

Inteligencia emocional y discapacidad auditiva en aulas inclusivas de educación primaria

Emotional intelligence among elementary education students with and without hearing deficiencies

Sandra Domínguez-Burgués¹

Esperanza Bausela-Herreras

Tel. +34 948 169857

correos electrónicos (*e-mail*): sdomingb@educacion.navarra.es, esperanza.bausela@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra (UPNA)

Departamento de Psicología y Pedagogía, Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

Campus de Arrosadía, Edificio de los Magnolios, C.P. 31006 Pamplona (Iruña).

ESPAÑA.

Artículo recibido: 25 de febrero de 2016; aceptado: 15 de julio de 2016.

RESUMEN

La Inteligencia Emocional es un concepto que surgió en 1990 con gran impacto en la comunidad educativa y que sigue vigente en estos momentos. El objetivo de este estudio es encontrar si existen diferencias en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, tanto interpersonal como intrapersonal, entre el alumnado de educación primaria con deficiencia auditiva y aquél que no la presenta. Se aplicaron dos escalas de un cuestionario de detección de inteligencias múltiples (inteligencia interpersonal e intrapersonal) a una muestra de 33 escolares, 14 de ellos con deficiencia auditiva. Los análisis de datos obtenidos nos conducen a concluir que el nivel de Inteligencia Emocional entre alumnos con deficiencia auditiva es menor que el de sus compañeros sin deficiencia auditiva.

ABSTRACT

Emotional Intelligence is a concept that emerged in 1990 with a great impact in the educational community and it is still current. The aim of this study is to find whether there are differences in the development of the interpersonal and intrapersonal Emotional Intelligence among Elementary Education students, with and without hearing deficiencies. Two scales of a questionnaire to detect multiple intelligences (interpersonal and intrapersonal) were applied to a sample of 33 students, 14 of which had hearing disabilities. The analysis of the data led us to conclude that the level of Emotional Intelligence among students with hearing deficiency is lower than the one in not hearing deficiency students.

Palabras clave: inteligencia emocional, inteligencias múltiples, desarrollo socioemocional, alumnos con deficiencia auditiva.

Key words: emotional intelligence, multiple intelligences, socioemotional, development, students with hearing deficiencies.

¹ Este trabajo forma parte del estudio tutelado que fue desarrollado por la primera firmante para la obtención del título de Graduada en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra (Pamplona, España).

En los últimos años se ha observado creciente interés por el estudio de los aspectos emocionales, afectivos y relacionales (véase Bisquerra, 2008), y su incidencia en el desarrollo y la adaptación social... "Hay una influencia recíproca entre lo social y lo emocional, y cuando hay dificultades en el desarrollo emocional (de comprensión, regulación, expresión) suelen reflejarse en lo social (violencia, rechazo, aislamiento) y viceversa" (Saarni, Mumme y Campos, 1998). Este interés es de especial relevancia en el caso de escolares que presentan algún tipo de discapacidad auditiva. En la práctica educativa estos escolares se enfrentan a numerosos retos relacionados con diversos aspectos: seguir las rutinas del aula, alcanzar competencias específicas y, en el plano del desarrollo social-emocional, gestionar los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales con sus iguales.

Las dificultades de comunicación, expresión, control de emociones y de respuestas ante el grupo son aspectos que deben ser considerados, y que pueden dificultar la plena inclusión en el aula de estos alumnos. El interés de este texto es analizar el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales que tienen escolares con un grado de afectación auditiva variable que están escolarizados en un centro educativo ordinario.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

El estudio de la Inteligencia Emocional (IE a partir de ahora) ha aflorado hace unos 25 años como una concepción destacada del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en los diversos contextos de la vida diaria. En este estudio nos centraremos, de entre todos estos aspectos, en el contexto escolar.

En la literatura especializada pueden encontrarse estudios de los autores más relevantes en este campo que comentaremos muy brevemente a continuación:

Mayer y Salovey (1997) consideran a la IE como una habilidad mental distinta de la inteligencia estándar, analítica, y acuñaron este término para describir la inteligencia impersonal e intrapersonal. Sin embargo, este artículo no tuvo demasiada repercusión hasta que cinco años después fue divulgado por Daniel Goleman.

En 1994 se crea la fundación del CASEL (*Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*)

que pasó desapercibida en su día, aunque fuere conocida después. CASEL nace con el objetivo de impulsar la educación emocional y social a nivel mundial, y se define como una institución que ambiciona la propagación de SEL (*Social and Emotional Learning*).

No obstante, el concepto de Inteligencia Emocional tuvo una difusión espectacular en 1995, cuando Goleman publicó su libro *Emotional Intelligence*. En él destacó la importancia del mundo afectivo-personal en la vida y en el desarrollo de los individuos. Este libro se convirtió en un bestseller a nivel mundial que hizo famoso a su autor y al concepto de ideas que proclamaba. Goleman impactó en la sociedad cuando esta estaba sumida en una controvertida polémica creada por la obra de Herrnstein y Murray (1994), *The Bell Curve*. Defendían una teoría elitista y distribuían a las personas inteligentes según una curva normal; es decir, pocas personas son muy inteligentes, la mayoría están en un nivel medio y son pocos también los que poseen escasa inteligencia. Relacionaban el coeficiente intelectual (CI) con la formación de las clases sociales de América y otras sociedades. También relacionaban la inteligencia con la economía siguiendo la línea elitista que tiñe sus estudios: clase alta, alta inteligencia, estudios superiores, buenos empleos, entorno de la misma clase, obtención de la felicidad; frente a clase baja, baja inteligencia, pobreza, desempleo, entorno de la misma condición, más difícil alcanzar la felicidad.

Goleman (1995) irrumpió en medio de esta controversia, cuando la sociedad estaba dispuesta a aceptar ideas nuevas de cambio, y divulgó su teoría reaccionando ante ese elitismo con una postura más igualitaria. Confronta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a darle más importancia a la primera que a la segunda, y lo más importante es que afirma que las competencias emocionales pueden ser aprendidas. Cualquier persona puede aprender inteligencia emocional y, por tanto, todos pueden ser emocionalmente inteligentes. Su impacto ha sido y es innegable, siendo diversa la producción en relación a la inteligencia emocional (véase Goleman, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer, Barsada y Roberts, 2008).

Como claro discípulo de Goleman, también se encuentra el importante trabajo de otro autor, el mallorquín Rafael Bisquerra (Catedrático de la Universidad de Barcelona). Desde mediados de la década de los 90, Bisquerra ha estado centrado en la investigación de la

educación emocional y ha contribuido con numerosas publicaciones entre las que destacamos, por su relación e interés, el libro *Educación emocional y bienestar* (Bisquerra, 2000).

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Otro destacado autor es el neuropsicólogo Howard Gardner (1995) que, después de muchos años de investigación y estudio, pone en jaque el pilar del sistema educativo escolar implantado y elogiado en los EE.UU. Propone consideraciones para un nuevo modelo de escuela, de enseñanza-aprendizaje y un nuevo rol también del profesor/a.

Howard desarrolló su Teoría de las Inteligencias múltiples, en la que postula que la inteligencia académica no es un factor decisivo para conocer la inteligencia de una persona y que no le exime de presentar importantes problemas para relacionarse con otras personas o para manejar otras facetas de su vida.

Asimismo, afirma que el ser humano posee al menos ocho inteligencias diferentes, cada una de ellas desarrollada de un modo y a un nivel particular, sin ser ninguna más importante que las otras. Este neuropsicólogo divide las inteligencias múltiples en: lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, espacial, científico-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalística.

A continuación, nos detendremos a detallar los tipos de inteligencia vinculados con la inteligencia emocional:

Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas, y la habilidad para responder. Abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas recordando sus intereses, motivaciones, perspectiva, historia personal, intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos y las acciones de otros (Gardner, 1995).

Las personas que destacan primordialmente por su inteligencia interpersonal son aquellas a quienes les gusta conversar, aprender o trabajar, sea en grupo y/o en pareja. Pasan mucho tiempo ayudando a otras personas o alistándose como voluntarios en diferentes

causas humanitarias. Además, son buenos mediadores en conflictos sociales. Son los individuos que conocen a mucha gente. Son buenos comunicadores usando el lenguaje corporal y el verbal. Esta inteligencia está muy presente en maestros, terapeutas, consejeros, políticos, vendedores y líderes religiosos (Gardner, 2001).

Inteligencia intrapersonal

Según Gardner (1993), "la inteligencia intrapersonal se define como la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio para dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida". Incluye la capacidad de verse a sí mismo según los ojos de los demás.

Las personas con este tipo de inteligencia, en mayor medida, pueden describirse a ellos mismos precisamente con las descripciones de otras personas (Gardner, 2001). Esta inteligencia se considera esencial para el autoconocimiento, que permite la comprensión de las conductas y formas propias de expresión. Generalmente, estas personas prefieren trabajar de forma independiente, pensar en su futuro, reflexionar, establecerse metas y lograrlas. Tienen un buen uso de los procesos de autoconfianza, autoestima, autocomprensión y automotivación. "Usualmente esta inteligencia se manifiesta con la inteligencia lingüística, debido a su carácter tan personal e interno, pero utiliza todas las inteligencias en cierta medida en el proceso de reflexión" (Gardner, 2001).

DISCAPACIDAD AUDITIVA Y DESARROLLO EMOCIONAL

Durante años, las personas con discapacidad auditiva han sido catalogadas como "inmaduros y temperamentales", lo que se atribuyó a la etiología de la sordera y la privación social y sensorial (Lane, 1988). Actualmente, no se puede realizar tal generalización atribuyendo las dificultades en la interacción social a la falta de estrategias de interacción social y emocional (véase Valmaseda, 2004).

El déficit auditivo tiene implicaciones no sólo en el desarrollo lingüístico-comunicativo; sino también en otras áreas del desarrollo del niño, como son la cognitiva, afectiva y social, por lo que es importante evaluar el impacto en la competencia emocional del escolar.

Las investigaciones acerca del desarrollo socioemocional y su educación en niños con deficiencia auditiva son escasas. Así, el Gobierno de Navarra, a través del Departamento de Educación, identifica cuatro núcleos de especial incidencia: relación que establece, confianza que muestra en sí mismo, manera de afrontar las tareas y reacción ante una frustración o ante una corrección.

La discapacidad socioemocional asociada a la discapacidad auditiva no se deriva de la propia sordera sino del contexto en el que se desarrolla el niño. Así pues, Marina Simon (2007), en un texto de su autoría, "Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos", señala que ser sordo "en un ambiente que no se adapta a las necesidades lingüísticas del niño, los desafíos lingüísticos y comunicativos pueden conducir a un rango de interacciones sociales y de estrategias de resolución de problemas limitado".

La comunicación y el desarrollo lingüístico son esenciales en el desarrollo de niños con deficiencia auditiva pertenecientes a familias oyentes. Este entorno familiar oyente, normalmente, usa un código lingüístico que no es accesible en su totalidad para sus hijos con deficiencia auditiva. Según Jung y Short (2002) "los obstáculos en el desarrollo lingüístico poseen un impacto importante en los logros académicos y en las interacciones sociales".

Autores como Brubaker y Szakowski (2000) afirman que el desarrollo socioemocional de los niños con deficiencia auditiva es menos problemático si sus padres adaptan su comunicación a la de ellos que si no lo hacen.

Otros autores debaten sobre si los niños con deficiencia auditiva son más temperamentales e inmaduros que sus iguales oyentes (Denmark, 1994) o es consecuencia de la influencia de las diferencias culturales que puedan tener y su situación sociolingüística (Simón, 2006).

Aguilar et al. (2008) subrayan la necesidad que manifiestan estos niños en el ámbito emocional, siendo fundamental un desarrollo equilibrado que contribuirá a la construcción de un autoconcepto positivo. No se puede establecer una relación de causa-efecto entre la discapacidad auditiva y dificultades en la competencia emocional (aislamiento, timidez, confianza en sí mismo, nerviosismo, independencia, responsabilidad, llamadas de atención...) o la interacción social

(relaciones que el alumno o alumna mantiene con sus compañeros y con los adultos), de ahí la importancia de este estudio al contribuir empíricamente al conocimiento de esta asociación.

Calderon y Greenberg (2003) afirman "que los niños y adolescentes sordos demuestran menor dominio en estas áreas de competencia (socio-emocional) y por lo tanto corren el riesgo de obtener una serie de resultados adversos. Estos resultados adversos pueden incluir: rendimiento académico pobre, desempleo y mayores problemas de adaptación social".

Greenberg y Kuche (1993) describen a los niños sordos como faltos de sensibilidad con respecto a los demás y con concepciones egocéntricas sobre su ambiente.

En este contexto, nos planteamos como preguntas de investigación: ¿qué aspectos definen la inteligencia emocional en un grupo de alumnos escolarizados en un aula inclusiva de Educación Primaria?, ¿existen diferencias en el desarrollo de la inteligencia emocional (la inteligencia interpersonal e intrapersonal) entre alumnos escolarizados en la etapa de Educación Primaria con y sin necesidades educativas especiales?

En coherencia con nuestras preguntas de investigación, los objetivos de este estudio son: (i) describir el desarrollo de la inteligencia emocional de niños con discapacidad auditiva y (ii) comparar el desarrollo de la inteligencia emocional, en este caso, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal entre alumnos con y sin discapacidad auditiva.

METODOLOGÍA

Estudio no experimental o ex post facto. El enfoque es empírico-analítico/cuantitativo y, el diseño concretamente, comparativo-causal. Se analiza si la deficiencia auditiva tiene alguna asociación con el hecho de que el alumno(a) desarrolle en mayor o menor grado su nivel de inteligencia emocional.

Hipótesis y variables

Como hipótesis de investigación nos planteamos contrastar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo de la Inteligencia Emocional (la intrapersonal y la interpersonal) entre estudiantes con deficiencia auditiva y sin deficiencia auditiva (ver Figura 1). En la Figura 1 se presenta la formulación



Figura 1. Hipótesis de investigación estadística (nula y alternativa) (elaboración propia).

de la hipótesis de investigación en términos estadísticos: nula y alternativa.

En este estudio las variables han sido agrupadas en función del papel que desempeñan en la investigación: (i) Variables dependientes o explicativas (VD): puntuación alcanzada en cada una de las inteligencias múltiples evaluadas con la aplicación del cuestionario de detección de inteligencias múltiples, en la muestra de alumnos (inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal). (ii) Variables independientes o a explicar (VI): la característica principal que diferencia a la muestra de alumnos y alumnas, es decir, si padecen o no deficiencia auditiva.

Participantes

En este estudio participaron 33 escolares de la etapa de Educación Primaria, en un colegio público considerado Centro de Integración Preferente de niños con discapacidad auditiva. Participaron 14 escolares con deficiencia auditiva y 19 escolares sin deficiencia auditiva.

La realidad escolar de este centro obliga a prestar una especial atención a la diversidad con el fin de planificar medidas educativas y organizativas que faciliten una respuesta adaptada a las necesidades que presentan los alumnos en general, y de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en particular. Este proceso debe realizarse teniendo como referencia un marco en el que se especifica el propio concepto de atención a la diversidad, los principios en que se basa, las medidas acordes con el mismo y los profesionales implicados, elaborando el correspondiente Plan de Atención a la Diversidad.

La elección de estos alumnos se realizó de la forma más heterogénea posible, con la intención de cubrir las diferentes características de los escolares que forman cada grupo-aula. De esta manera quedan reflejadas en el estudio las máximas variables que, desde nuestro conocimiento, pueden interferir en la muestra. Podemos destacar que el 51.5% son mujeres y el 54.5% son inmigrantes. En relación a las características sociodemográficas de los escolares con discapacidad auditiva, representan el 57.6%; de ellos, el 36.4% lleva implante coclear, el

36.4% se desarrolla en un contexto oyente y el 84.8% está escolarizado en un centro público preferente. En la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas de la muestra.

Instrumentos de recolección de datos

El instrumento utilizado en este estudio para la recolección de datos, es decir, para las variables dependientes, fue el cuestionario de detección de Inteligencias Múltiples adaptado de McKenzie (1999). El cuestionario completo incluye la medida de cada una de las ocho inteligencias múltiples en tres versiones adaptadas para las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Este cuestionario es de libre acceso. No es estandarizado y baremado. Se ha elegido aplicar las dos inteligencias afines a nuestro objeto de interés: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Considerando las características de estos estudiantes, sus edades y niveles que cursan, hemos aplicado la versión de Educación Primaria. A continuación, adjuntamos la sección utilizada del cuestionario (véase Tabla 2).

Cuestionario de detección de Inteligencias Múltiples adaptado de McKenzie (1999). Está constituido por 10 ítems para cada una de las inteligencias que se responden seleccionando una respuesta: sí (1 punto), no (0 puntos) y algunas veces (0,5 puntos). Dependiendo de la respuesta seleccionada, se consigue una puntuación u otra.

Procedimiento

Para realizar el proceso de investigación de este estudio, se han llevado a cabo varias fases, que en muchas

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes (elaboración propia).

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo		
Hombre	16	48,5
Mujer	17	51,5
Nacionalidad		
Inmigrante	18	54,5
Nativo	15	45,5
Deficiencia auditiva		
Con	14	42,4
Sin	19	57,6
Implante coclear		
No	2	6,1
Sí	12	36,4
Otro	19	57,6
Entorno		
Otro	19	57,6
Oyente	12	36,4
Signante	2	6,1
Otro entorno		
No	12	36,4
Sí	2	6,1
Otro	19	57,6
Centro		
Público ordinario	5	15,2
Público preferente	28	84,8
Curso		
1º EP	11	33,3
2º EP	8	24,2
3º EP	5	15,2
5º EP	3	9,1
6º EP	6	18,2
Repeticiones		
No	31	93,9
Sí	2	6,1
Adaptación Curricular Individualizada (ACI)		
No	26	78,8
Sí	7	21,2
Curso ACI		
1º EP	2	6,1
2º EP	2	6,1
3º EP	2	6,1
4º EP	1	3,0
Otro	26	78,8

Tabla 2. Cuestionario de detección para la inteligencia intrapersonal e interpersonal [Cuestionario de detección de Inteligencias Múltiples adaptado de McKenzie (1999)].

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	SÍ	NO	ALGUNAS veces
Manifiesta gran sentido de la independencia.			
Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades.			
Lo hace bien cuando se queda sólo para trabajar o estudiar.			
Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás.			
Tiene un buen sentido de la autodirección.			
Prefiere trabajar sólo a trabajar con otros.			
Expresa con precisión cómo se siente.			
Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida.			
Tiene un alto autoestima.			
Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse.			
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	SÍ	NO	ALGUNAS veces
Disfruta de la convivencia con los demás.			
Parece ser un líder natural.			
Aconseja a los iguales que tienen problemas.			
Parece comportarse muy inteligentemente en la calle.			
Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas.			
Disfruta de enseñar informalmente a otros.			
Le gusta jugar con los otros compañeros.			
Tiene dos o más amigos íntimos.			
Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.			
Los compañeros buscan su compañía.			

ocasiones se entrelazaron o alternaron y que no han ido tomando forma hasta que llegar a su fin. Seguidamente, procedemos a comentarlas:

- Una de las fases iniciales fue abordar la literatura específica en la cual buscar los conceptos básicos y centrales de la investigación. Se buscaron referencias de artículos y libros publicados por los principales autores en este campo, y se seleccionaron cuáles formarían los pilares en los que se basaría nuestro estudio. Con base en este material, expondríamos sus teorías y las relacionaríamos con el estudio comparativo que pretendíamos llevar a cabo.
- Una vez establecidas estas bases, se procedió a fijar los objetivos del estudio y establecer las posibles hipótesis de investigación antes de empezar a conocer nuestros resultados.
- Otra de las fases consistió en recabar información sobre los datos generales e históricos del colegio donde están escolarizados la mayoría de los alumnos que constituyen nuestra muestra en los planes, documentos oficiales y documentos educativos reglamentarios del centro educativo. Del mismo modo, se consultaron las leyes, normativas y órdenes forales por las que se rige la atención a todos los alumnos recogiendo las diferentes características que los definen.
- De forma paralela, seleccionamos un cuestionario de detección de las inteligencias múltiples que eran centro de interés de nuestro estudio, para ser aplicado al conjunto de estudiantes que serían nuestra muestra. Esta se seleccionó principalmente buscando las variables o características que queríamos comparar; y estuvo conformada por alumnos y alumnas, en estricto anonimato, de varios colegios públicos de la zona.
- Para llevar a cabo la cumplimentación de estos cuestionarios se solicitó la colaboración de las maestras tutoras, ya que eran las personas que tenían más conocimiento y relación con los estudiantes y, por tanto, eran las mejor capacitadas para poder rellenar los cuestionarios. En otras ocasiones, esta colaboración ha sido solicitada a maestras especialistas en audición y lenguaje, ya que su relación, contacto y convivencia con los alumnos con discapacidad auditiva les convertía en las profesionales ideales para esa recolección de información.

-Por último, se analizaron los datos recogidos en toda la investigación y se sometieron a su correspondiente procesamiento informático. Para ello, utilizamos programas diseñados específicamente para dicha función (SPSS última versión disponible en la UPNA), lo que nos permitió llevar a cabo análisis descriptivos y comparativos, contrastar nuestras hipótesis de investigación y formular nuestras conclusiones (que se detallarán más tarde).

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Se desarrollaron análisis de datos descriptivos e inferenciales.

Análisis descriptivos

Observando los resultados obtenidos por el grupo de alumnos con discapacidad auditiva y aquellos obtenidos por el grupo de alumnos sin discapacidad, tanto en la inteligencia intrapersonal como en la inteligencia interpersonal, podemos clasificarlos en dos grupos: un primer grupo de variables en el que se encuentran grandes diferencias y un segundo grupo de variables en el que se encuentran muy pocas diferencias entre estudiantes con y sin discapacidad auditiva.

Primer grupo: grandes diferencias en las variables intrapersonal e interpersonal.

- Inteligencia intrapersonal. Manifiesta gran sentido de la independencia; Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades; Tiene un buen sentido de la autodirección; Expresa con precisión cómo se siente; Tiene una alta autoestima.
- Inteligencia interpersonal. Aconseja a los iguales que tienen problemas; Parece comportarse muy inteligentemente en la calle; Disfruta de enseñar informalmente a otros; Tiene dos o más amigos íntimos; Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.

Segundo grupo: muy poca diferencia en las variables intrapersonal e interpersonal.

- Inteligencia intrapersonal: Lo hace bien cuando se queda solo para trabajar o estudiar; Tiene un

hobby o afición del que no habla mucho con los demás; Prefiere trabajar solo a trabajar con otros; Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida; Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse.

- Inteligencia interpersonal: Disfruta de la convivencia con los demás; Parece ser un líder natural; Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas; Le gusta jugar con los otros compañeros; Los compañeros buscan su compañía.

Análisis inferenciales

Con la aplicación de la técnica no paramétrica (U de Mann - Whitney) se obtienen los siguientes resultados (véase Tabla 3).

- En relación a la inteligencia interpersonal se acepta la hipótesis alternativa; es decir, sí existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: Disfruta de la convivencia con los demás, Parece ser un líder natural, Aconseja a los

Tabla 3. Resumen de contraste de hipótesis con U de Mann Whitney para las variables relacionadas con la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	CDA (n=14) M	SDA (n=19) M	p
Manifiesta gran sentido de la independencia.	0,07	0,47	0.001**
Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades.	0,18	0,45	.035
Lo hace bien cuando se queda sólo para trabajar o estudiar.	0,43	0,68	.035
Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás.	0,00	0,05	.815
Tiene un buen sentido de la auto-dirección.	0,32	0,61	.060
Prefiere trabajar sólo a trabajar con otros.	0,32	0,24	.653
Expresa con precisión cómo se siente.	0,36	0,79	.001**
Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida.	0,46	0,55	.529
Tiene un alto autoestima.	0,21	0,55	.019
Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse.	0,43	0,47	.679
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	CDA (n=14) M	SDA (n=19) M	p
Disfruta de la convivencia con los demás.	0,89	0,97	.653
Parece ser un líder natural.	0,07	0,18	.287
Aconseja a los iguales que tienen problemas.	0,25	0,74	.000**
Parece comportarse muy inteligentemente en la calle.	0,18	0,58	.001**
Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas.	0,21	0,00	.084
Disfruta de enseñar informalmente a otros.	0,32	0,79	.002*
Le gusta jugar con los otros compañeros.	0,89	0,97	.439
Tiene dos o más amigos íntimos.	0,43	0,82	.029
Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.	0,54	0,84	.024
Los compañeros buscan su compañía.	0,50	0,71	.114

Nota: CDA = Con discapacidad auditiva; SDA=Sin discapacidad auditiva; (**) p<0.01; (*) p<0.05.

iguales que tienen problemas, Le gusta jugar con los otros compañeros; y Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.

- En relación a la inteligencia intrapersonal se acepta la hipótesis alternativa; es decir, sí existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: Lo hace bien cuando se queda solo para trabajar o estudiar; Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás; Prefiere trabajar solo a trabajar con otros; Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida; Tiene un alto autoestima.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Uno de los principales objetivos de este estudio era analizar la relación existente entre dos constructos previamente investigados y estudiados: la inteligencia emocional, estableciendo sobre todo el centro del interés en las inteligencias intrapersonal e interpersonal, y el desarrollo de alumnos escolarizados en aulas inclusivas de educación primaria, atendiendo a características personales muy concretas como lo es la deficiencia auditiva.

Como hemos podido constatar en las investigaciones llevadas a cabo, y tal y como se indica en el marco teórico, la Inteligencia Emocional está en boga en el ámbito de la educación en nuestros días. Siguiendo a los autores más relevantes en este campo como son: los pioneros Mayer y Salovey (1990); el que le dio mayor difusión al concepto, Daniel Goleman (1995); las aportaciones que años después dejó como discípulo de Goleman, Bisquerra (2000); y la Teoría de las Inteligencias Múltiples que formuló de forma paralela, cronológicamente hablando, Howard Gardner (1995), queda demostrada la importancia de la inteligencia emocional en la educación de nuestros alumnos para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades en pro de su rendimiento escolar, y del desarrollo de las habilidades sociales y emocionales necesarias para poder relacionarse con otras personas y manejar todas las facetas de sus vidas.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo emocional (en nuestra investigación entendida ésta a través del estudio de la inteligencia intrapersonal e interpersonal) entre alum-

nos escolarizados en aulas inclusivas de educación primaria con deficiencia auditiva y los alumnos sin ella. Se acepta, por consiguiente, la hipótesis de investigación alternativa de que existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables relacionadas con: (I) Inteligencia interpersonal: Disfruta de la convivencia con los demás, Parece ser un líder natural, Aconseja a los iguales que tienen problemas, Le gusta jugar con los otros compañeros y Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros. (II) Inteligencia intrapersonal, se acepta la hipótesis alternativa; es decir, sí existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: Lo hace bien cuando se queda solo para trabajar o estudiar, Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás, Prefiere trabajar solo a trabajar con otros, Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida, y Tiene una alta autoestima.

Nuestro estudio presenta una serie de limitaciones, susceptibles de mejora en un futuro, que han podido afectar a los resultados obtenidos. La principal está relacionada con el tamaño de la muestra y con no disponer de instrumentos validados en población con discapacidad auditiva para evaluar la inteligencia emocional.

Como futuras líneas de investigación nos planteamos diseñar un instrumento o escala estandarizada para evaluar la inteligencia emocional validada en población con discapacidad auditiva, completar el estudio con técnicas de neuroimagen que nos permitan ampliar los correlatos neuropsicológicos de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y diseñar un programa de intervención psicopedagógica que fomente el desarrollo de la inteligencia emocional en el contexto de una escuela inclusiva.

Como conclusión, detectamos claramente la necesidad de implantar pautas por parte del profesorado que incidan en el desarrollo de la inteligencia emocional en escolares que presentan una discapacidad auditiva. Pueden servir de referente los materiales elaborados por la Editorial SM en la publicación *Colorines*.

Agradecimientos

A todos los participantes y al centro educativo al que pertenecen los escolares (que no serán nombrados con el fin garantizar el anonimato y la confidencialidad) por su disponibilidad y por las facilidades prestadas para la consecución de este estudio.

REFERENCIAS

- Aguilar et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Bisquerra, A.R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de educación, Política Social y deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* [Emotional education and wellbeing]. Barcelona: Praxis.
- Brubaker, R. G., y Szakowski, A. (2000). Parenting practices and behavior problems among deaf children. *Child y family behavior therapy*, 22(4), 13-28.
- Calderon, R., y Greenberg, M. (2003). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. In: Marschark M, Spencer P, editors. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press, 177-189.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. (edición en inglés: 1993).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós (edición en inglés: 1999).
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Greeneberg, M. T., y Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. Seattle: University of Washington Press.
- Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1994). The bell curve. *Library Quarterly*, 66(1), 89-91.
- Jung, V., y Short, R.H. (2002). Integrated perspective of evolving intrapsychic and person-environment functions: Implications for deaf and hard of hearing individuals. *American Annals of the Deaf*, 147(3). S.I.
- Lane, H. (1988). Is there a "psychology of the deaf?" *Exceptional Children*, 55(1), 7-19
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Barsada, S.G. y Riberts, R.D. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- McKenzie, W. (1999). *Multiple intelligences and instructional technology*. Washington DC: ISTE Publications.
- Saarni, C., Mumme, D. y Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development* (pp. 237-311). Vol. 3 of W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley
- Simón, M. (2006). *Emotional Antecedents and Reactions in Deaf Students*. Predisertación Doctoral presentada en el Departamento de Psicología de la Universidad Gallaudet. Estados Unidos.
- Simon, M. (2007). Un estudio piloto sobre los antecedentes y reacciones emocionales en una muestra de estudiantes sordos. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Valmaseda, M. (2004). El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela. En A. B. Domínguez y P. Alonso, *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.