

Inteligencia Emocional en maestros de Educación Especial: Aproximación a los instrumentos de medición

Artículos
arbitrados



Emotional Intelligence in Special Education Teachers: An Approach to Measuring Instruments

Amândio Jamba Pedro da Fonseca

<https://orcid.org/0000-0002-0135-2919>

amandiojamba@gmail.com

Teléfonos de contacto: +56 940629236

Departamento de Psicología

Escuela Superior Politécnica del Bié

Universidad José Eduardo dos Santos

Provincia del Bié. Angola

Osvaldo Hernández González

<https://orcid.org/0000-00021319-6167>

osvaldo.hernandez@utalca.cl

Teléfono de contacto: +56 930821917

Doctorado en Ciencias Humanas

Universidad de Talca

Talca. Región del Maule. Chile

Fecha de recepción: 31/08/2020

Fecha de envío al árbitro: 02/09/2020

Fecha de aprobación: 28/09/2020

Resumen

La inteligencia emocional es la capacidad que posee la persona para controlar sus sentimientos y emociones y es clave para relacionarse con los demás. Los maestros de educación especial deben saber explotar sus emociones para trabajar con los educandos con necesidades educativas especiales y la amplia gama de problemas cognitivos, emocionales y volitivos que estos presentan. Sin embargo, en Angola los aspectos emocionales de los maestros de educación especial han recibido poca de atención. Sobre la base de este criterio, parece claro que la comprensión de la inteligencia emocional en el contexto educacional angolano requiere de un impulso y de trabajos documentales que amplíen la cultura y la importancia de las emociones, como recursos claves para una educación desarrolladora. En consecuencia, la presente revisión tiene como objetivo proporcionar elementos claves sobre la inteligencia emocional, así como también una batería de instrumentos que pueden utilizarse para medir de manera global la inteligencia emocional.

Palabras clave: Inteligencia emocional, maestros, educación especial, instrumentos de medición.

Abstrac

Emotional intelligence is the person's ability to control his feelings and emotions and is the key to relating with others. Special education teachers must know to exploit his emotions resources to work with students with special educational needs and the wide range of cognitive, emotional and volitional problems that these present. However, in Angola, the emotional aspects of special education teachers have received little attention. Based on this criterion, it is clear that the understanding of emotional intelligence in the Angolan educational context requires an impulse and documentary works that expand the culture and the importance of emotions, as key resources for a developmental education. Consequently, this review aims to provide key insights into emotional intelligence, as well as a battery of instruments that can be used to globally measure emotional intelligence.

Key words: Emotional intelligence, teachers, special education, measurement instruments.

Author's translation.

Introducción

En los últimos años, la Inteligencia Emocional ha sido vista como un recurso primordial para la labor docente. La evidencia relevante ha demostrado que el empobrecimiento de la inteligencia emocional es probable que sea una de las causas que impactan de manera negativa en la experiencia, agotamiento y satisfacción en los maestros de educación especial (Platsidou, 2010). Además, el progresivo desarrollo de investigaciones en esta área, y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral (Extremera, Fernández-Berrocal, y Durán, 2003).

Desde la perspectiva conceptual, la inteligencia emocional es la habilidad que debe tener una persona valorar, comprender, regular y expresar sus emociones y sentimientos, lo que promueve el crecimiento emocional e intelectual deseado (Danvila y Sastre, 2010). Goleman (1995) conceptualizó la inteligencia emocional como la capacidad de autocontrol, persistencia para motivarnos, a pesar de las adversidades y los problemas. En el mismo sentido, Yücel & Özdayi (2019), afirman que la inteligencia emocional es la capacidad del individuo de reunir los campos de emociones e inteligencia y ver las emociones como útiles fuentes de información que ayudan a entender y navegar el entorno social.

Se ha demostrado que la la inteligencia emocional está relacionada, directa o indirectamente con un mejor ajuste o éxito académico, personal, social u ocupacional. Por ejemplo, una alta inteligencia emocional está asociada con la eficiencia para hacer frente a problemas y dificultades. El éxito en el trabajo de los maestros de educación especial está conectado con varias dimensiones de la inteligencia emocional como, por ejemplo, regulación emocional, comprensión de las emociones, empatía, optimismo y resolución de conflictos (Platsidou, 2010). Por lo tanto, Hickman (2017), resalta que, para los maestros de educación especial, su inteligencia emocional desempeña un papel importante en las decisiones de instrucción relacionadas con la implementación de intervenciones oportunas para el éxito de los estudiantes con diferentes tipos de Necesidades Educativas Especiales y, en consecuencia, el logro de sus objetivos profesionales.

En la misma línea de pensamiento, Pursun & Efilti (2019), opinan que las personas con habilidades de inteligencia emocional pueden tener capacidades mentales adecuadas y pensamientos positivos necesarios para lograr sus objetivos de manera efectiva. En este sentido, según Extremera, Fernández y Durán (2003), las competencias afectivas y emocionales son elementos imprescindibles en el trabajo de los maestros, una vez que, para socializar la experiencia histórico social los maestros deben poseer los conocimientos y también los recursos psicológicos para transmitirlos (Palomero, 2009).

Debido a que en el contexto educacional angolano la educación especial no ha tenido un desarrollo similar al de otros países o regiones del mundo; en Angola, el proceso de inclusión presenta una evolución diferente en cada una de las 18 provincias (Patatas y Sanches, 2017). Es importante abordar desde una perspectiva histórica y actualizada este tema, ya que, la literatura consultada reconoce que, las habilidades de inteligencia emocional resultan claves para la labor docente, sobre todo cuando trabajan con educandos con necesidades educativas especiales. Además, como líderes en la escuela, los maestros representan un papel importante en la convivencia del aula y en el desarrollo personal y social de los educandos.

Sobre la base de que la literatura y la investigación en el campo de la inteligencia emocional ha sido muy poco abordada en el contexto educacional angolano. La presente revisión tiene como objetivo proporcionar elementos claves sobre el desarrollo de la teoría de la inteligencia emocional, así como también una batería de instrumentos que pueden utilizarse para medir de manera global la inteligencia emocional. Con ello se puede contribuir para que los maestros de educación especial, aprendan más sobre sus emociones y sentimientos

en diferentes situaciones, una vez que, se ofrecen un conjunto de supuestos teóricos que apoyan inteligencia emocional en el campo educativo, lo que puede enriquecer el nivel de conocimiento de quienes podrán consultar este trabajo.

Breve reseña histórica del constructo Inteligencia Emocional

Los primeros estudios con el término de inteligencia aparecieron en el siglo XX por Edward Thorndike en 1920, en esta etapa surgió la inteligencia social. Estas investigaciones se centraron en describir, definir y evaluar el comportamiento socialmente competente. (Bar-On, 2005).

A finales de los años 80, surgen las primeras ideas sobre inteligencia emocional, cuando Howard Garder en 1983 publicó *Frames of Mind* y más tarde *Inteligencias Múltiples*, donde presentó la existencia de diferentes inteligencias. En esta etapa, el mismo autor, publica un número de obras sobre inteligencias intrapersonal e interpersonal que permitieron fundamentalmente la reconceptualización de la educación, hecho que llevó a reconsideración del papel que juega las emociones en ella, aunque no era esa la intención del autor (Campos, Martins, Martins, Chaves & Duarte, 2016).

El término inteligencia emocional fue propuesto por primera vez por Salovey & Mayer en 1990, consideró una subclase de la Inteligencia Social, relacionada con el análisis de los sentimientos y emociones en sí mismo y en los demás. Estos autores afirmaron que la inteligencia emocional consistía en la capacidad que posee y desarrolla la persona para controlar sus sentimientos y emociones, así como los de los demás, permitiéndole discriminar y utilizar esta información para orientar su acción y pensamiento (Alves, 2013). Los autores describen la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones adecuadamente, para poder usar los sentimientos más tarde; facilitar la comprensión de uno mismo o de los demás y la capacidad de controlar sus propias emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Campos et al., 2016). Sin embargo, el término inteligencia emocional fue popularizado por Daniel Goleman por medio de su libro sobre *Inteligencia Emocional* en 1996, frente al sistema educativo heredado desde la Ilustración y determinado por el conductismo (Bar-On, 2005).

Una revisión ampliada, y mejor organizada del modelo de 1990, fue presentada en 1997 por Mayer y Salovey, realzó la percepción y control de la emoción, pero olvidaba el pensamiento sobre el sentimiento. También se puede entender la inteligencia emocional como aquella capacidad que posee el hombre para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (Mayer & Cobb, 2000).

A pesar de estas nuevas propuestas de inteligencia, Martin y Boeck (1997), identificaron un conjunto de habilidades indispensable para la inteligencia emocional. El primero se refiere al hecho de que el individuo reconoce sus propias emociones porque la persona sabe cómo se siente y por qué puede dominar sus emociones, moderarlas y controlarlas, en dependencia en gran medida de nuestra inteligencia emocional. Otra habilidad se refiere a saber cómo usar el potencial existente. Un ecualizador alto solo no nos convierte en genios, pero saber cómo ponerse en el lugar de los demás es una habilidad fundamental de inteligencia emocional. Por lo tanto, la empatía requiere la voluntad de admitir emociones, escuchar con atención y ser capaz de comprender los pensamientos y sentimientos que no se expresan verbalmente.

Hombres y mujeres sienten emociones con la misma intensidad, según algunos estudios, pero tienden a expresarlas de manera diferente. En general, las mujeres son más abiertas, confiesan fácilmente la soledad y la vergüenza o miedo; los hombres intentan ocultar estos sentimientos, quizás inconscientemente, lo que trata de igualar el viejo cliché de que “un hombre no llora” los hombres también se consideran más propensos a expresar sentimientos de ira hacia extraños (Campos et al., 2016). Sin embargo, la idea básica es que necesitamos mejorar el manejo de nuestras propias emociones siempre.

La inteligencia emocional en el encargo social de los maestros de educación especial

El profesor de educación especial debe tener habilidades de inteligencia emocional, es decir, saber manejar conflictos, ayudar a gestionarlos, ser capaz de comprender sus sentimientos y de los demás, elegir la palabra correcta, el gesto apropiado, para comprender el significado de un sentimiento, considerando que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales y muchas de estas necesidades se manifiestan con problemas de lenguaje, pero también con todos los demás interesados en la comunidad educativa, un puente a los padres y a la comunidad a la que pertenece la escuela (Campos et al., 2016).

En la actualidad, la escuela debe dirigirse a todos los niños, de tal manera que respete sus derechos, la inclusión debe ser una realidad, sin que haya necesidad de mencionarla. Para que esto suceda, son imprescindibles los cambios significativos desde la perspectiva de la concepción de la escuela misma. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que surgen en ellos deben guiarse por los principios de igualdad de oportunidades educativas y sociales, a los que todos los estudiantes tienen derecho. La educación inclusiva significa, por otro lado, dar respuestas a las diferencias individuales entre los estudiantes, sin marginación y brindar oportunidades de aprendizaje que apoyan el desarrollo de cada estudiante (Knickenberg, Zurbriggen, Venetz, Schwab & Gebhardt, 2019).

El proceso de inclusión de estudiantes con alguna discapacidad es un gran desafío para los maestros de educación especial, especialmente cuando quiere una escuela para todos, aceptar que los niños con los problemas más graves deben asistir escuela y encontrar respuestas apropiadas a sus necesidades específicas. En consecuencia, la escuela de hoy debe verse a sí misma en construcción permanente, dinámica, flexible e identificada por la apertura al cambio. Por lo tanto, el perfil y las habilidades del profesor que trabaja directamente con estudiantes con necesidades educativas especiales, debe incluir habilidades que van más allá de lo que se espera de cualquier otro profesor, dada la especificidad de estos alumnos. Debe ser el mayor promotor de la inclusión educativa y tener habilidades emocionales (Campos et al., 2016).

La experiencia y la competencia técnica, así como el perfil en inteligencia emocional y/o habilidades intra e interpersonales necesarias para ayudar a los niños con necesidades educativas especiales, se convierten en factores importantes para el éxito de los maestros de educación especial (Yücel & Özdayi, 2019).

Se considera que se debe fortalecer fundamentalmente los aspectos cognoscitivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero eso no es suficiente en dicho proceso, ya que, las actitudes afectivas de los maestros de educación especial juegan un papel importante en el desarrollo tanto académico, cognoscitivo e interpersonal de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los maestros de educación especial deben tener la preocupación de desarrollar las competencias sociales y emocionales de sus estudiantes sin olvidar de su propio desarrollo emocional y la aplicación de esas habilidades (Meyer & Turner 2006).

Un buen profesor de educación especial debe tener conciencia de sus propias emociones, habilidad de manipular sus emociones, saber motivarse, tener empatía con sus estudiantes, padres y colegas y tener habilidades sociales para crear y mantener relaciones. Además, debe saber reconocer los conflictos y saber solucionarlos, encontrar el tono adecuado para hablar con sus estudiantes, padres y colegas, entre otras capacidades (Al-Bawaliz, Arbeyat & hamadneh, 2015). En la misma corriente de ideas, para Chávez (2017), los maestros deben ser razonables y justos, necesitan manejar consistentemente sus emociones, sentimientos y conductas, sea cual sea el curso del día.

Las emociones en los procesos educacionales de los alumnos se pueden entender en dos direcciones; por un lado, los procesos de escolarización están condicionados por un complejo sistema de relaciones interpersonales que hacen una particular huella en las personas. Por otro lado, en todas generaciones el profesor ha constituido un paradigma para sus alumnos, por lo tanto, la manera en que maneje sus emociones se constituye en un marco de referencia para los alumnos. Toda persona que se dedique a enseñar alumnos con necesidades educativas especiales, debe tener habilidades para relacionarse con los alumnos en diversas circunstancias, debe presentar rasgos como flexibilidad, tolerancia, sentido del humor, capacidad para relajarse, ser innovador y poder improvisar son primordiales en un profesor de educación especial. Además, como maneja sus emo-

ciones constituye un marco de referencia para los sus alumnos (Meyer & Turner 2006). La postura humana del profesor de educación especial trasciende a ellos.

Importancia de la formación de maestros de educación especial

La preparación de los maestros de educación especial y la calidad de su labor social han adquirido importancia en los últimos años, como clave para responder a las demandas de la educación en condiciones del desarrollo social contemporáneo. Ahora bien, con una especial relevancia basada en las orientaciones consagradas en la Ley de Base del Sistema Educativo de Angola que reforzaron la importancia de preparar a los maestros en el contexto de las políticas de aprendizaje permanente, sin embargo, aún queda mucho por hacer y los aspectos emocionales de los maestros no han recibido mucha atención en la práctica. En esta perspectiva, Tchingondundu (2015), afirma que, a pesar de la reforma educativa llevada a cabo en Angola, todavía el país carece de un sistema de formación docente para intervenir en el campo de la educación especial adecuadamente ajustada a las necesidades de niños y jóvenes.

En relación a ello, Rahman & Ahmed (2019) opinan que la calidad de los maestros, es decir, su educación y capacitación en realidad ayuda a mejorar los servicios y modalidades de enseñanza que se les proporciona a los educandos, en especial a aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

De esta manera, para lograr el desarrollo profesional de los maestros de educación especial y una educación inclusiva de calidad y excelencia, la formación docente se convierte en un proceso fundamental. El siglo XXI es caracterizado por los continuos cambios tecnológicos y sociales que demandan a los maestros de educación especial una constante actualización formativa para adaptarse a los actuales requerimientos sociolaborales (Caballero y Bolívar, 2015; Montes y Suárez, 2016). En este contexto, el proceso de enseñanza debe transitar al ritmo de las transformaciones sociales, pues es la formación y superación de los maestros que garantiza el futuro y desarrollo de los pueblos.

En los procesos de formación de los maestros de educación especial la didáctica y la pedagogía son indispensables, dado que, brindan elementos para una adecuada construcción del perfil del profesorado. Es imprescindible abordar el conocimiento que estos deben adquirir, desde las competencias emocionales, el conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido (González y Malagón, 2015).

Por otro lado, es innegable admitir que, en general, el desarrollo de competencias emocionales está bastante ausente en los programas de formación de maestros de educación especial, considerando que la formación debería dotar de un bagaje sólido en materia de emociones y sobre todo en competencias emocionales (Chávez, 2017). Esto como se mencionó anteriormente, adquiere especial relevancia en la educación especial angolana.

Son múltiples los criterios teóricos para la formación de maestros de educación especial, pero se encuentra un punto común al referenciar que el perfil está relacionado con las destrezas y la disposición del maestro, también por el contexto y políticas institucionales (Chávez, 2017). En la misma línea de idea, para Hamilton-Jones & Vail (2014), los programas de formación de maestros de educación especial, deben cumplir con algunos indicadores que incluyen: a) fortalecer el espíritu colaborativo y estrategias para la enseñanza, b) construir relaciones positivas y respetuosas con todos profesionales, c) coordinar la inclusión de estudiantes con discapacidades en una variedad de entornos escolares, d) fortalecer la utilización de métodos de enseñanza conjunta para aumentar el rendimiento estudiantes con discapacidades en el aula.

Los maestros de educación especial tienen un papel decisivo como agentes de cambio en un proceso de modernización educativa y el logro de estos objetivos, dado que deben actuar como agentes de cambio, responder a las necesidades y desafíos sociales. Deben transformar estas necesidades en aprendizaje para los estudiantes y asumir el papel de facilitadores en el aprendizaje de futuros profesionales. Para ello, es necesario invertir en su formación y desarrollo profesional, en defensa del cambio en las prácticas docentes (Sari & Konuk, 2016).

En este contexto, según Androshchuk & Androshchuk (2017), las reformas de la educación hacen ajustes apropiados a la formación profesional de los maestros de educación especial. Enfoques modernos en edu-

cación sugieren que los futuros maestros deberían poder organizar la cooperación con otros miembros del proceso educativo, colaborar con alumnos, padres y colegas; involucrar a los alumnos en el proceso creativo de hacer productos originales y funcionales durante actividades curriculares y extracurriculares; utilizar tecnologías de aprendizaje innovadoras centradas en el desarrollo armonioso de la personalidad de cada alumno y su identidad profesional (Sari & Konuk, 2016).

Según Rahman & Ahmed (2019), la formación de maestros es un término con implicaciones teóricas y prácticas que además está mediado por las habilidades que posea el profesor, por lo cual el perfil no responde únicamente a la especialización en una materia. El profesor debe saber identificar y solucionar una serie de cuestiones cognitivas, actitudinales, valorativas y de destrezas.

Un acercamiento a los instrumentos de medición en la inteligencia emocional

Los estudios sobre la inteligencia emocional actualmente, atraen cada vez más la atención de los investigadores en distintas áreas, ha sido definida de diferentes maneras y ha generado distintos instrumentos para su medición. El primer instrumento para medir el comportamiento socialmente inteligente fue diseñado por Edgar Doll para niños pequeños y fue publicado en 1935 (Bar-On, 2005).

Por lo tanto, a continuación, se presentan algunos instrumentos que sirven para medir la inteligencia emocional tanto en los maestros de educación especial, así como, en la población vinculada a otras esferas de la vida.

SUEIT-Prueba de Inteligencia Emocional de la Universidad de Swinburne

SUEIT – Prueba de Inteligencia Emocional de la Universidad de Swinburne, es un instrumento de autoinforme que contiene 64-item utilizados para evaluar la inteligencia emocional. Los contendientes son iguales a los que cada instrucción los asigna y su escala es de 1 (nunca) a 5 (siempre). El instrumento contiene cinco dimensiones que se pueden calcular: Reconocimiento de la emoción y la expresión (REE), la comprensión de otras emociones (CE), las emociones directas de la cognición (EDC), manejo de las emociones (ME) y el control emocional (CE). El idioma original de esta prueba es el inglés y se intitula SUEIT (Swinburne University Emotional Intelligence Test), se utilizó para la población clínicamente deprimida en Australia y se encontró una confiabilidad razonable en Alfa de Conbach de 0.72 en el total de sus dimensiones (CE) (Nolidin, Downey, Schweitzer & Stough, 2013).

PIEMO-Perfil De Inteligencia Emocional

El PIEMO (2000), Designado Perfil de Inteligencia Emocional, es un instrumento elaborado por Cortés et al. En México desde el Instituto Nacional de Psiquiatría, de ese país, tiene 161 reactivos que se distribuyen en 8 escalas que son: Inhibición de impulsos, empatía, optimismo habilidad social, expresión emocional, reconocimiento de logro, autoestima nobleza. De los cuales se puede obtener un coeficiente emocional que delinea un perfil de inteligencia emocional que se normaliza. La transformación a ordinal se establece como inteligencia emocional: muy alta = 130-120 puntos, alta = 115-105 puntos, media = 100, 90 puntos, baja = 85-75 puntos, muy baja = 70-55 puntos. El instrumento alcanzó un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de 0.958 en población mexicana (Sánchez-López, León-Hernández y Barragán-Velásquez, 2015).

Cuestionario de BarOn

El Cuestionario de BarOn es un instrumento de autoinforme muy empleado para medir inteligencia emocional. Consta de 117 preguntas que están divididas en 5 factores y 15 subescalas, las alternativas de respuestas van de 1 a 5, donde 1 corresponde a nunca y 5 siempre. La expresión de sus resultados es análoga a la de la

inteligencia cognitiva clásica. Fue desarrollado por Bar-On en 1997. Este instrumento de medición fue traducido para español y validado por Regner (2008), con una muestra de población argentina (Cala y Castrillón, 2015).

TMMS - Trait Meta Mood Scale-Salovey

TMMS es un instrumento desarrollado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995. La escala original está en inglés, designado TMMS-48 - Trait Meta Mood Scale – Salovey. Evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. El TMMS contempla tres subescalas que son: atención, claridad y reparación. La subescala de atención contiene 13 ítems que miden el grado en que las personas evaluadas notan o piensan acerca de sus sentimientos (por ejemplo, “Presto mucha atención a cómo me siento”). Los once ítems evalúan la claridad emocional, o qué tan bien los participantes identifican, discriminan y comprenden sus sentimientos (por ejemplo, “por lo general tengo muy claros mis sentimientos”). Otros seis ítems comprenden la subescala de reparación emocional, que evalúa las tendencias de los participantes para regular o cambiar sus sentimientos (por ejemplo, “Cuando me enojo, me recuerdo todos los placeres de la vida”). Fue traducido y validado con una versión corta de 24 ítems, designado TMMS-24, en español por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos en 2004, en España. La versión del TMMS-24 fue traducida y validada para portugués por Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral y Queirós en 2005 en Portugal (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

EQ-i-Inventario De Cociente Emocional

El Inventario de Cociente Emocional es una prueba de autoinforme para evaluar la inteligencia emocional, fue desarrollado por Bar-On (1997), contiene 35 ítems, los que pueden ser definidos como un conjunto de habilidades, capacidades y competencias personales, emocionales y sociales. Su estructura contempla cinco factores con 15 subescalas agrupadas y tres escalas de validez. Este instrumento puede ser aplicado a adolescentes a partir de los 16 años de edad en ambos sexos. La prueba original es designada EQ-i (Emotional Quotient-Inventory) en idioma inglés. La prueba está traducida en español, francés, alemán, suizo, hebreo y otros, una vez que, fue aplicada a la población que habla estos idiomas, demostrando su utilidad y aplicabilidad transcultural (Ragner, 2008).

EQi:S-Inventario de Cociente Emocional-Forma corta

El Inventario de Cociente Emocional-Forma corta fue desarrollado por Bar-On (2002), semejante al inventario desarrollado en 1997, es también una prueba de autoinforme, pero con menos ítems, cuenta con 30 que evalúan la IE. Creada específicamente para su uso en contextos donde las pruebas más largas pueden no ser factibles. La prueba original en inglés EQ-i (Emotional Quotient-Inventory short form) (Parker, Keefer & Wood, 2011)

EIS-scala De Inteligencia Emocional

La Escala de Inteligencia Emocional, de Schutte et al. (1998), es un instrumento que contiene 21 ítems con tres subescalas. La primera subescala es sobre la evaluación de las emociones de otros, contiene 10 ítems, por ejemplo: “Al observar sus expresiones faciales, reconozco las emociones que experimentan las personas”; “Estoy consciente de los mensajes no verbales que envío a otros”; La segunda subescala es sobre la evaluación de las autoemociones y contiene 4 ítems, por ejemplo: “Estoy consciente de mis emociones”; “Sé por qué cambian mis emociones”; La última subescala es sobre la regulación y uso de las emociones e contiene 7

ítems, por ejemplo: “Cuando estoy en un estado de ánimo positivo, puedo aportar nuevas ideas”; “Utilizo los buenos estados de ánimo para ayudarme a seguir intentándome frente a los obstáculos”. La evaluación de mis emociones y del Otro abarca aspectos básicos de las señales emocionales verbales y no verbales de inteligencia emocional, como la comunicación, la conciencia y el reconocimiento de las emociones. La escala está en inglés y se denomina EIS Emotional Intelligence Scale (Yadav y Yadav, 2018).

MSCEIT-Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso

El MSCEIT es un instrumento desarrollado por Mayer et al., 2002. Consta de 141 ítems que evalúan la inteligencia emocional y la mayoría de los individuos demoran entre 30 y 45 minutos en completar el instrumento. El puntaje de este instrumento incluye un total general de inteligencia emocional y cuatro puntajes de nivel de bifurcación (percepción de emociones, uso de emociones, comprensión de emociones y manejo de emociones). El instrumento está en inglés y se denomina MSCEIT - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. El MSCEIT es un instrumento patentado y solo está disponible a través de la compañía Multi-Health Systems (MHS), que proporciona evaluaciones y servicios psicológicos (Sims, 2017).

S.S.R.I.-Inventario de autoinforme de Schutte

Este es un inventario de autoinforme, elaborado sobre el modelo original de Salovey y Mayer (1990), en inglés su idioma original se denomina S.S.R.I. (Schutte Self Report Inventory), fue adaptado y validado en español por Chico en 1999. Este instrumento está compuesto por 33 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo). La traducción en español está formada por cuatro factores: 1) Percepción emocional, que mide la valoración de las propias emociones y de los demás; 2) Manejo de las propias emociones, entendida como autocontrol personal; 3) Manejo de las emociones de los demás, refiriéndose a la capacidad para entender y ayudar a los demás a través de la percepción de sus propias emociones; y, finalmente, 4) Utilización de las emociones, uso de las propias emociones como vía para la automotivación. Fue adaptada para adolescentes y adultos (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018).

ECI-Inventario de Competencia Emocional

El ECI fue desarrollada por Boyatzis, Goleman y Rhee, (2000) en idioma inglés y se designa ECI (Emotional Competence Inventory), está compuesto por 110 ítems aplicables solo en el ambiente de trabajo y empresariales; Su versión original está destinada a población trabajadora entre 18 y 57 años. En este inventario 3 ítems son el número mínimo para que se evalúe cada competencia. El ECI tiene dos formas: una de autoinforme donde se le pide a la persona que estime su propio nivel de desempeño en el puesto de trabajo; otra forma es realizada por un evaluador externo (compañero de trabajo, jefe o supervisor). Esta metodología de evaluación es llamada metodología de 360° o de medidas que se basan en evaluadores externos (Extremera et al., 2004). El criterio externo (supervisor, jefe, etc.) contesta en una escala tipo Likert de seis puntos (1= La persona se comporta así solo esporádicamente; 6= La persona se comporta de esta manera en la mayoría de situaciones). Las fiabilidades de las escalas varían entre .61 y .86 en la versión auto-informada y entre 79 y 94 en la versión del evaluador externo (Boyatzis & Burckle, 1999).

ERQ-Emotional Regulation Questionnaire

Es una prueba desarrollada por Gross y John, (2003) y está compuesta por 10 ítems que evalúan, regulación emocional. Contiene dos subdimensiones: supresión emocional y reevaluación cognitiva. La primera mide la forma de modular la respuesta emocional que incluye la inhibición de la expresión de las conductas emocionales; y la reevaluación cognitiva se refiere en valorar una forma de cambio cognitivo que implica la construc-

ción de una nueva situación emocional que potencialmente tenga menor impacto emocional. El formato de respuesta obedece una escala con puntaje de 1 a 7, donde 1= totalmente en desacuerdo y 7= totalmente de acuerdo. Fue adaptado al español por Cabello, Ruíz-Aranda, Salguero y Castillo (2009) y destinada a población general española entre 18 hasta los 70 años de edad; y las propiedades psicométricas (fiabilidad alfa) son similares a la versión original en inglés y oscilan entre .73 y .79 (Cabello et al. 2009).

TEIQue-Trait Emotional Intelligence Questionnaire

El TEIQue, es un instrumento de inteligencia emocional, desarrollado por Petrides y Furnham, (2003). Está destinado a población general de 18 a 29 años y formado por 144 ítems (15 subescalas): 1) Expresión emocional (10 ítems); 2) Empatía (9 ítems); 3) Automotivación (10 ítems); 4) Autocontrol-Autorregulación emocional (12 ítems); 5) Felicidad- Satisfacción vital (8 ítems); 6) Competencia Social (11 ítems); 7) Estilo reflexivo (baja impulsividad) (9 ítems); 8) Percepción Emocional (10 ítems); 9) Autoestima (11 ítems); 10) Asertividad (9 ítems); 11) Dirección Emocional de otros (9 ítems); 12) Optimismo (8 ítems); 13) Habilidades de Mantenimiento de las Relaciones (9 ítems); 14) Adaptabilidad (9 ítems); 15) Tolerancia al Estrés (10 ítems).). Presenta una respuesta tipo Likert de siete puntos (1=Completamente en desacuerdo; 7= Completamente de acuerdo) y se obtiene una puntuación global a través de la suma de los 144 ítems TEIQue Total. Pérez (2003) adaptó el instrumento para la población universitaria española realizada (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018).

Esta batería de instrumentos que cuentan con evidencias de validez internacional, pudieran ser sometidas a validación en el escenario angolano (y ser usadas por los especialistas de diversas disciplinas relacionadas con la educación), por medio de validez de contenido (juicio de experto), de criterio y constructo. La aplicación de algunas de estas pruebas puede ayudar a conocer el estado actual de los recursos emocionales que poseen los maestros que tienen la responsabilidad social de educar a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Conclusiones

A través de la revisión realizada en esta investigación, se puede afirmar que, el progresivo desarrollo de investigaciones sobre la inteligencia emocional y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral. El profesor de educación especial debe tener habilidades de inteligencia emocional, es decir, saber manejar conflictos, ayudar a gestionarlos, ser capaz de comprender sus sentimientos y de los demás, elegir la palabra correcta, el gesto apropiado, para comprender el significado de un sentimiento, una vez que trabaja con niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales y muchas de estas necesidades se manifiestan con problemas de lenguaje. El estudio de la inteligencia emocional en la República de Angola requiere de mayor atención y del conocimiento de instrumentos que pueden usarse para medir la inteligencia emocional en los maestros de educación especial y otros profesionales, puesto que, la inteligencia emocional es un elemento clave para el éxito profesional. ©

Agradecimientos

Agradezco a AGCID, Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por otorgarme la beca y esta oportunidad de vivir y aprender en este país.

También agradezco a la Universidad José Eduardo dos Santos, específicamente al Decano de la Escuela Superior Politécnica de Bié, el Ingeniero MSc. Gerson António Palhares, por permitirme dejar Angola para completar esta etapa de formación.

Amândio Jamba Pedro da Fonseca. Licenciado en Ciencias de Educación, mención en Psicología por la Universidad Agostinho Neto (UAN), Angola. Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule (UCM), Chile. Profesor e investigador del Departamento de Psicología de la Escuela Superior Politécnica del Bié, Universidad José Eduardo dos Santos (UJES), Angola. Participó en los artículos publicados titulados: Percepción de los docentes sobre sus competencias para atender a educandos con necesidades educativas especiales. Karl Popper como antídoto para la quietud del pensamiento en las ciencias de la educación. Coordinador de los proyectos de investigación: Regulación emocional de los docentes universitarios de Kuito-Angola. Ansiedad, depresión y estrés de los estudiantes universitarios hacia la pandemia de Covid-19 en Angola.

Osvaldo Hernández González. Licenciado en Psicología por la Universidad de Matanzas (Cuba). Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad de Matanzas (Cuba) y Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule (Chile). Estudiante becario regular del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de Talca (Chile). Especializado en problemáticas relacionadas con la discapacidad en el ámbito educacional inclusivo, especialmente en niños, niñas y jóvenes con Trastornos del Espectro Autista. En calidad de alumno doctoral está inscrito en el Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas de la Universidad de Talca. Participó en los artículos publicados titulados: Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación

Referencias Bibliográficas

- Al-Bawaliz, Mohammad Abdessalam & Arbeyat, Ahmad & Hamadneh, Burhan mahmmmod. (2015). Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Special Education Teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88-95.
- Androshchuk, Iryna & Androshchuk, Ihor. (2017). Peculiarities of future technology teachers' training in Poland and Great Britain. *Comparative Professional Pedagogy*, 7 (1), 51-56. [Doi: 10.1515/rpp-2017-0007](https://doi.org/10.1515/rpp-2017-0007).
- Bar-On, Reuven. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 17. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/6509274>.
- Boyatzis, Richard & Burckle, Michelle. (1999). Psychometric properties of the ECI: Technical Note. Boston: The Hay/McBer Group. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3287.pdf>.
- Caballero, Katia y Bolívar, Antonio. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Cabello González, Rosario & Ruiz Aranda, Desireé & Salguero, María & Castillo Gualda, Ruth. (2009). Propiedades psicométricas del cuestionario ERQ de regulación emocional en una muestra española. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero & R. Cabello (Coord). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 15-20). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Campos, Sofia & Martins, Rosa & Martins, Maria da Conceição & Chaves, Cláudia & Duarte, João. (2016). Emotional intelligence and quality of life in special education teachers. *Journal of Teaching and Education*, 05 (01), 681-688.
- Chávez Vaca, Vinicio Alexander. (2017). Enfoque sociológico de los modelos de formación del profesorado universitario. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), 141-159.

- Clemmer Hickman, Akweta Eschella. (2017). An analysis of the relationship of the emotional intelligence of special education teachers and special education student achievement. (A Dissertation for the degree of doctor of education). College of Graduate Studies of Tarleton State University, Stephenville.
- Danvila del Valle, Ignacio & Sastre Castillo, Miguel Ángel. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Extremera, Natalio & Fernández-Berrocal, Pablo & Durán, Auxiliadora. (2003). Inteligencia emocional y burnout en maestros. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, Natalio & Fernández-Berrocal, Pablo & Mestre Navas, José Miguel & Guil Bozal, Rocío. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203>.
- Goleman, Daniel. (1995). *Inteligência emocional* (12ª ed.). Lisboa: Circulo de Leitores
- González, Hamlet Santiago & Malagón, Rusby. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los maestros en la universidad. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 290-301.
- Guedes Alves, Clara Manuela. (2013). Inteligência Emocional em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Perspetiva Educativa (Dissertação de Mestrado. Orientadora: Gonçalves, Cristina Saraiva). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Hamilton-Jones, Bethany & Vail, Cynthia. (2014). Preparing Special Educators For Collaboration In The Classroom: Preservice Teachers Beliefs And Perspectives. *International Journal Of Special Education*, 29(1), 76-86.
- Knickenberg, Margarita & Zurbriggen, Carmen & Venetz, Martin & Schwab, Susanne & Gebhardt, Markus. (2019). Assessing dimensions of inclusion from students' perspective – measurement invariance across students with learning disabilities in different educational settings. *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2019.1646958.
- Martin, Doris & Boeck, Karin. (1997). *O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Mayer, John & Salovey, Peter. (1997). What is emotional intelligence: In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, John & Cobb, Casey. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *En Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Meyer, Debra & Turner, Julianne. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educ Psychol Rev.*, 18, 377-390. DOI 10.1007/s10648-006-9032-1.
- Montes, Diana Amber & Suárez, Cecilia Inés. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>.
- Nolidin, Karen & Downey, Luke Andrew & Hansen, Karen & Schweitzer, Issac. (2013). Associations Between Social Anxiety and Emotional Intelligence Within Clinically Depressed Patients. *Springer Science+Business Media New York*, DOI 10.1007/s11126-013-9263-5.
- Palomero Fernández, Pablo. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145-153.
- Parker, James & Keefer, Kateryna & Wood, Laura. (2011). Toward a Brief Multidimensional Assessment of Emotional Intelligence: Psychometric Properties of the Emotional Quotient Inventory-Short Form. *Psychological Assessment.*, 23 (3), 162-111. DOI: 10.1037/a0023289.
- Patatas, Teresa & Sanches, Isabel. (2017). Desafios da Educação Especial infantil em Angola. *Revista Lusófona de Educação*, 38, 63-79. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle38.04.

- Páez Cala, Martha Luz & Castaño Castrillón, José Jaime. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32 (2), 268-285.
- Petrides, Konstantinos Vassilis & Furnham, Adrian. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. Doi: [10.1002/per.466](https://doi.org/10.1002/per.466).
- Platsidou, Maria. (2010). Trait emotional intelligence of greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. DOI: [10.1177/0143034309360436](https://doi.org/10.1177/0143034309360436).
- Pursun, Tugba & Efiltili, Erkan. (2019). The Analysing of the Emotional Intelligence Scores of the Special Education Teacher Candidates for the Predictor of Multiple Intelligences Areas. *European Journal of Educational Research*, 8 (2), 409-420.
- Rahman, Mehadi & Ahmed, Rokiba. (2019). The Effect of Teachers' Training in Secondary English Teachers' Practice of Communicative Language Teaching (CLT) in Bangladesh. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 15 (3), 377-386.
- Regner, Evangelina. (2008). Validez convergente y discriminante del inventario de cociente emocional (EQ-I). *Interdisciplinaria*, 25 (1), 29-51.
- Salovey, Peter & Mayer, John & Goldman, Daniel Sachs & Turvey, Calum & Palfai, Tibor. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. ennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sari, Hakan & Konuk, Rukiye. (2016). A New Challenge for Special Education Teacher Training in Turkey: The Newest and Applied Master's Degree Program's Effects. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 1-8.
- Sánchez-López, Dolores & León-Hernández, Saúl Renány & Barragán-Velásquez, Clemente. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Inv Ed Med.*, 4 (15), 126-136. doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002.
- Sánchez-Teruel, David & Robles-Bello, Maria Auxiliadora. (2018) Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva educacional. Formación de Maestros*, 57 (2), 27-50. DOI: [10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712](https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712).
- Sims, Traci. (2017). Exploring an Emotional Intelligence Model with Psychiatric Mental Health Nurses. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 23, (2), 133-142.
- Tchingondundu, Isabel. (2015). Educação Especial e Formação Inicial de Professores no Sistema Educativo Angolano: a visão de professores/formadores e de um Diretor de uma Escola de Formação. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-Universidade do Porto.
- Yadav, Mohit & Yadav, Rohit. (2018). Impact of Spirituality/Religiousness on Cyber Bullying and Victimization in University Students: Mediating Effect of Emotional Intelligence. *J Relig Health*, 57 (5), 1961-1979. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0637-8>.
- Yücel, Ali Serdar & Özdayi, Nahit. (2019). Analysis on Emotional Intelligence Levels of Physical Education and Sports Students in Sports. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (3), 853-862. DOI: [10.13189/ujer.2019.070327](https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070327).