>Variable sociodemográfica</b>	<b>Estadístico N</b>
<b>- Sexo</b>		<b>- Estado civil</b>	
Hombre	16	Soltero sin pareja	5
Mujer	22	Soltero con pareja	1
<b>- Edad</b>		Casado	17
20 a 29 años	2	Viudo	5
30 a 39 años	14	Divorciado	10
40 a 49 años	21	<b>- Tipo de NEE de sus hijos</b>	
50 a 59 años	1	Trastorno del aprendizaje	10
<b>- Nivel económico</b>		Discapacidad Intelectual	9
Entre 100 y 200 dólares	6	Discapacidad visual, física, auditiva	10
Entre 200 y 400 dólares	15	Trastorno de la comunicación	3
Entre 400 y 600 dólares	12	Trastorno del espectro autista	2
		Trastorno de la conducta	4

**Criterios de inclusión y exclusión**

Se consideró a los padres y madres de familia que tenían hijos/as con algún tipo de NEE matriculados en la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez entre tercero de educación general básica hasta tercero de bachillerato durante el periodo lectivo 2022-2023. Por otro lado, se descartó a los que no tenían hijos/as con NEE, y a los cuidadores primarios que no cumplían con el criterio de ser padres o madres de familia

**Instrumento**

En el estudio se empleó una ficha sociodemográfica para la recolección de las variables sociodemográficas de los participantes como; sexo, edad, estado civil, nivel económico y tipo de necesidad educativa especial de sus representados (Anexo A). Para evaluar la habilidad de la IE en los participantes se utilizó la escala de inteligencia emocional WLEIS-S (Wong and Law Emotional Intelligence Scale) (Extremera et al., 2019), de aplicación de manera grupal o individual, está dirigida a personas mayores de 18 años de edad y tiene una duración de 5 a 10 minutos. Está compuesto por 16 ítems con escala tipo likert de 7 puntos (desde 1=completamente en desacuerdo, hasta 7=completamente de acuerdo), evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido, el cual se encuentra dividido en cuatro factores: 1) evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (SEA, ítems 1,2,3,4) 2) evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (OEA, ítems 5,6,7,8), 3) uso de las emociones o asimilación (UOE, ítems 9,10,11,12,) y 4) regulación de las emociones (ROE, ítems 13,14,15,16) (Wong y Law, 2002) (Anexo B). El Alpha de Cronbach del instrumento en la versión al castellano oscila entre .79 y .84, similar a la que se obtuvo en el presente estudio 0.93.

**Procesamiento de datos**

Para el proceso de análisis de la información se utilizó el programa estadístico para las ciencias sociales SPSS, en la versión 25 del desarrollador IBM. Se evaluó la confiabilidad de la escala aplicada por medio del Alpha de Cronbach. Se elaboró la matriz con las variables inmersas en el estudio, se ingresaron todos los datos para el proceso estadístico. Seguidamente, se sacó de la información recolectada y el instrumento la media y desviación estándar para describir los datos relevantes de la IE en cada dimensión del instrumento y según las variables sociodemográficas. Finalmente, se generaron tablas para representar la información obtenida, lo que permitió cumplir con los objetivos planteados.

**Aspectos Éticos**

El trabajo de investigación se realizó en base a las consideraciones éticas sugeridas por la American Psychological Association (APA, 2010). Los cuáles en esencia mencionan que: en cuanto al principio de beneficencia y no maleficencia, los resultados generados fueron utilizados con fidelidad y responsabilidad; respecto al principio de integridad y honestidad, el proceso y resultados del estudio no se alteraron. Durante el proceso de elaboración del trabajo de investigación se dejó de lado toda actitud o comportamiento basado en prejuicios o estereotipos. También se garantizó el respeto por los derechos y la dignidad de las personas con la aplicación del consentimiento informado.

Por último, el trabajo de investigación declaró las siguientes posiciones de los autores: no se ocasionó conflictos de interés al terminar el estudio, por lo que, no se manipuló la base de datos por parte de ningún autor o terceras personas sin la autorización del otro. Además, no se consideró obtener beneficios económicos o de reconocimiento social para publicar los resultados obtenidos. Los principios éticos mencionados se vieron evidenciados a través del consentimiento informado el cual fue revisado y aprobado por parte del Consejo Directivo de la Facultad de Psicología y del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Cuenca.



### Presentación y análisis de los resultados

En este apartado se presentan los datos obtenidos tras la aplicación de la escala WLEIS-S, en función de los objetivos planteados.

En respuesta al objetivo general, la IE global de los padres de familia (N=38), se obtuvo una media de 5.36 con una desviación estándar de  $\pm 1.01$ , es decir, presentaron una tendencia a puntajes altos sobre la media en toda la población (ver tabla 2).

Lo que evidencia que los participantes padres de familia de este estudio tienen la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, acceder y/o generar sentimientos que facilitan el pensamiento; comprender emociones y tener el conocimiento emocional para regular las emociones, lo que promueve un crecimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997).

**Tabla 2**

*Inteligencia emocional global de los padres de familia*

Variable	N	Mín	Máx	$\bar{X}$	Ds
Inteligencia emocional global	38	1.00	7.00	5.36	1.01

En este sentido, Macías y Gutiérrez (2020) afirman que los padres que tienen una IE con una tendencia hacia promedios altos, tienen la capacidad de regular e interrumpir estados emocionales negativos y enfocarse en estados emocionales positivos. Salazar (2017), reportó mediante el uso del instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), que toda la población de padres de familia con hijos con NEE tuvieron bajos niveles de IE, a comparación de este estudio, su población no presentaba buenas habilidades para comprender los sentimientos propios, conocer y construir señales emocionales, mejor uso de las emociones para la resolución de conflictos y finalmente no cuentan con la de regular emociones positivas y negativas (Mayer y Salovey, 1997). Estos resultados son similares con el estudio de Fontana y Ávila (2015) los cuales mencionan que el 47% de los padres de familia generan poca atención hacia sus emociones, lo que dificulta la identificación de las mismas.

En cuanto al primer objetivo específico, que fue identificar las dimensiones de IE que predominan en los padres de familia, los resultados demuestran que las dimensiones mejor puntuadas fueron: *percepción intrapersonal* con una media de 5.39 y *regulación emocional* con una media de 5.40 (ver tabla 3). Es decir, los padres de familia tienen, según el modelo de Salovey y Mayer (1997), la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como de los que le rodean, tienen la capacidad para estar abiertos a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre ellos para clasificarlos según su utilidad.

Tabla 3

*Dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional de los padres de familia*

Dimensiones de la IE	Estadísticos Descriptivos
	X
Percepción intrapersonal	<b>5.39</b>
Percepción interpersonal	5.30
Asimilación emocional	5.35
Regulación emocional	<b>5.40</b>

Argumentando a los resultados del presente estudio, Ramos et al. (2016) indican que al tener altos niveles en la dimensión *percepción intrapersonal*, la habilidad de reconocer e identificar conscientemente las propias emociones y sentimientos, como también la capacidad de dirigir, poner una etiqueta verbal, y manejar sus emociones, ya sean positivas o negativas, se dan de una manera muy eficaz en la población. Gardner (1993) a su vez, menciona que dicha percepción y/o inteligencia intrapersonal es el conocimiento del lado interno, como también la capacidad de ser conscientes del propio estado emocional, comprender el rango de emociones, distinguirlas y, en última instancia, nombrarlas e invocarlas como un medio para explicar y controlar el comportamiento de uno mismo.

Con respecto a la dimensión *regulación emocional*, donde se obtuvo un puntaje alto, Mayer y Salovey (1997) refieren que el individuo tiene la habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los que son placenteros como a los que no, a su vez, escuchan, reflexionan y manejan las emociones propias y ajenas, prolongan o se distancian de un estado emocional determinado según su utilidad.

En cuanto a los estudios encontrados, Quispe (2021) a comparación con los datos obtenidos en este estudio, determinó que la dimensión mejor valorada por los padres de estudiantes con NEE relacionadas a la discapacidad fue la dimensión *atención emocional*, (dimensión que guarda relación con la dimensión asimilación emocional de este estudio) con un nivel adecuado de 76.7% del total de la muestra, en el que cuentan con la capacidad de ser conscientes, comprender sus sentimientos y lo que significan (López et al., 2006), sin embargo, le sigue la dimensión, *reparación emocional (regulación emocional)*, datos similares a los de este estudio, en la cual el 79.5% de los individuos presentaron habilidades para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar estados emocionales positivos (Extremera y Fernández, 2005), también, en la dimensión *claridad emocional (percepción intrapersonal)* un 79% alcanzó el nivel medio, es decir, tenían la habilidad de entender, distinguir e integrar las emociones y pensamientos según su estado emocional (Mayer et al., 2000). En síntesis, los porcentajes de las dimensiones de IE en los

padres de estudiantes con NEE indican un puntaje general adecuado, parecido a los datos obtenidos en este estudio.

Por el contrario, Salazar (2017) obtuvo como resultado que el 60% de los participantes puntuaron bajos en la dimensión de *atención emocional*, (asimilación emocional), no cuentan con la capacidad de ser conscientes, comprender sus sentimientos y lo que significan, del mismo modo, el 50.7% tuvo un nivel bajo en *claridad emocional* (percepción intrapersonal), es decir, no tienen la capacidad de conocer y comprender las emociones, clasificarlas e integrarlas en el pensamiento (López et al., 2006) y el 44.7% presentó un nivel adecuado en *reparación emocional* (regulación emocional), en este caso, los sujetos tienen la capacidad para interrumpir, regular estados emocionales negativos y prolongar estados emocionales positivos (Extremera y Fernández, 2005), por lo que sus resultados reflejan niveles más bajos de IE en su población, lo que discrepa con los resultados obtenidos en este estudio, en el cual los participantes han obtenido puntuaciones por encima de la media.

Asimismo, la población de estudio de Fontana y Ávila (2015), presentaron bajas puntuaciones en las dimensiones intrapersonal, es decir, los padres de familia tienen dificultad para reconocer y controlar sus propias emociones, además, obtuvieron puntuaciones bajas en la dimensión percepción interpersonal, por lo que su habilidad para reconocer las emociones en los demás es débil.

Con respecto al segundo objetivo específico, determinar las dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional según las variables sociodemográficas de los representantes de familia. Los resultados indican que, los hombres obtuvieron puntuaciones promedio mejor puntuadas que las mujeres en todas las dimensiones, especialmente en la dimensión de asimilación emocional, lo que refleja que tienen mejor habilidad para la resolución de problemas, la creatividad y regular las emociones a nivel cognitivo. Por otro lado, las mujeres tuvieron mejor puntuación en la dimensión de percepción intrapersonal, lo que evidencia que tienen habilidades para comprender los sentimientos propios y ajenos e interpretar el lenguaje corporal y no corporal (Salovey y Mayer, 1997) (ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional según la variable sexo de los padres de familia*

Características De los P.F	Dimensiones de la IE					IE Total
	Percepción intrapersonal	Percepción interpersonal	Asimilación emocional	Regulación emocional		
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	M	M	N	
<b>Sexo P.F.</b>						
Hombre	5.53	5.34	<b>5.70</b>	5.68	16	<b>5.56</b>
Mujer	<b>5.29</b>	5.27	5.10	5.19	22	5.21

En relación a los estudios encontrados, Palomera (2005), Núñez et al. (2008) y Macías y Gutiérrez (2020) obtuvieron resultados similares a este estudio, en los cuales los hombres alcanzaron puntajes más elevados que las madres en todas las dimensiones de IE, por lo concluyen que la IE en las mujeres depende de los sucesos que enfrentan a lo largo de su vida, mientras que los hombres estiman sus habilidades emocionales. Sin embargo, los estudios de Carrasco (2017) y Alcántara (2020) discrepan con los resultados encontrados, en sus estudios las mujeres presentan mejores puntuaciones en IE, según Mestre et al., (2004), las mujeres son más empáticas, conscientes y analizan más sus sentimientos, por esta razón son más capaces de sentir, expresar sus emociones y comprender mejor sus estados emocionales.

Brackett et al. (2004), al igual que este estudio, encontró que las mujeres muestran mejor puntuación en la dimensión de percepción intrapersonal. Por el contrario, Ángulo (2019) obtuvo que las mujeres mostraron una mejor puntuación en la dimensión de regulación emocional que los hombres, es decir, a comparación de los hombres, las mujeres son capaces de visualizar tanto las emociones positivas como negativas y emplearlas de manera útil (Mayer y Salovey, 1997).

De acuerdo a la variable sociodemográfica edad, se evidenció una inclinación a puntajes altos con respecto a IE. Los valores promedio mejor puntuados en la dimensión de *percepción intrapersonal* (5.66) y *regulación emocional* (5.50) fueron obtenidos por los participantes de 30 a 39 años, esto demuestra que los participantes según Salovey y Mayer (1997), presentan habilidades para comprender, reconocer y clasificar las emociones; en la dimensión de *percepción interpersonal* (5.40) y *asimilación emocional* (5.53) se obtuvo una mejor valoración por los participantes de 40 a 49 años (véase la tabla 5), es decir, se puede percibir que, a mayor edad, las habilidades correspondientes a la comprensión emocional, la resolución de conflictos y creatividad en este grupo están más presentes.

**Tabla 5**

*Dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional según la variable edad de los padres de familia*

Características De los P.F	Dimensiones de la IE					IE Total	
	Percepción intrapersonal	Percepción interpersonal	Asimilación emocional	Regulación emocional	n	$\bar{X}$	
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$			
<b>Edad P.F</b>							
20 a 29 años	4.87	4.87	4.75	5.25	2	4.93	
30 a 39 años	<b>5.66</b>	5.26	5.16	5.50	14	<b>5.39</b>	
40 a 49 años	5.27	5.40	<b>5.53</b>	5.38	21	<b>5.39</b>	
50 a 59 años	5.39	4.50	5.50	4.75	1	5.00	

Estos resultados concuerdan con lo mencionado por Palomera et al. (2006) los cuales refieren que a medida que aumenta la edad se presta menos atención a las emociones. Marín et al. (2021) concluyeron que la IE mejora a través de los años, y que los padres más jóvenes son menos conscientes de sus emociones, mientras que los padres de mediana edad tienen más claridad y reparación con sus emociones, es decir, tienen la habilidad para conocer y comprender las emociones (percepción interpersonal), regular y controlar las emociones (regulación emocional), tanto positivas como negativas (López et al. 2006).

En cuanto a los estudios encontrados, Quispe (2020) indica que el grupo con mayor puntaje de IE en las dimensiones atención emocional, claridad emocional y reparación emocional fueron personas entre 30 a 59 años. Al igual que este estudio, este rango etario presenta habilidades emocionales en cuanto a la capacidad de ser conscientes, comprender sus sentimientos y lo que significan (López et al., 2006), como también interrumpir, regular estados emocionales negativos y prolongar estados emocionales positivos (Extremera y Fernández, 2005). De igual forma Palloto et al. (2021) encontraron que hay mayor IE en el rango de adultos de 41 a 50 años de edad. Carrasco (2017) indica que los adultos ubicados en la categoría entre 40 a 65 años tienden a exhibir habilidad para comunicar sus emociones, lograr comprenderlas y regularlas a diferencia de edades inferiores y avanzadas.

Sin embargo, Hernández y Palomera (2004) obtuvieron a diferencia de este estudio, que en la dimensión claridad emocional los padres más jóvenes son los que alcanzan a comprender mejor sus emociones, mientras que los sujetos mayores son los que presentan menor atención y regulación a sus emociones, por lo que presentan pocas habilidades para conocer, comprender y regular las emociones.

Finalmente, en la tabla 6, se detallan las dimensiones de IE de los padres de familia en función al tipo de NEE de sus hijos. Dichos promedios evidencian que los padres que tienen hijos con NEE temporales no relacionadas a la discapacidad, en la mayor parte de las dimensiones

tuvieron una tendencia hacia puntajes altos por encima de la media, siendo los padres que tienen hijos con Trastorno de la Conducta los mejores puntuados, en ellos la dimensión mejor valorada fue asimilación emocional, lo que demuestran habilidades en la resolución de problemas, creatividad y regular sus emociones.

En cuanto a los padres que tienen hijos con NEE permanentes relacionadas a la discapacidad, los padres que tuvieron mejor puntuación fueron los relacionados a la NEE discapacidad visual, física y auditiva, resaltando en ellos la dimensión percepción interpersonal, por lo que demuestran habilidades para comprender y reconocer sentimientos propios y ajenos. Cabe señalar que los padres con hijos con NEE permanentes relacionadas a la discapacidad reflejaron puntuaciones bajas, esto se debe, según la teoría ecológica, porque el cuidador primario, en este caso el padre y/o madre de familia de cierta forma entran en conflicto, pues para ellos las actividades asociadas a la asistencia de su hijo con discapacidad son prioritarias por lo que puede alterar su bienestar.

**Tabla 6**

*Dimensiones mejor puntuadas de la inteligencia emocional según el tipo de necesidad educativa especial de los hijos*

Tipo de NEE	Dimensión				IE Global	
	Percepción intrapersonal	Percepción interpersonal	Asimilación emocional	Regulación emocional	n	$\bar{X}$
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
<b>NEET</b>						
Trastorno del aprendizaje	5.52	5.30	5.51	5.50	10	5.46
Trastorno de la comunicación	6	5.41	5.58	5.58	3	5.64
Trastorno de la conducta	5.75	5.68	6.06	<b>5.87</b>	4	<b>5.84</b>
<b>NEEP</b>						
Trastorno del espectro autista	3.62	4.87	3.25	3.50	2	3.81
Discapacidad intelectual	4.39	4.11	4.48	5.58	9	5.00
Discapacidad visual, física, auditiva	<b>5.74</b>	5.50	5.52	5.72	10	<b>5.62</b>

En cuanto a los estudios encontrados, Robledo y Garcia (2014) mencionan que en los hogares donde se presentan dificultades de aprendizaje, los niveles de estrés y sentimientos de eficacia parental aumenta, teniendo impacto colateral en su bienestar emocional. Sin embargo, al no estar relacionada estas NEE a la discapacidad los problemas a los que se

enfrenta son menores (Bloomfield et al., 2010). Por esta razón se puede evidenciar que en este estudio los puntajes obtenidos sobre IE están por encima de la media.

En el estudio de Hobson et al. (2022) con respecto a los padres de hijos con trastornos de la comunicación, obtuvieron como resultados que los padres demostraban niveles altos de preocupación antes y durante los procesos de intervención que conlleva dicho trastorno, a pesar de ello, su bienestar mejoraba al recibir apoyo tanto para ellos como para sus hijos. Esto puede reflejarse en los datos obtenidos, donde las puntuaciones de este grupo de padres presentaron datos por encima de la media.

En cuanto a los padres de hijos con trastorno de conducta al intentar evitar las emociones y sentimientos de impotencia pueden afectar su capacidad para desarrollar nuevas habilidades en la crianza (Murrell et al., 2006). Las dificultades psicológicas y el estrés de la crianza pueden conducir a presentar un bajo bienestar, sobre todo al emplear estrategias reguladoras, como la inhibición, la supresión, la evitación excesiva o estricta, en un intento de controlar las emociones, los pensamientos y los comportamientos, que a menudo pueden resultar contraproducentes (William y Heaven, 2012). Sin embargo, esto se contradice con los resultados obtenidos en el presente estudio, donde se evidencia que existe altos puntajes de IE en los padres de familia que tienen hijos con este trastorno, por lo que pueden influir otras variables que permiten fortalecer estas habilidades.

Por lo que se refiere a las NEE permanentes relacionadas a la discapacidad, en algunas investigaciones se ha evidenciado datos similares a este estudio, Salazar (2017) reportó que los padres de familia que tienen hijos con NEE relacionadas a la discapacidad presentaban niveles bajos de IE. En cuanto a la IE de los padres de familia que tienen hijos relacionados a la NEE trastorno del espectro autista, Bonifacci et al. (2016) mostraron que los padres de hijos con esta NEE, presentan mayor deficiencia en habilidades emocionales. Según la literatura revisada por Plumb (2011) y Johnson et al. (2011) evidenciaron que más del 30% de padres de estudiantes con Trastorno del espectro autista experimentan bajos niveles de IE, a comparación de este estudio, en el cual los padres obtuvieron puntajes por encima de la media.

Macías y Gutiérrez (2020) encontraron en su estudio que la IE de los padres de familia que tienen hijos con discapacidad intelectual no disminuye, a su vez reflejaron puntuaciones altas en las dimensiones de *claridad emocional (asimilación emocional)* y *reparación emocional (regulación emocional)*, siendo esta última dimensión similar a los datos obtenidos en este estudio, por lo que este grupo presentan habilidades de conocer, comprender, distinguir las emociones, regularlas y controlarlas (López et al. 2006). No obstante, en el estudio de Quispe (2020), 2.38% padres de estudiantes relacionados a la NEE discapacidad intelectual presentaron niveles bajos en la dimensión de *atención emocional (asimilación emocional)*,

por lo que no cuentan con la habilidad de ser conscientes, comprender sus sentimientos y su significado.

En el estudio de Salazar (2017), en el rango medio se encontraban los padres con hijos con NEE permanentes relacionadas a la discapacidad física y visual, los cuales no presentaron puntuaciones relacionadas a las obtenidas en este estudio. En la dimensión *claridad emocional (asimilación emocional)* y *reparación emocional* fueron el 3.81% y 2.86% padres de estudiantes asociados a la NEE discapacidad auditiva los que presentaron puntuaciones bajas, es decir, no presentan la habilidad de conocer y comprender las emociones, como clasificarlas e integrarlas en el pensamiento (López et al., 2006). Asimismo, no tienen la capacidad para interrumpir, regular estados emocionales negativos y prolongar estados emocionales positivos (Extremera y Fernández, 2005). Al igual que en este estudio la dimensión con puntuación baja por parte de los padres de familia con hijos con NEE relacionadas a la discapacidad auditiva fue la de asimilación emocional, sin embargo, discrepan con la dimensión regulación emocional, donde este grupo obtuvo un puntaje por encima de la media.

Finalmente, al momento del análisis de los resultados se descartaron las variables sociodemográficas, estado civil y nivel económico, dado a que no reflejaron datos relevantes y no guardan relación con el tema de estudio, además cabe recalcar que las investigaciones relacionadas a estas variables fueron escasas.



### Conclusiones

La población tiene puntuaciones por encima de la media en las habilidades de reconocer, manejar e identificar conscientemente sus emociones, como también, demuestran apertura a los sentimientos negativos y positivos, emplean la escucha activa y discernen las emociones que les aporta a su bienestar general. Los resultados demuestran que las dimensiones mejor puntuadas fueron: *percepción intrapersonal* y *regulación emocional*.

En la variable sociodemográfica sexo, los hombres tuvieron mejor puntuaciones en todas las dimensiones de IE a comparación de las mujeres, y en relación a variable sociodemográfica edad, los padres de familia que se encontraban entre 30 a 39 años, tuvieron mejores puntuaciones en las dimensiones de percepción intrapersonal y regulación emocional, mientras que los padres entre 40 a 49 años de edad, tuvieron mejores puntuaciones en las dimensiones de percepción interpersonal y asimilación emocional.

A su vez, las dimensiones de la IE de los padres según el tipo de NEE de sus hijos, quienes tuvieron mejor puntuación en las distintas dimensiones fueron los padres de familia que tenían hijos con NEE temporales no relacionadas con la discapacidad, siendo los padres que tienen hijos con Trastorno de la Conducta los mejores puntuados resaltando en ellos la dimensión asimilación emocional. En cuanto a los padres que tienen hijos con NEE permanentes relacionadas a la discapacidad, los padres que tuvieron mejor puntuación fueron los relacionados a la NEE discapacidad visual, física y auditiva, resaltando en ellos la dimensión percepción interpersonal.

Finalmente, de acuerdo al objetivo general que buscó describir la inteligencia emocional global de los padres de familia que tienen hijos con necesidades educativas especiales, se concluyó estudio que los padres de familia de los estudiantes con NEE de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez, tienen una inteligencia emocional sobre la media con promedios altos, esto demuestra que gozan de habilidades emocionales y en general una buena inteligencia emocional.

### Recomendaciones y limitaciones

Con base a la información obtenida en el estudio, se recomienda que el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución, organice talleres con los progenitores para generar estrategias de intervención educativa hacia el mejoramiento y fortalecimiento de las competencias debido a que la mirada siempre está enfocada más en el estudiante con NEE y no en el cuidador principal, en este caso los padres.

Se recomienda para futuras investigaciones trabajar con una muestra más extensa, además, que se procure tener una muestra significativa del sexo, con el fin de obtener datos representativos de la inteligencia emocional en hombres y mujeres.

Se destaca la importancia de impulsar a nuevos estudios a hacer uso del instrumento WLEIS-S, debido a que evalúa la IE intrapersonal e interpersonal, a comparación de los estudios encontrados que emplean el TMMS-24, que solo evalúa lo intrapersonal. Se recomienda, asimismo, realizar más investigación y aplicar dicho instrumento en poblaciones similares.

Por último, entre las limitaciones que presentó el estudio se puede mencionar la escasez de estudios a nivel nacional y local relacionadas con las variables abordadas. Lo que refleja que, a pesar de ser una población vulnerable, no recibe la atención e importancia pertinente. Otra de las limitaciones presentadas fue en el contacto y participación de los padres de familia, como también los días feriados del establecimiento.

## Referencias

- Abad, M., y Zahra J. (2014). Eficacia de un programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con NEE. *Perspectiva educacional*, 54(2), 20-40. doi: 10.4151/07189729
- Abe, J. y Izard, C. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory (Las funciones de desarrollo de las emociones: un análisis en términos de la teoría de las emociones diferenciales). *Cognition and Emotion*, 13, 523-549. doi: <https://doi.org/10.1080/026999399379177>
- Alcántara, F. (2022). Inteligencia emocional y resiliencia en madres de niños discapacitados de un Hospital Nacional de Huancayo, 2020. Registro nacional de trabajos de investigación. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3103165>
- Alibakhshi, H., Mahdizadeh, F., Siminghalam, M. y Ghorbani, R. (2018). The Effect of Emotional Intelligence on the Quality of Life of Mothers of Children with Autism (El Efecto de la Inteligencia Emocional en la Calidad de Vida de Madres de Niños con Autismo). *Middle East J. Rehabil. Health*, 5. doi: <https://doi.org/10.5812/mejrh.12468>
- American Psychological Association. (2010). APA. Diccionario conciso de Psicología. Editorial El Manual Moderno.
- Angulo, M. (2019). Inteligencia emocional y resiliencia en padres de niños con trastorno del espectro autista en Arequipa. [https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/5364/ANGULO\\_LM.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/5364/ANGULO_LM.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bello, Z., Rionda, H., y Rodríguez, M. (2010). La Inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635569006.pdf>
- Bloomfield, L., Kendall, S. y Fortuna, S. (2010). Supporting parents: development of a tool to measure self-efficacy of parents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 303-309. doi:10.1111/j.1468- 3156.2009.00607.
- Bonifacci, P., Storti, M. y Suardi, A. (2016). Specific Learning Disorders: A Look Inside Children's and Parents' Psychological Well-Being and Relationships (Trastornos específicos del aprendizaje: una mirada al interior del bienestar psicológico y las relaciones de niños y padres). 49(5). doi: <https://doi.org/10.1177/002221941456668>
- Bonilla, A. y Vega, M. (2020). Relación entre actitud parental de adaptación ante la discapacidad e inteligencia emocional. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2(3), 385-394. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/140>
- Brackett, M., Mayer, J. y Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)

- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. *Cambridge, MA: Harvard University*
- Bronfenbrenner, U. (1987). Ecología del desarrollo humano. México: Paidós. *Press*.  
[https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie-bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie-bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Cantero, P., Pérez, P. y Navarro, I. (2011). Historia y conceptos de la psicología del desarrollo. *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario. 11-33.  
<http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/428d26dbe6b7e6835eaa900697b62144c78282da.pdf>
- Carrasco, J. (2017). Relación entre inteligencia emocional, autoeficacia general y variables sociodemográficas en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana. *Universidad Peruana Cayetano Heredia*.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12866/984>
- Cebotarev, E. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1).  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310105>
- Celis, G. y Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Servicio de Psiquiatría, Paidopsiquiatría y Neuropsicología*, 65(1). doi:  
<http://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Christopher, G. y Thomas, M. (2009). Social problem solving in chronic fatigue syndrome: Preliminary findings (Resolución de problemas sociales en el síndrome de fatiga crónica: hallazgos preliminares). *Stress and Health*, 25(2), 161-169. doi:  
<https://doi.org/10.1002/smi.1233>
- Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidad - CONADIS. (2022). *Ministerio de Educación*. <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/>
- Cuervo, A. (2010) Crisis normativas y no normativas del desarrollo familiar. *Estrategias de afrontamiento*, 1-10. [https://www.researchgate.net/profile/Angel-Alberto-Valdes-Cuervo/publication/292967167\\_Crisis\\_normativas\\_y\\_no\\_normativas\\_del\\_desarrollo\\_familiar/links/56b2862708ae56d7b06cd485/Crisis-normativas-y-no-normativas-del-desarrollo-familiar.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Angel-Alberto-Valdes-Cuervo/publication/292967167_Crisis_normativas_y_no_normativas_del_desarrollo_familiar/links/56b2862708ae56d7b06cd485/Crisis-normativas-y-no-normativas-del-desarrollo-familiar.pdf)
- Donawa, W. (1995). Growing up dyslexic: A parent's view (Crecer disléxica: la opinión de un padre). *Journal of Learning Disabilities*, 28, 324-328. doi:  
<https://doi.org/10.1177/002221949502800602>

- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600505>
- Extremera Pacheco, N. y Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 101-122.
- Femenías, M. y Sánchez, J. (2003). Satisfacción familiar, bienestar psicológico y ansiedad. *Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 34(3), 19-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=738417>
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93. doi: 01420073000724.pdf
- Fontana, M. y Ávila, Z. (2015). Eficacia de un programa conjunto de desarrollo de la inteligencia emocional para padres e hijos con TDAH. *Perspectiva Educativa*, 54(2), 20-40. doi: 10.4151/07189729
- Galdiolo, S. y Roskam, I. (2016). From me to us: The construction of family alliance (De mí a nosotras: La construcción de la alianza familiar). *Infant Ment. Health J*, 37, 29–44. doi: <https://doi.org/10.1002/imhj.21543>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. <https://psycnet.apa.org/record/1993-97726-000>
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional, por qué es más interponete que el coeficiente intelectual*, Nueva York, Estados Unidos: Editorial Kairós. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/<https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Gonzales, F., Martín, E. y Poy, R. (2019). Educación Inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revistas de currículum y formación del profesorado*, 23(1).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* McGraw-Hill Interamericana, 736. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, A. y Palomera, R. (2004), *Inteligencia Emocional en el contexto educativo*. IV Congreso de Psicología y Educación. Calidad Educativa (CD). Universidad de Almería, Almería.
- Hobson, H., Kalsi, M., Cotton, L., Forster, M. y Toseeb, U. (2022). Supporting the mental health of children with speech, language and communication needs: The views and

- experiences of parents. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 23969415221101137.
- Holroyd, J. y McArthur, D. (1976). Mental retardation and stress on the parents: A contrast between Down's syndrome and childhood autism. *American Journal of Mental Deficiency*, 80(4), 431–436. <https://psycnet.apa.org/record/1976-20796-001>
- Jara, M. y Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes en respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 59-77. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200059>.
- Johnson, N., Frenn, M., Feetham, S. y Simpson, P. (2011). Autism spectrum disorder: parenting stress, family functioning and health-related quality of life (Trastorno del espectro autista: estrés parental, funcionamiento familiar y calidad de vida relacionada con la salud). *Fam Syst Health*, 9(3), 232-52. doi: 10.1037/a00225341.
- Karande S., Kumbhare N., Kulkarni M. y Shah N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability (Niveles de ansiedad en madres de niños con discapacidad específica de aprendizaje). *Journal of Postgraduate Medicine*, 55, 165–170. doi: 10.4103/0022-3859.57388
- Llanos, S. (2006). Dificultades de aprendizaje. *Centro de Estudios Sociales y Publicaciones*, 2006-8514.  
[https://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades\\_de\\_aprendizaje.pdf](https://www.cesip.org.pe/sites/default/files/27dificultades_de_aprendizaje.pdf)
- Llinares, L., Casino, A. y García, J. (2020). Subjective Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Parents: A Model of Relationships. Impact of Giftedness (Bienestar Subjetivo, Inteligencia Emocional y Estado de Ánimo de los Padres: Un Modelo de Relaciones. Impacto de la superdotación). *Sustainability*, 12(21), 8810. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/21/8810>
- López, C., Acosta, I., García, L. y Fumero, A. (2006). Inteligencia Emocional en policías locales. *Ansiedad y Estrés*, Vol. 12 (2-3), pp. 463-477.
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica las Condes*, 26(1), 42-51. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>
- Macías, A. y Gutiérrez, M. (2020). Relación entre actitud parental de adaptación ante la discapacidad e inteligencia emocional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(3), 385-394. <https://revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/140/97>
- Marín, M. y Martínez, C. (2021). ¿Cómo evoluciona la inteligencia emocional con la edad en hombres y mujeres? *Inteligencia Emocional y Bienestar IV: reflexiones, experiencias*

- profesionales e investigaciones, 309-314.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8166505>
- Masten, A., y Cicchetti, D. (2016). Resilience in Development: Progress and Transformation (Resiliencia en el Desarrollo: Progreso y Transformación). In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology*, 271-333. doi:  
<https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>
- Mateos, R. (2009). Dificultades de aprendizaje. *Revista de los psicólogos de la educación*, 15(1), 13-19. <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765489003.pdf>
- Matthews, J. y Taylor, S. (2006). Clarifying conditions and decision points for mediational type inferences in organizational behavior (Clarificación de condiciones y puntos de decisión para inferencias de tipo mediacional en el comportamiento organizacional). *J. Organ. Behav*, 27, 1031–1056. doi:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/job.406>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? (¿Qué es la inteligencia emocional?). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators, 3-34.
- Mayer, J. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional?. Manual de Inteligencia Emocional, 23-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=275716>
- Mayer, J., Cusco, D. y Salovey, P. (1999). “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence” (“La inteligencia emocional cumple con los estándares tradicionales para una inteligencia”). *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2008). “Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits?” (“Inteligencia emocional: ¿Nueva habilidad o mezcla ecléctica de rasgos?”). *American Psychologist*, 63, 503-517.  
[https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality\\_lab](https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab)
- Mestré, J., Guil, R. y Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.
- Mestre, J., Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional una explicación desde los procesos psicológicos básicos. Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología. McGraw-Hill Interamericana de España, 249-280.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5536>
- Mikolajczack, M., Nelis, D., Quoidbach, J. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? (Incrementar la inteligencia emocional: (¿Cómo) es

- posible?) *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- Ministerio de Educación. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf>
- Murphy, S. (2002). Leader self-regulation: The role of self-efficacy and multiple intelligences (Autorregulación del líder: el papel de la autoeficacia y las inteligencias múltiples). *Leader Self-Regulation: The Role of Self-Efficacy and Multiple Intelligences*, 163-186.
- Murrell, A. R. y Scherbarth, A. (2006). State of the research & literature address: ACT with children, adolescents and parents. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(4), 531.
- Núñez, M., Fernández, P., Rodríguez, J. y Postigo, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2), 455- 474. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924011.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. *IMSERSO*. [https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif\\_2001.pdf](https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf)
- Ortega, W., Pozo, F., Vásquez, J., Díaz, E. y Patiño, A. (2021). Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre: de la lógica difusa a la lógica plitogénica. *NSIA Publishing House Edition*. <http://fs.unm.edu/LogicaPlitogenica.pdf>
- Palloto, N., De Grandis, M. y Gago, L. (2021). Inteligencia emocional y calidad de vida en período de aislamiento social, preventivo y obligatorio durante la pandemia por COVID-19. *Acción Psicológica*, 18(1), 45–56. doi: <https://doi.org/10.5944/ap.18.1.29221>
- Palomera, R. (2005). Desarrollo de la inteligencia emocional percibida. Diferencias individuales en función del género y edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 443-457. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832486033.pdf>
- Palomera, R., Gil, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la inteligencia emocional de los padres y el comportamiento de sus hijos. *Revista de Educación*, 341,687-703. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165292>



- Parra, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 39(3-4), 201-223. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>
- Pérez, C. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (18), 105-119. <https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/07%20educar%20las%20emociones.pdf>
- Persampieri, M., Gortmaker, V., Daly, E., Sheridan, S. y McCurdy, M. (2006). Promoting parent use of empirically supported reading interventions: two experimental investigations of child outcomes (Promoción del uso por parte de los padres de intervenciones de lectura apoyadas empíricamente: dos investigaciones experimentales de los resultados de los niños). *Behavioral Interventions*, 21(1), 31–57. <https://doi.org/10.1002/bin.210>.
- Plum, J. (2011). The impact of social support and family resilience on parental stress in families with a child diagnosed with an autism spectrum disorder (El impacto del apoyo social y la resiliencia familiar en el estrés de los padres en familias con un niño diagnosticado con un trastorno del espectro autista). *Doctorate in Social Work (DSW) Dissertations*. [http://repository.upenn.edu/edissertations\\_sp2](http://repository.upenn.edu/edissertations_sp2)
- Quispe, A. (2021). Dimensiones de inteligencia emocional en padres de estudiantes con discapacidad del Centro Educativo Básica Especial Manuel Duato-Lima. Repositorio Universidad privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/30433/Quispe%20Escobar%2c%20Andy%20Robinson.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(3), 47-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802512>
- Rapus-Pavel, J., Vitalic, H. y Rejec, T. (2018). Schoolwork of adolescents with dyslexia: Comparison of adolescents', mothers' and teachers' perspectives (Trabajo escolar de adolescentes con dislexia: Comparación de las perspectivas de adolescentes, madres y docentes). *International Journal of Special Education*, 33(2), 264–278. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185583>
- Robledo, P. y Garcia J. (2014). Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos. doi: 10.15581/004.26.149-173
- Rogers, P., Qualter, P., Phelps, G. y Gardner, K. (2006). Belief in the paranormal, coping and emotional intelligence (Creencia en lo paranormal, afrontamiento e inteligencia

- emocional). *Personality and Individual Differences*, 41(6), pp. 1089-1105. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.014>
- Roll- Pettersson, L. y Mattson, E. (2007). Perspectives of mothers of children with dyslectic difficulties concerning their encounters with school: a Swedish example (Perspectivas de madres de niños con dificultades disléxicas sobre sus encuentros con la escuela: un ejemplo sueco). *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 409–423. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250701650011>.
- Romero, N., Guajardo, J., Aguirre, F., Sánchez, A. y Gallego, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Salud y Sociedad*, 3(3), 283-291. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v3n3/3n3a04.pdf>
- Ruíz, E. (2010). La Inteligencia Emocional: un breve análisis de su relación e influencia en el trabajo. *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 5(10) <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icea/n10/e5.html>
- Ryback, D. (1998). Trabajo con su Inteligencia, los factores Emocionales al servicio de la Gestión Empresarial y Liderazgo Efectivo. *EDAF*.
- Salazar, F. (2011). Microsistema familiar de tres cuidadores familiares de pacientes con demencia tipo Alzheimer desde la teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner.
- Salazar, M. (2017). Padres de niños con discapacidad. Relación y diferencias entre inteligencia emocional y resiliencia. *Casus*, 2(3), 156-162. <https://casus.ucss.edu.pe/index.php/casus/article/view/50/40>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1997). "What is emotional intelligence?". *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. y Mayer, J. (2000). Current directions in emotional intelligence research (Direcciones actuales en la investigación de la inteligencia emocional). *In the Handbook of Emotions*, 504–520. [https://scholars.unh.edu/psych\\_facpub/405/](https://scholars.unh.edu/psych_facpub/405/)
- Schutte, N., Malouff, J., Simunek, M., McKenley, J. y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being (Inteligencia emocional característica y bienestar emocional). *Cogn. Emot*, 16, 769–785. doi: <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Sinha, D., Verma, N. y Hershe, D. (2016). A Comparative Study of Parenting Styles, Parental Stress and Resilience among Parents of Children Having Autism Spectrum Disorder, Parents of Children Having Specific Learning Disorder and Parents of Children Not Diagnosed With Any Psychiatric Disorder (Un estudio comparativo de estilos de crianza, estrés de los padres y resiliencia entre padres de niños con trastorno del

- espectro autista, padres de niños con trastorno específico del aprendizaje y padres de niños sin diagnóstico de ningún trastorno psiquiátrico). *Annals of International medical and Dental Research (AIMDR)*, 2(4), 106-111. doi:10.21276/aimdr.2016.2.4.30
- Slaikue, K. (1996). Intervención en crisis. *El Manual Moderno*.
- Vargas, J. y Arán, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a10.pdf>
- Verdugo, M. y Rodríguez, A. (2011). Guía de intervención y apoyo a familias de personas con discapacidad. *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca*. <https://consaludmental.org/publicaciones/Guiaintervencionapoyofamiliaspersonasc ondiscapacidad.pdf>
- Williams, K., Ciarrochi, J. y Heaven, P. (2012). Inflexible parents, inflexible kids: A6-year longitudinal study of parenting style and the development of psychological flexibility in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8). doi: 10.1007/s10964-012-9744-0
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. doi: [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)

## Anexos

Carta de interés

**UCUENCA**

Cuenca, 06 de julio de 2022

**CARTA DE INTERÉS**

**De nuestra consideración. –**

Luego de un cordial y atento saludo, las estudiantes del 8vo ciclo de la carrera Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Alexa Noralma Betancourth Mora, número de cédula 1900655869 y Nicole Alejandra Cabrera Tapia, número de cédula 0105939441, autoras del Trabajo Final de Titulación (TFT) cuyo título es *Inteligencia emocional de los padres de familia de estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez en Cuenca, período 2022-2023* y, por otra parte, el Mgstr. Edgar Lojano López, en calidad de director legal de la institución educativa Ricardo Muñoz Chávez, se pretende llevar a cabo la investigación del TFT, quienes libre y voluntariamente convienen firmar la presente carta de interés, para realizar este estudio con enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y, con el objetivo general de describir las dimensiones de la inteligencia emocional según las variables sociodemográficas nivel de instrucción, sexo, estado civil, edad, parentesco y tipo de necesidad educativa especial de los padres de familia que tienen hijos con necesidades educativas especiales de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez durante el periodo 2022-2023.

Las partes implicadas expresan la voluntad de comprometer sus esfuerzos y responsabilidad formal para el cumplimiento y éxito en la ejecución del presente trabajo. Para constancia y conformidad de lo estipulado, firman la presente, en tres ejemplares de igual contenido.



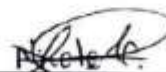
**Mgstr. Edgar Lojano**  
**Rector de la U.E. Ricardo Muñoz**  
**Chávez**



**Alexa Noralma Betancourth Mora**  
**C.I: 1900655869**  
**Investigadora**



**Mgstr. Silvia López**  
**Docente de la materia TFT I**



**Nicole Alejandra Cabrera Tapia**  
**C.I: 0105939441**  
**Investigadora**

**Consentimiento informado**

**FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Alexa Noralma Betancourth Mora – Nicole Alejandra Cabrera Tapia

Título de la investigación: **Inteligencia emocional de los padres de familia de estudiantes con necesidades educativas especiales de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez en Cuenca, período 2022-2023**

Datos del equipo de investigación: *(puede agregar las filas necesarias)*

	Nombres completos	# de cédula	Institución a la que pertenece
Investigador Principal	Alexa Noralma Betancourth Mora	1900655869	Universidad de Cuenca
Investigador Secundario	Nicole Alejandra Cabrera Tapia	0105939441	Universidad de Cuenca

**¿De qué se trata este documento?** *(Realice una breve presentación y explique el contenido del consentimiento informado). Se incluye un ejemplo que puede modificar*

Usted está invitado(a) a participar en este estudio que se realizará en La Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez. En este documento consentimiento informado, se explican las razones por las que se realiza el estudio, cuál será su participación y si acepta la invitación. También se explica los posibles riesgos, beneficios y sus derechos en caso de que usted decida participar. Después de revisar la información en este Consentimiento y aclarar todas sus dudas, tendrá el conocimiento para tomar una decisión sobre su participación o no en este estudio. No tenga prisa para decidir. Si es necesario, lleve a la casa y lea este documento con sus familiares u otras personas que son de su confianza.

**Introducción**

La inteligencia emocional es la capacidad del individuo de reconocer, regular y comprender las emociones y sentimientos propios y del resto que nos rodea, de esto va a depender que el individuo establezca buenas relaciones sociales, se comporte de cierta forma y se desenvuelva de manera eficaz en la sociedad.

Los niños y niñas nacen siendo parte de la sociedad, el deber de la familia es ante todo promover el desarrollo de los niños en todos los aspectos: alimentación, higiene, afectivo, social. Cuando los padres expresan y regulan adecuadamente sus emociones, estas conductas son observadas y repetidas por sus hijos, por lo que es importante que los padres establezcan una buena relación con sus hijos debido a que la inteligencia emocional y el apego seguro, se caracteriza por la presencia estable de cuidadores, relaciones cálidas con los padres, consistencia y flexibilidad.

Esta investigación será realizada para conocer la inteligencia emocional de los padres de familia que tienen hijos con necesidades educativas especiales de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez.

Es por esto que los participantes serán los padres de familia que tengan hijos con algún tipo de necesidad educativa estudiando en la U.E. Ricardo Muñoz Chávez durante el periodo 2022-2023, una vez que hayan firmado el consentimiento informado.

**Objetivo del estudio**

El objetivo de este estudio es conocer la inteligencia emocional de los padres de familia de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez durante el periodo 2022-2023

**Descripción de los procedimientos**

Se realizará los procedimientos por desarrollar serán los siguientes:

- Una vez obtenida la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca y presentado los oficios y permisos pertinentes al rector de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez, se procede a la entrega de los consentimientos informados a los participantes, setenta en total, para su respectivo conocimiento.
- Seguido a esto, la información se va a recolectar por medio de una ficha sociodemográfica y una escala. La Escala de WLEIS-S la cual evalúa cuatro dimensiones distintas: valoración y expresión de nuestras

<p>emociones, valoración y reconocimiento de las emociones en los demás, regulación de la emoción en uno mismo y el uso de la emoción para facilitar el desempeño. Este instrumento compuesto por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos.</p> <p>- La ficha sociodemográfica y el instrumento serán entregados de manera presencial a cada padre de familia. El tiempo aproximado para su realización es de 15 minutos.</p> <p>- Posteriormente se realizará una base de datos para realizar el análisis estadístico respectivo.</p>
<p><b>Riesgos y beneficios</b></p> <p>Entre los posibles riesgos se identifica una posible descompensación emocional, esto en el peor de los casos. Para abordar los riesgos se propone brindar contención emocional inmediata y la opción de remitir al Centro de Psicología Aplicada de la Universidad de Cuenca (CEPAUC). Así mismo, se brindará el número de teléfono de Bienestar Universitario (+5937) 4051000 ext. 1234 y facilitar el correo electrónico del mismo (bienestar.universitario@ucuenca.edu.ec) en caso de que algún participante requiera atención psicológica y desee solicitarla en privado.</p> <p>El presente estudio no brindará beneficios directos para los participantes, sin embargo, se generarán beneficios a futuro para mejorar y potenciar la inteligencia emocional, especialmente en padres de familia que tienen hijos con algún tipo de necesidad educativa especial. La problemática de este estudio podrá generar nuevas investigaciones, planes y proyectos de promoción y prevención. No existen conflictos de interés que puedan comprometer el proceso de investigación.</p>
<p><b>Otras opciones si no participa en el estudio</b></p> <p>Las investigadoras les agradecen de antemano el tiempo invertido en la presente investigación, sin embargo, si no es de su interés participar, usted no se encuentra obligado o comprometido de ninguna manera a participar en él.</p>
<p><b>Derechos de los participantes</b> <i>(debe leerse todos los derechos a los participantes)</i></p> <p>Usted tiene derecho a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recibir la información del estudio de forma clara;</li> <li>✓ Tener la oportunidad de aclarar todas sus dudas;</li> <li>✓ Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar del estudio;</li> <li>✓ Ser libre de negarse a participar en el estudio, y esto no traerá ningún problema para usted;</li> <li>✓ Ser libre para renunciar y retirarse del estudio en cualquier momento;</li> <li>✓ Recibir cuidados necesarios si hay algún daño resultante del estudio, de forma gratuita, siempre que sea necesario</li> <li>✓ El respeto de su anonimato (confidencialidad);</li> <li>✓ Que se respete su intimidad (privacidad);</li> <li>✓ Recibir una copia de este documento, firmado y rubricado en cada página por usted y el investigador;</li> <li>✓ Tener libertad para no responder preguntas que le molesten.</li> </ul>
<p><b>Información de contacto</b></p> <p>Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0988796350 que pertenece a (<a href="mailto:Alexa.Betancourth">Alexa Betancourth</a>) o envíe un correo electrónico a (<a href="mailto:alexa.betancourthm@ucuenca.edu.ec">alexa.betancourthm@ucuenca.edu.ec</a>)</p>

<p><b>Consentimiento informado</b></p> <p>Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.</p>
--

---

Nombres completos del/a participante	Firma del/a participante	Fecha
--------------------------------------	--------------------------	-------

---

Nombres completos del/a investigador/a	Firma del/a investigador/a	Fecha
--	----------------------------	-------

---

Nombres completos del/a investigador/a	Firma del/a investigador/a	Fecha
--	----------------------------	-------

Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. Vicente Solano, presidente del Comité de Bioética de la Universidad de Cuenca, al siguiente correo electrónico: [vicente.solano@ucuenca.edu.ec](mailto:vicente.solano@ucuenca.edu.ec)

### **Anexo A. Ficha sociodemográfica**

Encuesta a los padres de familia de la Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez.

Estimado padre de familia, la presente encuesta se orienta a determinar la Inteligencia Emocional que posee usted al tener un niño con una necesidad educativa especial (NEE).

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA	
Sexo	
<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Hombre
Indique su edad	
<input type="checkbox"/> 20 a 29 años	<input type="checkbox"/> 40 a 49 años
<input type="checkbox"/> 30 a 39 años	<input type="checkbox"/> 50 a 59 años
Indique su estado civil	
<input type="checkbox"/> Soltero/a:	<input type="checkbox"/> Unión libre
<input type="checkbox"/> Casado/a:	<input type="checkbox"/> Divorciado/a
<input type="checkbox"/> Viudo/a:	
Mencione el nivel económico	
<input type="checkbox"/> Entre 100 y 200 dólares	
<input type="checkbox"/> Entre 200 y 400 dólares	
<input type="checkbox"/> Entre 400 y 600 dólares	
Indique el tipo de necesidad educativa especial (NEE) que tiene su hijo	
<input type="checkbox"/> Trastornos del aprendizaje	<input type="checkbox"/> Trastornos de la comunicación.
<input type="checkbox"/> Discapacidad visual, física y/o auditiva	<input type="checkbox"/> Trastornos del Espectro Autista.
<input type="checkbox"/> Discapacidad Intelectual	<input type="checkbox"/> Trastorno de la conducta
<b>Gracias por su participación</b>	

## Anexo B. WLEIS-S

Escala de inteligencia emocional de Wong-Law (WLEIS-S versión al castellano)

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos.

Señale la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Elija una **sola respuesta**.



ÍTEMS	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1. La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos.							
2. Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos.							
3. Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas.							
4. Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional.							
5. Tengo una buena comprensión de mis propias emociones.							
6. Soy un buen observador de las emociones de los demás.							
7. Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente.							
8. Soy capaz de controlar mis propias emociones.							
9. Realmente comprendo lo que yo siento.							
10. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás.							
11. Soy una persona automotivadora.							
12. Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado.							
13. Siempre sé si estoy o no estoy feliz.							
14. Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean.							

15. Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda.							
16. Tengo un buen control de mis propias emociones.							