

Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos

Marina Simón

Este artículo resume algunas de las escasas investigaciones sobre desarrollo socioemocional en niños sordos, intenta plantear algunos desafíos y citar intervenciones que se han llevado a cabo en el ámbito educativo tendientes a optimizar dicho desarrollo. El principal objetivo de este trabajo es llamar la atención sobre la importancia del desarrollo socioemocional para la inserción social y el posible aporte de la educación en dicho desarrollo.

Desarrollo se entiende como: *la secuencia de cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales que suceden a medida que una persona crece.*¹ Hay una interrelación entre lo social y emocional que es crucial en el mismo. Campos,² muestran como la expresión emocional tiene un lugar privilegiado en la regulación de interacciones sociales en la infancia, mientras que las relaciones sociales, particularmente el apego, influyen en el desarrollo emocional. 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.³

Cole, Michel y Teti,⁴ sostienen que la regulación emocional incluye: *los procesos de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos, de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo.* Las conductas a las que se refieren pueden ser expresiones faciales, gestos, comportamientos o expresiones verbales. Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin, y Bridges,⁵ demostraron que los niños repiten autónomamente los sistemas de regulación que los adultos significativos les enseñaron algunos años antes.

La comunicación y el desarrollo lingüístico son aspectos cruciales en el desarrollo de los niños sordos de familias oyentes. Las familias oyentes usualmente utilizan un código lingüístico que no es totalmente accesible a los niños sordos. Los obstáculos en el desarrollo lingüístico poseen un impacto importante en los logros académicos y en las interacciones sociales.⁶

Brubaker y Szakowski,⁷ señalan que el desarrollo socioemocional de los niños sordos es menos problemático en las constelaciones de padres - hijos, en las que los padres adaptan sus métodos de comunicación al modo de comunicación de sus hijos (*matching*) que en las que no hay dicha adaptación.

Los sordos viven en una situación de biculturalismo en la que para ser exitosos, muchos necesitan aculturarse a las comunidades sorda y oyente.⁸ Matsumoto,⁹ descubrió que uno de los factores que mejor predicen la aculturación exitosa es la capacidad para la regulación emocional. En las investigaciones de Matsumoto con inmigrantes, la regulación emocional predecía mejor una aculturación exitosa que la inteligencia o el dominio del idioma. Esto nos permite hipotetizar que la capacidad de regulación emocional

de un alumno sordo, es también crucial a la hora de insertarse en la escolaridad oyente.

Denmark,¹⁰ ha señalado que los niños sordos son más inmaduros y temperamentales que sus pares oyentes. Una revisión más cuidadosa de los estudios realizados en esta población, indica que las diferencias culturales y la situación sociolingüística pueden explicar parte de la variación.¹¹

La educación de sordos se ha embarcado en las últimas décadas en debates centrados en aspectos lingüísticos y culturales. Si bien dichos debates son aun necesarios, las nuevas tendencias en educación del carácter e inteligencia emocional, nos invitan a revisar el impacto de la familia y la escuela sobre el desarrollo socioemocional de los educandos, así como el impacto del desarrollo socioemocional en la inserción social.

Investigaciones sobre desarrollo socioemocional en los sordos

Un número importante de personas sordas alcanzan niveles exitosos de funcionamiento en la sociedad oyente.¹² Sin embargo, se estima que los niños sordos experimentan más dificultades en el plano socioemocional que sus pares oyentes. Los niños sordos de familias oyentes se encuentran en más situaciones *de riesgo*, que pueden obstaculizar su desarrollo emocional y social.¹³

El riesgo socio-emocional al que nos referimos, no se deriva de la sordera, sino de 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.¹⁴

Leigh y Pollard,¹⁵ señalan que hay escasos estudios epidemiológicos de la población sorda. Estos autores mencionan que muchas de estas investigaciones están enmarcadas en concepciones erróneas sobre la sordera y la salud mental de los sordos. Si bien no hay datos suficientes para afirmar que los sordos poseen más problemas en el área socioemocional que sus pares oyentes en la edad adulta, por su situación (sociolingüística), los niños sordos de padres oyentes se encuentran en situaciones de mayor riesgo.

Rodda y Grove, han estudiado problemas de salud mental en niños sordos y afirman que la comunicación eficaz entre padres e hijos es crucial para el desarrollo. A veces la falta de respuesta por parte del niño puede afectar el comportamiento de los padres y generar patrones de intercambio social negativos. Concluyen que: *cualquier falla en la comunicación, por cualquier razón, puede afectar de manera negativa el desarrollo de la personalidad del mismo, y resultar en una alienación de la familia y de la sociedad en general.*¹⁶

Si bien ésta es una conclusión extrema –que investigaciones actuales en resiliencia en sordos cuestionan–, es importante la observación de que ante una falla en la comunicación, la retroalimentación recíproca puede disminuir. En consecuencia, algunos niños sordos pueden experimentar aislamiento

social y no recibir retroalimentación acerca de las consecuencias de sus actos, como lo hacen otros niños. La madurez socioemocional puede impactar en las relaciones sociales en general y en el rendimiento académico.¹⁷

Calderon y Greenberg,¹⁸ afirman que *desafortunadamente, como grupo, 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.

El desarrollo socioemocional y de la teoría de la mente son en gran parte el resultado del entendimiento de situaciones sociales mediadas por la experiencia conversacional. A través de la conversación los niños aprenden a inferir estados mentales en los otros. Las representaciones mentales son mencionadas en términos abstractos. Cuando los adultos que rodean al niño no poseen habilidades suficientes para referirse a estados mentales o emociones en un sistema de comunicación accesible, el niño tiene menos chances de desarrollar este conocimiento a la par de otros de su edad.

Este obstáculo se hace aún más evidente cuando el niño necesita negociar su inclusión con pares oyentes quienes no sólo tienen mejor dominio sobre la lengua, sino sobre las representaciones mentales de sí mismos, de los otros, y de las normas de interacción socioemocional.

Existen estudios que indican que los niños sordos presentan índices más altos de psicopatología que sus pares oyentes.¹⁹ Estos trabajos presentan limitaciones metodológicas que podrían influir en sus resultados, tales como: el uso de entrevistas e instrumentos diagnósticos diseñados para personas oyentes, variables demográficas que no han sido consideradas y el uso de intérpretes.

Greenberg y Kuche,²⁰ han descrito a los niños sordos como faltos de sensibilidad con respecto a los demás y con concepciones egocéntricas sobre su ambiente. Estos investigadores también encontraron que los niños sordos tenían mayores tendencias a hacer inferencias erróneas en situaciones sociales.

Rodda y Grove,²¹ observan que los adolescentes y adultos sordos tienen mayor tendencia a responder de manera agresiva a situaciones estresantes. Denmark,²² informa que usualmente observa agresión y enojo en niños sordos.

Calderón y Greenberg,²³ sostienen que el funcionamiento socioemocional competente es el resultado de la capacidad para coordinar afecto, cognición, comunicación y comportamiento. La competencia social requiere poder tolerar la ambigüedad. Es así que, la flexibilidad mental es necesaria para alcanzar esta habilidad. Estos autores señalan que los retrasos en el desarrollo lingüístico y la falta de experiencias sociales mediadas por el lenguaje, generan brechas importantes en la flexibilidad cognitiva y el desarrollo socioemocional.

El uso de signos lingüísticos para etiquetar experiencias emocionales internas es un proceso importante que nos permite no sólo entender, sino también regular y comunicar nuestros sentimientos.

El diálogo interno con nuestras propias emociones es lo que nos permite llevar a cabo interacciones sociales exitosas. Calderón y Greenberg, también señalan que el aprendizaje incidental es muy importante para entender nuestras emociones y entender las reglas de nuestro grupo o cultura acerca de cómo comunicarnos. Los niños sordos que no crecen en un ambiente que se ajusta a sus necesidades comunicacionales pueden ser privados de esta experiencia. En las últimas décadas, varios programas educativos han ofrecido clases en lengua de señas para intentar promover ambientes que se ajusten a las necesidades educativas de los niños sordos.

Hay varios factores que influyen en esta privación, además de las limitaciones lingüísticas algunos autores,²⁴ observan que los padres oyentes pueden experimentar sentimientos muy fuertes con respecto a la sordera que les impiden realizar las adaptaciones necesarias para proveer un ambiente adecuado al desarrollo de sus hijos. En este sentido, muchos servicios escolares y de salud mental han intentado intervenir a través de orientación o psicoterapia ofreciendo la oportunidad a los padres de hacer un duelo con respecto a la sordera del hijo.

Rieffe, Terwotk y Smit,²⁵ llevaron a cabo varios estudios que mostraron que los niños sordos poseen una lógica diferente en cuanto a la exteriorización de sus emociones. Cuando hay resultados negativos, los niños sordos entrevistados se centran más en la pérdida de lo deseado que en los factores que condujeron a la pérdida (como lo hacen los niños oyentes). Los niños sordos también mostraron mayor tendencia a ignorar la controlabilidad de las situaciones.

La controlabilidad de la experiencia emocional aparece como un tema central en algunos estudios sobre emociones en personas sordas. Seligman,²⁶ sostiene que el control sobre la propia vida es un aspecto crucial en la salud mental. Una de las formas mejor aceptadas socialmente para influir sobre otros, es el intercambio lingüístico. En consecuencia, aquellos niños que no cuentan con las herramientas adecuadas para influir a otros, se encuentran ante dos opciones: hacerlo a través de otras formas (agresividad, llanto) o dejar de intentarlo. Meadow y Dyssegaard,²⁷ hallaron que los niños sordos en general muestran falta de motivación e iniciativa.

Lo atribuyen a la sobreprotección que no les permite asumir acciones y responsabilidades de manera independiente. Concluyen que sin confianza suficiente en nuestra capacidad de transformar nuestro ambiente (controlabilidad), es difícil hallar motivación para actuar.

Gray, Hosie, Russel y Ormel,²⁸ sostienen que, *el entendimiento de las reglas de expresión de los sentimientos está relacionado con el darse cuenta que la expresión de las propias emociones puede influir no sólo el comportamiento de otra persona, sino también en sus sentimientos. Se encuentra implícita en esta*

idea la habilidad para apreciar, primero que la otra persona tiene sentimientos, segundo, que estos pueden ser diferentes a los de uno.

Algunos desarrollos actuales parecen sugerir que los problemas en las habilidades emocionales de los niños sordos de padres oyentes pueden estar relacionados con su dominio de la teoría de la mente.

Baron Cohen, uno de los investigadores líderes en el área de teoría de la mente explica que, *una teoría de la mente es la habilidad de inferir estados mentales (creencias, deseos, intenciones, imaginación y emociones) en los otros.*²⁹ Básicamente, es poder pensar por qué los otros hacen lo que hacen. Cuanto más avanzadas son nuestras teorías de la mente, más probabilidades tendremos de que nuestras interacciones sociales sean exitosas. Ser capaz de inferir qué hay en la mente del otro, es un factor crucial para darle sentido a su comportamiento y predecir qué puede suceder luego. Las emociones pueden ser causadas por eventos físicos (lloro porque me lastimé un dedo), o por estados mentales (estoy desilusionado porque recibí un regalo diferente al que esperaba). Los niños oyentes entre 4 y 6 años, pueden entender claramente estos dos tipos de causas emocionales.

Varios investigadores han encontrado retrasos en el desarrollo de la teoría de la mente en niños sordos de familias oyentes.³⁰ ¿Cómo se desarrolla esta habilidad? Los niños aprenden que los seres humanos poseen una mente que motiva sus acciones a partir de la conversación y la interacción espontáneas. Siegel,³¹ postula que, *la comunicación efectiva entre hablantes involucra bases comunes en cuanto al conocimiento del tiempo, la ubicación y la pertenencia a una comunidad que permite una representación mental mutua de los contextos de comprensión.*

Estas experiencias contribuyen al desarrollo de una teoría de la mente y al desarrollo socioemocional. Las investigaciones de Gray,³² muestran que las mayores diferencias entre niños oyentes y sordos no son a nivel de la percepción (por ejemplo, de expresiones faciales), sino en el conocimiento de las reglas culturales en cuanto a la expresión apropiada de estados emocionales. El conocimiento de cuándo es apropiado mostrar o esconder una emoción es crucial en las relaciones sociales, especialmente de aquellos niños que están integrados en escolaridad común. Estas habilidades son complejas, incluyen saber que diferentes personas pueden tener sentimientos diferentes, que pueden ser heridos y que hay convenciones sociales acerca de qué se hace con las emociones propias y ajenas, de acuerdo al contexto y al agente. Gray explican que, por ejemplo, cuando los niños sordos ganaban mostraban abiertamente su alegría aun ante la evidente molestia del rival. Dicha expresión no era socialmente aceptable en ese contexto bicultural y podría afectar la relación del niño sordo con sus pares oyentes.

La mayoría de las investigaciones que hemos citado hasta aquí, parecen señalar que los niños sordos de padres oyentes encuentran desafíos en su desarrollo socioemocional con respecto sus pares oyentes. Sin embargo, estos desafíos no pueden ser atribuidos a la sordera, los niños sordos que tienen

acceso a conversaciones sociales (hijos sordos de padres sordos) no muestran dificultades en el desarrollo socioemocional o de la teoría de la mente.³³

Los niños sordos que se enfrentan a los mayores desafíos en el área socioemocional son aquellos que crecen en ambientes que no se adaptan a sus necesidades lingüísticas. Meerum Terwogt y Riefe,³⁴ rediseñaron una tarea para explorar teoría de la mente y atribuciones emocionales en los sordos, que no requería predicciones por parte de los sujetos –lo que había sido criticado en estudios previos–, sino que les pedía que dieran justificaciones *post-hoc* a reacciones emocionales. Observaron que los niños sordos poseen conocimientos de teoría de la mente y procesos mentales. Los autores creen que los niños sordos de padres oyentes usualmente son caratulados como *obstinados* o *caprichosos*, no por su falta de una teoría de la mente sino porque tienden a enfocarse en sus objetivos o deseos.

Los investigadores creen que los niños aprenden a hacer esto, debido a las limitaciones comunicacionales ambientales en situaciones socioemocionales. Por ejemplo, los padres oyentes que poseen habilidades limitadas en lengua de señas tienden a enfocar la comunicación en los resultados *no visitaremos el zoológico*, en lugar de enfocarse en el proceso *quedamos en ir al zoológico, pero está lloviendo así que iremos otro día*. Los investigadores concluyen que si los niños sordos rara vez reciben información explícita acerca del proceso, es probable que aprendan a limitar su enfoque en el objetivo deseado (*ir al zoológico*).

Con el objetivo de comprobar si los niños sordos estaban principalmente centrados en los resultados Meerum Terwogt y Riefe, condujeron un segundo experimento usando seis viñetas. Niños sordos y oyentes respondieron cómo y por qué el protagonista se sintió de determinada manera.

En la mitad de las historias un evento deseado (*ir al zoológico*) fue cancelado por situaciones incontrolables (*lluvia*), y en la otra mitad debido a decisiones de los padres controlables por el protagonista (*por que no ordenaste tus juguetes*). Los niños oyentes predijeron menos enojo en situaciones controlables, mientras que los sordos predijeron enojo más frecuentemente en situaciones incontrolables. Mientras que los niños oyentes se mostraron más dispuestos a desafiar las decisiones parentales a través de su enojo; la proporción de tristeza a enojo para los sordos fue mayor, lo que implica sentimientos de indefensión (*helplessness*).

Con respecto a la justificación de las emociones, los oyentes reportaron frecuencias similares, mientras que los sordos reportaron una proporción de 5 a 2 en favor de las justificaciones centradas en la meta final. Los investigadores concluyen que los sordos están más centrados en los resultados, y atribuyen esto a la comunicación y los patrones de socialización más que a la teoría de la mente, el lenguaje o las habilidades innatas.

Riefe y Meerum Terwogt,³⁵ observaron que los niños sordos no esconden su enojo tan frecuentemente como sus pares oyentes. También observaron que las amistades entre niños sordos no duran tanto como las amistades entre

niños oyentes. Se preguntan si los sordos están pagando un precio demasiado alto por demostrar tan abiertamente su enojo. También, estos autores, resumen los resultados de sus investigaciones y de investigaciones previas y atribuyen las dificultades socioemocionales de los niños sordos a la falta de oportunidades de ser testigos de procesos de regulación emocional en la vida diaria. Ellos afirman que sin información explícita acerca de los procesos y sin la habilidad de determinar el curso de las conversaciones sociales, el niño va a enfrentar muchos desafíos para llegar a dominar las complejas reglas de la regulación emocional en nuestras sociedades. Este dominio es crucial para la inserción social.

Intervenciones educativas orientadas a optimizar el desarrollo socioemocional en los sordos

La madurez socio-emocional es un factor crucial en la inclusión social de individuos sordos. Los programas educativos y de salud necesitan facilitar el acceso de los niños sordos a conversaciones y aprendizajes sociales que promuevan su desarrollo integral. En la medida en que los alumnos posean la capacidad necesaria para regular sus emociones cuando son enfrentados a lo diferente, podrán adquirir o hacer uso de los aprendizajes escolares y de las oportunidades de inclusión social. La escuela de sordos no debería dejar de lado intervenciones que optimicen este desarrollo puesto que es condición para la inserción social.

A continuación citamos intervenciones que han intentado potenciar este desarrollo:

- Programas bilingües-biculturales: inclusión de niños sordos en contextos de circulación lingüística y conversación espontánea con hablantes nativos de lengua de señas que favorezcan el aprendizaje incidental de normas sociales.
- Programas de lectura compartida: se han aplicado con éxito programas en los que los padres oyentes aprenden de manos de adultos sordos cómo contarles cuentos en lengua de señas a sus hijos.³⁶ Estos mismos programas pueden enfocarse en la selección de historias con situaciones de negociación emocional, y con personajes que poseen inteligencia emocional.
- Aplicación de currículos explícitos: que se centren en la enseñanza de conocimiento socioemocional. Por ejemplo, el currículo PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), ha dado buenos resultados en escuelas de Estados Unidos.³⁷ PATHS, es un programa comprensivo que promueve las competencias socioemocionales y la disminución de la agresividad en niños de cinco a doce años a la vez que promueve el proceso educativo en la clase.
- Talleres de teatro y de psicodrama: actividades que se centran en ofrecer ejemplos de estados mentales y emocionales, y la negociación de los mismos en contextos de interacción con diferentes actores a través de distintos canales de comunicación.

- Intervenciones grupales: actividades que se centran en discutir ejemplos de malentendidos o tensión intercultural, y su negociación a través de distintos canales de comunicación, tales como grupos de reflexión para estudiantes integrados en escuelas oyentes. Hay un intento en curso de enseñar habilidades psicosociales provenientes de la terapia *dialéctico comportamental*,³⁸ para adolescentes sordos.³⁹
- Programas de apoyo y educación familiar: programas que ayudan a los padres, de manera que puedan ofrecer un ambiente socioemocional enriquecedor a sus hijos.

El creciente énfasis en la formación del carácter y la inteligencia emocional responden, en parte, a un mundo que impone cada vez más fuentes de estrés en nuestras vidas. La inclusión social de los alumnos sordos no sólo depende de una alfabetización exitosa sino de adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para navegar en situaciones sociales complejas sin estresarse, enojarse, agredir, aislarse, o deprimirse. La educación de los sordos necesita mirar a estos desafíos y embarcarse en un debate urgente sobre las herramientas que planea ofrecer a sus educandos para lograr su inclusión social.

Marina Simón (*)

Bibliografía

BARON-Cohen, S. "Theory of mind and autism: A fifteen year review", en S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford University Press. Oxford, 2000.

BECK, B. "Self-assessment of selected interpersonal abilities in hard of hearing and deaf adolescents", en *Rehabilitation Research*, 11. S. I., 1988.

CALDERON, R., Greenberg, M. T. *Stress and coping in hearing mothers of children with hearing loss: Factors affecting mother and child adjustment*. American Annals of the Deaf, 144(1), (1999). —. "Social and emotional development of deaf children", en Marcharck, M., Spencer, P.E. *Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press. Nueva York, 2003.

CLARK, M. D. "A contextual interactionist model and its relationships to deafness research", en Marcharck, M.; Clark, M. D. *Psychological Perspectives on Deafness*. Laurence Erlbaum Associates. Hillsdale, N.J., 1993.

COLE, M. y S. Cole. *The Development of Children*. Worth Publishers. Nueva York, 2001.

COLE, P. M., Michel, M. K., y Teti, L. O. "The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective", en N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development. S. I., 1994.

DENMARK, J. C. *Deafness and mental health*. Jessica Kingsley. Londres, 1994.

DE VILLIERS, P.; de Villiers, J.; Schick, B., Hoffmeister, R. "Theory of mind development in Signing and non-signing deaf children: the impact of sign language on social cognition". Paper presented at the seventh International conference on theoretical issues in Sign Language Research. Amsterdam, 2000.

GRAY, C.D., Hosie, J.A., Russel, P.A., Ormel, E.A. "Emotional development in deaf children: facial expression, display rules and theory of mind", en Clark, M.D., Marchark, M., Karchmer, M. Context, *Cognition and Deafness*. Gallaudet University Press. Washington D. C., 2001.

GREENBERG, M. T. y C. A. Kusche. *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. University of Washington Press. Seattle, 1993.

GREENBERG, M.T., C. Kusché y S. F. Mihalic. *Promoting Alternative Thinking Strategies(PATHS): Blueprints for Violence Prevention, Book Ten*. Blueprints for Violence Prevention Series (D.S. Elliott, Series Editor). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado. Colorado, 1998.

GROLNICK, W. S., Bridges, L. J., y Connell, J. P. "Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts", en *Child Development*, 67. S. I., 1996.

GROLNICK, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J. M., Rivkin, I., y Bridges, L. J. "Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress", en *Infant Behavior and Development*. S. I., 1998.

HARVEY, M. A. *Psychotherapy with deaf and hard-of hearing persons: A systemic model*. Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1989.

HINDLEY, P. "Psychiatric aspects of hearing impairment". *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Allied Disciplines*. S. I., 1997.

IZARD, C.; Fine, S.; Schultz, D.; Mostow, A.; Ackerman, B.; Youngstrom, E. "Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence", en *Children at Risk Psychological Science, Developmental Psychology*, 12. S. I., 2001.

JUNG, V. y Short, R.H. "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., 2002.

LEIGH, I.W., Marcus, A., Dobosh, P., & Allen, T. "Deaf/hearing identity paradigms: Modification of the Deaf Identity Development Scale", en *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3(4). S. l., 1998.

LEIGH, Leigh, I.W.; Pollard, S. "Mental Health and Deaf Adults", en Marcharck, M., Spencer, P.E. *Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press. Nueva York, 2003.

LINEHAN M *Cognitive-Behavior Therapy for Borderline Personality Disorder*. Guilford Press. Nueva York, 1993.

MARSCHARK, M.; Green, V. "Understanding Theory of Mind in Children Who Are Deaf", en *Journal of Child Psychology, Psychiatry, Allied Disciplines*, 41, 8. S. l., 2000.

MAXWELL-MCCAW, D.L. "Acculturation and psychological well-being in deaf and hard-of-hearing people". Unpublished doctoral dissertation, George Washington University. Washington, D.C., 2001.

MEERUM TERWOGT, M. y C. Rieffe. "Behavioural problems in deaf children: Theory of Mind delay or communication failure?" en *European Journal of Developmental Psychology*, 2. S. l., 2004.

PETERSON, C.C. "Deafness, conversation and theory of mind", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 36(3). S. l., 1995. —. "Drawing Insight from Pictures: The Development of Concepts of False Drawing and False Belief in Children with Deafness, Normal Hearing, and Autism", en *Child Development*, 73, 5. S. l., 2002.

REED, H.; Peter, P. Hindley. "Promoting Personal and Social Development". Proceedings of the first world conference on mental health and deafness. Gallaudet University. Washington, D. C., 1998.

RIEFFE, C; Terwogt, M. M.; Smit, C. "Deaf Children on the Causes of Emotions", en Clark, M.D., Marchark, M., Karchmer, M. Context, *Cognition and Deafness*. Gallaudet University Press. Washington, D. C., 2003.

RODDA, M.; Grove, C. *Language, cognition and deafness*. Erlbaum. Hillsdale, N.J., 1987.

SCHLEPER, D. R- *Using Picture Books Literature-based to Introduce Literary Devices to Deaf Learning. Adolescents*. Gallaudet Research Institute. Washington, D.C., 1993. —. "Reading to deaf children: Learning from deaf adults", en *Perspectives in Education and Deafness*, 13(4). S. l., 1995.

SCOTT, C.; Russell, P. A.; Gray, C. D.; Hosie, J. A.; Hunter, N. "The Interpretation of Line of Regard by Prelingually Deaf Children", en *Social Development*, 8, 3. S. l., 1999.

SELIGMAN, M. *Helplessness: on depression development and death*. Freeman. San Francisco, Cal., 1975.

SIEGAL, M. "Language and thought: the fundamental significance of conversational awareness for cognitive development", en *Developmental Science*, 2. S. I., 1999.

VAN ELDIK, T. T. "Behavior problems with deaf Dutch boys", en *American Annals of the Deaf*, 13, 4. S. I., 1994.

SIMÓN, M. "Entrenamiento de habilidades psicosociales con adolescentes sordos". Manuscrito inédito, 2005. —. "Emotional Antecedents and Reactions in Deaf Students". Predisertación Doctoral presentada al Departamento de Psicología de la Universidad Gallaudet. Estados Unidos, 2006.

TERWOGT, M. y C. Rieffe. "Deaf children's use of beliefs and desires in negotiation", en *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9. S. I., 2004.

WILLIS, R. G.; Knaus, R. L. Fung, R. Wilcox, K. "Diagnostic and Treatment Characteristics of Deaf Children and Adolescents In Psychiatric Residential Treatment". Proceedings of the first world conference on mental health and deafness. Gallaudet University. Washington, D. C., 1998.

WOOLFE, T.; S.C Want y M. Siegal, M. "Signposts to Development: Theory of Mind in Deaf Children", en *Child Development*, 73, 3. S. I., 2002

Referencias:

- 1 COLE y COLE, 2001, p. 6.
- 2 CAMPOS, et al., 1983; DENHAM, VON SALISCH, OLTHOF, KOCHANOFF y CAVERLY, 2002.
- 3 SAARNI, MUMME y CAMPOS, 1998.
- 4 COLE, MICHEL y TETI, 1994, p. 25.
- 5 GROLNICK, KUROWSKI, MCMENAMY, RIVKIN y BRIDGES, 1998. 6 JUNG y SHORT, 2002.
- 7 BRUBAKER y SZAKOWSKI, 2000.
- 8 MAXWELL-McCAW, 2006.
- 9 MATSUMOTO, 2005.
- 10 DENMARK, 1994.
- 11 SIMÓN, 2006..
- 12 LEIGH y POLLARD, 2003.
- 13 CALDERON y GREENBERG, 2003.
- 14 REED y HINDLEY, 1998.
- 15 LEIGH y POLLARD, 2003.
- 16 RODDA y GROVE, 1987, p. 307.
- 17 IZARD, FINE, SCHULTZ, MOSTOW, ACKERMAN y YOUNGSTROM, 2001.
- 18 CALDERON y GREENBERG, 2003, p. 178.
- 19 HINDLEY, 1997; VAN ELDIK, 1994; DENMARK, 1994; BECK, 1988.
- 20 GREENBERG y KUCHE, 1993.
- 21 GROVE, 1987.
- 22 DENMARK, 1994.
- 23 CALDERÓN y GREENBERG, 2003.
- 24 CALDERÓN y GREENBERG, 2003; JUNG y SHORT, 2002.
- 25 RIEFFE, TERWOGT y SMIT, 2003.
- 26 SELIGMAN, 1975.
- 27 MEADOW y DYSSEGAARD, 1983.
- 28 GRAY, HOSIE, RUSSEL y ORMEL, 2001, p. 147.
- 29 BARON COHEN, 1998, p. 1.
- 30 PETERSON y SIEGAL, 1999; PETERSON, 2002; WOLF, WANT y SIEGAL, 2002; DE VILLIERS, DE VILLIERS, SCHICK & HOFFMEISTER, 2000.
- 31 SIEGAL, 1999, p. :2.
- 32 GRAY, *et al.*, 2001.
- 33 DE VILLIERS, DE VILLIERS, SCHICK y HOFFMEISTER, 2000.
- 34 MEERUM TERWOGT y RIEFFE, 2004.
- 35 RIEFFE y MEERUM TERGWOGT, 2004.
- 36 SCHLEPER, 1993; 1995.
- 37 GREENBERG, KUSCHE y MIHALIC, 1998.
- 38 LINEHAN, 1993.

39 SIMÓN, 2007.

(*) Marina Simón Gallaudet University - Universidad Autónoma de Entre Ríos Argentina. Publicado en <http://orientauditivos.files.wordpress.com/2010/03/educacion-y-desarrollo-emocional-en-los-ninos-sordos.pdf>