

La Alfabetización Emocional de los Alumnos sordos

Emotional Alphabetization of deaf students

Marian Valmaseda Balanzategui

Resumen

Tradicionalmente, los aspectos relativos al desarrollo personal, social y emocional, no han formado parte del conjunto de objetivos educativos que constituyen lo que podríamos denominar el “núcleo duro” de las decisiones educativas respecto a los alumnos sordos. No obstante, en los últimos años se está produciendo un creciente interés por estas cuestiones. En este artículo se abordan algunas de las dificultades que pueden presentar los alumnos sordos en su desarrollo socio-emocional, incluyendo investigaciones recientes de la Teoría de la Mente, aspecto cognitivo muy vinculado a ciertas habilidades sociales. En segundo lugar, se exponen algunos de los factores que pueden estar influyendo en el desarrollo social y personal de los niños y jóvenes sordos. Y, por último, esbozamos el papel de la escuela en la promoción del bienestar socio-emocional de estos alumnos.

Palabras clave: desarrollo socio-emocional, alumnos sordos, Teoría de la Mente.

Abstract

Traditionally, the aspects related to the personal, social and emotional development have not been part of the educational objectives that constitute what we could call “the hardcore” of the educational decisions about the deaf students. However, in the last years, a growing interest for these issues has developed. This article tackles some of the difficulties that deaf students can face in their socio-emotional development; it includes some recent research on the Mind Theory, cognitive aspects closely related to certain social abilities. In second place, some factors that may be influencing in the social and personal development of deaf children and youngsters are presented. Finally, we present a draft of the role of schools in the promotion of the socio-emotional wellbeing of these students.

Key words: Socio emotional development, deaf students, Mind Theory.

Introducción

Por lo general, cuando abordamos el tema de la educación de las alumnas y alumnos sordos²² nos preocupan cuestiones referidas al tipo de adaptaciones del currículo que estos alumnos precisan, al enfoque comunicativo y educativo -sea monolingüe o bilingüe con Lengua de Señas- que puede resultar adecuado, a las estrategias más eficaces para la enseñanza de la lengua oral y de la lengua escrita, al empleo de ayudas técnicas y sistemas aumentativos de comunicación, etc. No es, por tanto, de extrañar que la mayor parte de la bibliografía existente y de la formación dirigida a maestros y educadores de niños sordos se centre en estas cuestiones (Valmaseda, 2004).

Los aspectos relativos al desarrollo social, emocional, no han formado parte de ese conjunto de objetivos educativos que constituyen lo que podríamos denominar el “núcleo duro” de las decisiones educativas respecto a los alumnos sordos. Esto no significa que no hayan sido y sean objeto de reflexión y, en muchas ocasiones, fuente de preocupación para los educadores de estos niños. Preocupación que se hace más patente cuando los profesores se encuentran con un alumno o alumna que presenta “problemas de comportamiento” o “problemas de adaptación social” o incluso ciertos “problemas de personalidad o de salud mental“. En estos casos, los aspectos sociales, emocionales y personales del alumnado sordo pasan a ser uno de los focos de atención prioritarios pero lo hacen desde la perspectiva de la problemática, de la alteración.

Afortunadamente, en los últimos años, en el campo educativo se está produciendo un creciente interés por los aspectos emocionales, afectivos y relacionales. Un ejemplo claro de lo que decimos lo encontramos en la gran producción de investigaciones, materiales y programas desarrollados para la mejora del desarrollo emocional, de las habilidades sociales, de la autoestima etc., en el ámbito escolar (ver Bisquerra, 2008, donde se recoge una relación de materiales en castellano). Todos ellos surgen del convencimiento de que un adecuado autoconcepto, un sentimiento de seguridad personal, y la capacidad de establecer adecuadas relaciones sociales, favorecen los procesos de aprendizaje en la edad escolar y los procesos de inserción social y laboral en la vida adulta.

En esta línea, una de las aportaciones que más ha influido en la toma de conciencia de la importancia de considerar en la educación también la educación emocional proviene de los trabajos de Gardner (1995), quien propuso la teoría de las inteligencias múltiples. Según este autor no existe un único tipo de inteligencia que resulte esencial para el éxito en la vida sino más bien un abanico de distintas habilidades o competencias que nos permiten resolver problemas o elaborar productos muy diferentes. Este autor distingue siete tipos de inteligencia: dos a las que considera inteligencia académica (la verbal y la lógico-matemática), la inteligencia espacial, la cinestésica, la musical y, por último dos que incluye bajo el epígrafe de inteligencias personales: la interpersonal y la intrapersonal. Estas inteligencias son la base de lo que conocemos como “inteligencia emocional” término ampliamente divulgado a partir de la publicación del mismo título de Goleman (1996).

Resulta cada vez más claro que cuando los niños se enfrentan al aprendizaje sin algunas destrezas sociales y emocionales clave, no están en una situación favorable para aprender y pueden tener dificultades en años de escuela y presentar problemas conductuales, emocionales y académicos durante toda su vida (FAN, 2000). El desarrollo de ciertas habilidades sociales como la capacidad de cooperar, de trabajar en grupo, de negociar en los conflictos etc., son de gran importancia en las relaciones sociales para, por ejemplo, mantener relaciones de amistad o de cara a la futura inserción laboral en la vida adulta. Además, una buena autoestima, un adecuado autoconocimiento emocional junto a la capacidad para enfrentarse a situaciones de estrés son promotoras de bienestar personal y de gran importancia para prevenir posibles problemas en el ámbito de la salud mental.

22 Los alumnos objeto de este artículo son alumnos con graves pérdidas de audición (profundas o severas) y prelocutivas.

Esta atención a los aspectos sociales, personales y emocionales de los alumnos conecta con una preocupación de buena parte de investigadores y educadores que trabajan con alumnos sordos, ya que un buen número de niños y jóvenes sordos pueden tener más dificultades en alcanzar un desarrollo armónico de su personalidad y mayor probabilidad de desajustes personales, sociales y emocionales en la vida adulta (Hindley, 2000).

Se hace pues necesario reflexionar acerca de, y planificar la “educación emocional” de nuestras alumnas y alumnos sordos e incluirla de manera explícita en las decisiones educativas y curriculares.

En este sentido, no nos parece acertado utilizar el término de “Inteligencia Emocional” ya que, si bien es un término muy utilizado y ampliamente difundido en nuestro entorno cultural puede interpretarse como algo que se tiene o no se tiene, que es fijo e inamovible y sobre todo que es algo “del” sujeto, del alumno. Entendemos que resulta más adecuado utilizar un término que puede ser interpretado más evolutivamente y, sobre todo, en un contexto de enseñanza-aprendizaje. De ahí que el término “educación emocional” se ajuste mejor al objetivo que queremos transmitir. Es precisamente con esta intención de marcar la intencionalidad, el papel de la escuela y de los profesores por lo que hemos utilizado en el título de este artículo “alfabetización emocional” término ampliamente utilizado en el Reino Unido aunque con menor difusión en nuestro entorno. Y lo hemos resaltado porque cuando se alude a la alfabetización nadie piensa en algo con lo que un niño o niña llega a la escuela. Cuando se alude a alfabetización el peso fundamental se coloca en el papel del entorno educativo, en las medidas intencionales educativas, en los procedimientos pensados que un educador pone en marcha para que un niño pueda alfabetizarse, es decir llegar a decodificar, comprender y así acceder a todo un mundo de significados compartidos que potencia su incorporación social y cultural.

Alfabetización emocional es un término atribuido a Steiner (Steiner y Perry, 1997) y alude a la habilidad que tenemos las personas para reconocer, comprender, expresar de forma socialmente adecuada y manejar nuestras propias emociones así como reconocer, comprender y responder de manera apropiada a las emociones expresadas por los demás. Utilizando el símil de la alfabetización lectora, una persona alfabetizada emocionalmente es capaz de leer o decodificar signos y símbolos: signos fisiológicos, expresiones faciales y otros elementos no verbales de la comunicación y de las situaciones interpersonales. Puede también crear hipótesis acerca del significado de la situación empleando distintos tipos de estrategias. Siguiendo con el símil tanto la alfabetización lectora como la emocional pueden ser enseñadas, enseñanza que, en algunos casos deberá ser adaptada o adecuada a las necesidades específicas que puedan plantear algunos alumnos. Lo importante es que, al igual que la alfabetización lectora, se trata de un objetivo educativo que debe ser planificado. Pero además, y siguiendo con el símil, al igual que nadie podrá enseñar a leer a otro si a su vez no está alfabetizado y conoce estrategias educativas para hacerlo, de la misma manera no será posible alfabetizar emocionalmente si uno mismo no lo está (o lo está de manera insuficiente) y si no conoce estrategias educativas para hacerlo.

En las siguientes páginas abordaremos algunas de estas cuestiones. En primer lugar, expondremos algunas de los riesgos que pueden presentar los alumnos sordos en su desarrollo socio-emocional, incluyendo investigaciones de la Teoría de la Mente, aspecto cognitivo muy vinculado a ciertas habilidades sociales. En segundo lugar, analizaremos algunos de los factores que pueden estar influyendo en el desarrollo social y personal de los niños y jóvenes sordos. Y, por último, esbozaremos el papel de la escuela y de los educadores en la promoción del bienestar socio-emocional de los alumnos sordos.

Posibles riesgos de las alumnas y alumnos sordos en su desarrollo social y personal

Antes de comenzar este apartado debemos hacer algunas consideraciones. La más importante, recordar que, al igual que en cualquier ámbito del desarrollo humano, también en éste existen importantes diferencias individuales entre los niños y jóvenes sordos. Contrariamente a una idea ampliamente difundida en décadas pasadas, las personas sordas no “tienen” unas características o rasgos específicos de personalidad ni “son” más inmaduras socialmente. Sería más adecuado señalar que muchos niños y jóvenes sordos conviven con factores de riesgo social y de riesgo psicopatológico, es decir, con circunstancias que pueden limitar su desarrollo social o conllevar mayor riesgo en su salud mental (Valmaseda, 2004).

Un buen número de investigaciones indican que los niños y jóvenes sordos pueden tener dificultades para desarrollar una buena competencia social, es decir, dificultades para controlar sus impulsos, para desarrollar un adecuado concepto y autoestima, para reconocer y expresar emociones y sentimientos, para desarrollar empatía, para evaluar afectos o emociones que resultan de ciertos actos o, para establecer procesos de atribución de causa entre ciertos acontecimientos. Las características más frecuentemente adjudicadas a los niños y jóvenes sordos son: mayor impulsividad, egocentrismo, inmadurez social y pobre autoconcepto. Un buen número de alumnos sordos parece tener dificultades para organizar y regular la conducta, para tolerar la frustración, para sublimar los impulsos agresivos y expresarlos de forma socialmente aceptable utilizando para todo ello energía intelectual, es decir, pensando. Asimismo pueden mostrar comportamientos inadecuados ligados a inferencias inexactas en relación a la causa de los acontecimientos y encontrar difícil diferenciar entre los acontecimientos accidentales y los intencionales. Por último, los niños sordos pueden tener un pobre concepto de sí mismos y una baja autoestima (para una revisión, ver Greenberg y Kusche, 1989; Meadow 1980).

Insistimos una vez más que en ningún caso deben considerarse estas características como rasgos de personalidad de los niños y jóvenes sordos, sino más bien como características de un desarrollo social y personal inmaduro producto de las interacciones con el medio social en el que crecen.

En los últimos años un nuevo campo de investigación, el relacionado con la Teoría de la Mente (TM), está aportando nuevos datos que nos ayudan a comprender con mayor profundidad algunos aspectos del desarrollo cognitivo-social de las niñas y niños sordos.

La TM es la habilidad para comprender que otras personas tienen estados mentales (esto es, pensamientos, sentimientos, deseos y creencias) que pueden ser diferentes a los propios. Como señalaron Premack y Wooldruff (1978), una persona tiene Teoría de la Mente si adjudica estados mentales a sí mismo y a los demás. Dado que los pensamientos, deseos y creencias de los demás no son directamente observables, deben ser inferidos y es la TM la competencia cognitiva que nos permite realizar esas inferencias. Su importancia radica en que, a partir de ellas, comprendemos y predecimos la conducta. Un niño con TM sabe que las acciones de las personas pueden predecirse o ser explicadas en base a lo que esas personas piensan o sienten. Astington (1993) señala que este tipo de conocimiento social permite al niño comprender muchos aspectos de la vida social tales como las sorpresas, los secretos, los engaños, las mentiras o las equivocaciones.

El estudio de la adquisición temprana de la TM por parte de los niños se ha convertido en un foco central de investigación en la psicología del desarrollo. Las raíces de la TM se encuentran ya en el primer año de vida pero es a los 2-3 años cuando los niños comienzan a comprender que los deseos van vinculados a acciones y que los deseos propios y los de los demás pueden ser diferentes. Alrededor de los 4 años se desarrolla una teoría de la mente “representacional” por la que los niños comprenden que los estados mentales no

reflejan directamente la realidad sino que son interpretaciones del mundo que pueden ser verdaderas o falsas y, lo que es importante, que estas interpretaciones llevan a las personas a actuar de forma apropiada o inapropiada. La transición de una teoría mentalista rudimentaria a una teoría representacional de la mente supone uno de los mayores cambios en la comprensión de la mente por parte de los niños y a la larga constituye una importante sofisticación cognitiva.

Una de las medidas más utilizadas para determinar si un niño tiene TM es la falsa creencia. Wimmer y Perner (1983) fueron los primeros en introducir una tarea de falsa creencia que se ha convertido en estándar en la investigación. Usando muñecos se representan al niño una serie de acontecimientos en los que uno de los personajes cambia la localización de un objeto en ausencia del otro personaje. Una vez que el segundo personaje vuelve a escena, se le formulan al niño una serie de preguntas acerca de dónde ira este segundo personaje a buscar el objeto, donde cree que está, y si sabe dónde está y que el primer personaje lo ha cambiado de lugar. Se trata de una tarea cognitiva que exige del niño la capacidad de disociar la realidad de la creencia.

Los niños menores de cuatro años no pueden reconciliar el conflicto que se provoca entre la realidad y su propio conocimiento de la verdad (esto es, que el objeto está ahora guardado en otro lugar), y la falsa creencia del segundo personaje, del muñeco que no había estado presente en la situación (que “piensa” que el objeto sigue estando donde él lo dejó) y por lo general tienden a responder a las preguntas desde su propia óptica, desde la realidad. Numerosas investigaciones han señalado que esta competencia para diferenciar entre realidad y creencia y responder desde la perspectiva del personaje ausente es adquirida por los niños alrededor de los cuatro años de edad.

El estudio de la TM en niños sordos ha atraído la atención de numerosos investigadores. La primera investigación fue la llevada a cabo por Peterson y Siegal en 1995. Estos autores estudiaron a un total de 26 niños sordos profundos en edades comprendidas entre los 8 y los 13 años de edad. Cuando se les aplicó la tarea de falsa creencia encontraron que sólo un 35% de los niños sordos realizaban correctamente la tarea. Teniendo en cuenta que, como ya hemos señalado, se trata de una tarea que se resuelve alrededor de los cuatro-cinco años de edad, los resultados obtenidos indicaban que un altísimo porcentaje de niños sordos mostraba dificultades en la TM.

Diversas investigaciones posteriores (todas ellas realizadas con niños con sordera severa o profunda y prelocutiva, hijos de padres oyentes), coinciden en afirmar que los sordos, en comparación con los oyentes, tienen un retraso en el desarrollo de la TM de al menos tres-cuatro años (ver, entre otros, Gonzalez y Quintana, 2006; Lundly, 2002; Peterson *et al.*, 2005; Rimmel *et al.*, 2001).

Sin embargo, no todos los niños sordos presentan dificultades o retrasos en la TM. De hecho, los niños sordos hijos de de padres sordos signantes y, por tanto, “nativos” de la Lengua de Señas, resuelven las tareas de falsa creencia a la misma edad que sus iguales oyentes (Courtin, 2000; Schick et al, 2007; Woolfe, Want y Siegal, 2002).

Estos resultados apuntan al poderosísimo efecto que tienen las experiencias conversacionales en el desarrollo de la TM. El hecho de que, en edades tempranas, muchos niños sordos no participen de las experiencias verbales de los otros, tanto iguales como adultos, cuando explican sus sentimientos, cuando analizan sus creencias erróneas, cuando piden a los otros explicaciones sobre sus actos, etc., parece contribuir a un retraso en la comprensión de los estados mentales de los otros. Y esta es la situación en la que se encuentra la mayor parte de niños sordos que crecen en contextos familiares oyentes. Estos niños no tendrían acceso a las conversaciones espontáneas que frecuentemente suceden a su alrededor en el entorno ya que incluso en aquellos casos en que los padres acompañan sus producciones orales con signos, éstos sólo se producen cuando los mensajes se dirigen directamente hacia el niño en una relación tú a tú, pero no forman parte

de la comunicación cuando la comunicación se dirige a otros miembros de la familia con lo que esos intercambios comunicativos no resultan accesibles a los niños sordos, mientras que sí lo son para sus hermanos oyentes. Por otra parte, y como señalan Vaccari y Marchark (1997), dado que los niños son aún pequeños, los padres oyentes no han tenido aún posibilidades de desarrollar un dominio suficiente en la comunicación signada como para optimizar las interacciones sociales con sus hijos sordos y conversar libremente acerca de temas imaginarios y no observables como son las creencias. En consecuencia, los niños sordos sufrirían una deprivación conversacional que tendrá implicaciones en la ejecución de tareas de falsa creencia. Incluso los niños con hipoacusias moderadas pueden estar en riesgo, ya que, como señala Moeller (2007), para beneficiarse de estas conversaciones entre otros miembros de la familia los niños deben ser capaces de participar en conversiones múltiples, lo que es difícil incluso para niños con buen aprovechamiento auditivo en situaciones ruidosas y con reverberación. En contraste, los niños sordos de padres sordos signantes tienen oportunidades tempranas para conversar acerca de las creencias de los demás y para formular y comprender que esas creencias pueden ser falsas.

Pero, además de las experiencias conversacionales tempranas hay numerosa evidencia que indica que la competencia sintáctica, semántica o morfológica en lengua oral o de signos se correlaciona con la ejecución en las tareas de TM (De Villiers, 2005; Schick *et al.*, 2007; para una revisión ver Milligan *et al.*, 2007). Un papel particularmente relevante parecen jugar las estructuras sintácticas completivas que permiten incluir falsas proposiciones en juicios que son verdaderos (p.e.: “Ana sabe que Elena cree que su coche está en el garaje” siendo que Elena está equivocada porque su coche está en realidad aparcado en la calle). También se obtienen correlaciones significativas entre las tareas de TM y narraciones espontáneas acerca de estados cognitivos (Peterson y Slaughter, 2006).

¿Y los alumnos con Implante coclear?

En los últimos años, cada vez con mayor frecuencia nos encontramos en las aulas con alumnos a los que se les ha realizado un Implante Coclear. Se trata de un dispositivo electrónico que transforma los sonidos y ruidos del medio ambiente en energía eléctrica capaz de actuar a través de una serie de electrodos sobre las aferencias del nervio coclear desencadenando una sensación auditiva en el individuo.

El corpus de investigaciones de que disponemos sobre los niños que utilizan IC indica que esta tecnología puede tener efectos muy positivos en la percepción y producción del habla, en el lenguaje oral, en el desarrollo de la lengua escrita y en los rendimientos académicos (ver entre otros, Connor y Zwoland, 2004; Geers, 2006; Svirsky 2002; Marscharck, *et al.*, 2007). Sin embargo, el número de investigaciones acerca del desarrollo social, personal y emocional de los niños con IC es muy inferior al de investigaciones centradas en el desarrollo del lenguaje oral y los resultados muestran una gran variabilidad.

En algunos casos los investigadores no encuentran diferencias entre los niños sordos con o sin IC. En esta línea, Knutson *et al.* (1997) observaron a niños de 3-12 años en una simulación de laboratorio en la que los niños debían intentar entrar en un grupo de oyentes o en una situación de juego en la clase. Los resultados indicaron que estas situaciones seguían siendo problemáticas para los niños con IC. El estudio fue replicado y extendido por Boyd, Knutson y Dahlstrom (2000) señalando que los niños con IC necesitan ayuda en situaciones de interacción social y de aceptación social. Con posterioridad, Tye-Murray (2003) analizó una amplia muestra de 181 niños con IC en situación de conversación con un interlocutor oyente concluyendo que en las diadas niño implantado-oyente se producen más rupturas comunicativas y más tiempos de silencio que en las diadas niño oyente-oyente.

En relación a las investigaciones sobre TM los resultados arrojan también algunas contradicciones. Veamos dos ejemplos. Peterson (2004) evaluó un grupo de 52 niños sordos (ninguno de ellos era signante nativo) de

4-12 años de edad con una batería de tareas de falsa creencia. En el grupo había 26 niños sordos “orales”, 13 de los cuales tenía un IC. Peterson no encontró diferencias significativas entre los niños con IC y el resto de alumnos sordos concluyendo que los niños con IC muestran un retraso similar a sus iguales sordos con audífonos o signantes tardíos.

Una segunda investigación que matiza en parte estos resultados es el publicado recientemente por Rimmel y Peters (2008) en el que estudian a 30 niños con IC (3-12 años). Los datos indican que los niños con IC y buenas habilidades lingüísticas son mejores que otros niños sordos sin IC (a excepción de los niños sordos signantes nativos) en comprender las motivaciones y pensamientos de las personas. En los niños estudiados observaron una secuencia ligeramente atípica en la adquisición de la TM tal vez debido a las experiencias sociales atípicas. Según los autores, los resultados sugieren que el IC puede mejorar la competencia en lengua oral lo que a su vez tendría efectos positivos en el desarrollo de la TM al incrementar la frecuencia y riqueza de las interacciones lingüísticas con iguales y adultos y el acceso al lenguaje mentalista.

Los datos obtenidos hasta el momento nos indican que dos aspectos son fundamentales para el desarrollo de una adecuada TM y, como consecuencia, de la competencia cognitiva-social asociada. Por un lado, el contar con un instrumento lingüístico de calidad en términos semánticos y sintácticos. Pero, sobre todo, el participar en la etapa infantil, tanto de forma directa como indirecta, de situaciones de interacción social en las que haya referencias significativas a estados mentales y emocionales relacionados con ciertas conductas.

Algunos factores que influyen en la competencia social y el desarrollo personal y emocional de las alumnas y alumnos sordos.

Señalábamos con anterioridad, que pueden existir importantes diferencias entre los niños y jóvenes sordos en cuanto a su desarrollo personal y social. Las diferencias encontradas nos llevan a preguntar acerca de cuáles son las condiciones en las que crecen y se desarrollan estos niños y que pueden constituir obstáculos o factores de riesgo en su desarrollo. Sólo desde una comprensión lo más amplia y profunda posible de estos aspectos y de su influencia, podremos poner en marcha medidas educativas que traten de paliar, mejorar y/o modificar las condiciones de nuestros alumnos sordos. Los factores subyacentes pueden ser diversos. Nosotros resaltaremos tres de ellos relacionados con el entorno social en el que los niños crecen y, por tanto, susceptibles de ser modificados (ver Valmaseda, 2004). Desde un modelo ecológico el desarrollo de los niños sólo puede ser entendido en relación a la naturaleza de las interacciones que se establecen entre los diferentes entornos sociales y el propio niño (Bronfenbrenner, 1979). Desde esta perspectiva se atiende a la capacidad que muestran las personas del entorno para proporcionar experiencias sociales y emocionales y para sustentar el desarrollo de los niños ya que cuando en los entornos sociales hay dificultades para proporcionar adecuadas oportunidades para el desarrollo, los niños estarán en desventaja.

- ***Dificultades para aceptar al niño sordo cómo es y devolverle una imagen positiva de sus potencialidades.***

Uno de los aspectos que más contribuyen al desarrollo de un adecuado autoconcepto, autoestima y equilibrio personal es el sentimiento de ser querido y aceptado como uno es. Esta aceptación se traduce en multitud de mensajes tanto verbales como no verbales que se reciben desde edades tempranas, primero en el ámbito familiar y, más tarde, en el escolar y social.

Ámbito familiar: En el caso de las niñas y niños sordos, son bien conocidas las reacciones más habituales por parte de los padres oyentes cuando se enfrentan a la noticia de la sordera de su hijo: rechazo, incredulidad, depresión... y un “peregrinaje” por diversos especialistas. Estas reacciones son perfectamente comprensibles y esperables ante la situación de crisis que los padres viven (Luterman, 1985). Lo importante es orientar

y ayudar a los padres a elaborar progresivamente ese duelo que supone la pérdida del hijo “deseado” o “imaginado” y el inicio de un proceso de aceptación del hijo “real”, fortaleciendo el papel de padres y promoviendo la visión de su hijo como niño y no como deficiente auditivo. Sin embargo, en muchas ocasiones sucede justamente lo contrario, algunos programas de intervención focalizan aún más la mirada de los padres sobre el déficit de su hijo y promueven en los padres el desarrollo de un papel rehabilitador.

Ámbito escolar. No es raro encontrar en muchos profesores una idea subyacente relacionada con una supuesta menor capacidad de los alumnos sordos. Por ejemplo, la idea tan preponderante en los años 60 y 70 que adjudicaba a las personas sordas dificultades para la abstracción aún se encuentra implícita en muchas prácticas escolares, lo que lleva a poner en marcha ciertas prácticas educativas que no hacen sino corroborar esta idea (profecía autocumplida). Por otra parte, algunos contextos escolares suponen una restricción en el acceso a grupos de iguales sordos. En aras de una mal entendida “normalización” se limita que el niño sordo tenga posibilidades de establecer relaciones sociales con otros niños sordos. Esta ausencia de referentes iguales a uno mismo puede constituir asimismo un factor de riesgo (Hindely, 2000). En esta línea diversas investigaciones señalan que las interacciones sociales y comunicativas con otros niños (iguales o algo mayores) mejoran la habilidad para comprender los estados mentales de los otros (Perner *et al.*, 1994; Ruffman *et al.*, 1998). Los alumnos escolarizados conjuntamente con otros alumnos sordos ya sea en contextos de integración o en contextos de educación bilingüe (Lengua de señas-Lengua oral) en los que los alumnos sordos y oyentes comparten un sistema de comunicación fluido, presentan un mejor autoconcepto que los alumnos que se encuentran en situaciones de integración individual (Silvestre y Ramspott, 2003).

Entorno social. Por último, otro aspecto también vinculado es el estatus que la sordera tiene en nuestra sociedad. ¿Qué prestigio social tienen las personas sordas? ¿Y la Lengua de Señas? ¿Existen en el entorno de los niños sordos personas sordas con alguna influencia social?. A modo de ejemplo, en España, en los últimos años se ha producido un cambio espectacular en la consideración social hacia las personas ciegas. La presencia de una organización económicamente poderosa como la ONCE ha favorecido el que un buen número de personas ciegas se hayan incorporado en ámbitos profesionales, económicos y de gestión con un “poder” que hace algunos años era inimaginable. Las personas ciegas son contempladas en la actualidad como personas que pueden ser cantantes, economistas, ejecutivos de empresa, o incluso realizar arriesgadas actividades deportivas como la escalada de alto nivel.

La presencia de personas sordas “exitosas” modifica la percepción social y ofrece a los niños y jóvenes sordos modelos “prestigiosos” con los que identificarse. Por ejemplo, hace algunos años el Oscar a la mejor actriz ganado por la estadounidense Marlee Matlin tuvo como efecto “valorizar” la Lengua de Señas y a las personas sordas que la emplean. Por el contrario, una sociedad en la que no existen personas sordas de prestigio o que sólo prestigia a aquellos que se parecen mucho a los oyentes (“¡es increíble, nadie diría que es sordo!”, “¡si habla como nosotros!”) puede favorecer un sentimiento de inferioridad e inadecuación en muchos niños y jóvenes sordos.

- **Sobre-Protección**

Ante el temor de que sus hijos sordos puedan sufrir algún accidente o ser rechazados por otros niños o adultos, muchos padres impiden a sus hijos realizar de manera independiente actividades que, sin embargo permiten e incluso fomentan en hijos oyentes. Algo tan simple como que el niño o niña sorda juegue de manera independiente en el parque o que el joven sordo salga con amigos a pasear o al cine se convierten en algunos casos en experiencias excepcionales. La sobre-protección en el ámbito familiar se refleja también en una menor consistencia en el establecimiento de límites a la conducta de los hijos (o de los nietos en el caso de los abuelos). Es clásico el trabajo de Gregory (1976) quien estudió 122 familias oyentes indicando

que más de la mitad de las madres permitían mayores concesiones y ponían menos límites a sus hijos sordos que a sus hijos oyentes.

También las escuelas pueden ser a menudo sobre-protectoras en el sentido de ofrecer a los alumnos pocas oportunidades para tomar decisiones por sí mismos y, por tanto, para desarrollar autonomía y madurez social. De hecho la sobre-protección en la medida en que genera un sentimiento de dependencia es un factor íntimamente ligado a la inmadurez y a la sensación de ser poco eficaz. Como señalan Greenberg *et al.* (1984), muchos niños y jóvenes sordos crecen con la sensación “soy sordo y van a cuidar de mí”, que después se traduce en “soy sordo, luego no soy responsable” o “no soy suficientemente listo como para ser responsable por eso los demás tienen que cuidar de mí”. La sobre-protección conlleva una menor asunción de responsabilidad y de autonomía y el desarrollo de un autoconcepto negativo, vinculado a la “no capacidad”.

- **Dificultades comunicativas.**

Un primer aspecto al que aludiremos en este apartado se refiere al *uso de la acción*. Cuando los niños son pequeños o existen dificultades para compartir con ellos un código comunicativo, es muy habitual recurrir a la acción como forma de corregir un comportamiento inadecuado especialmente si éste comporta cierto riesgo para el propio niño (Schlesinger y Meadow, 1972). Los padres a menudo señalan que dado que sus hijos no les comprenden no tienen otras opciones para socializar a los niños. Por ejemplo, si el niño pretende cruzar una calle cuando no debe, el adulto puede sujetar físicamente al niño e incluso transmitirle de manera clara a través de la expresión facial que no debe hacerlo. Pero, si no se añade nada más, si el niño es simplemente retirado de la situación y no recibe explicaciones adicionales, no aprenderá qué es exactamente lo que debe hacer y lo que no y, sobre todo, qué debe hacer en la próxima ocasión y por qué. Aplicado a las situaciones sociales, ante una conducta socialmente inadecuada, si el niño recibe pocas explicaciones no aprenderá qué está bien y qué no, ni cómo su comportamiento influye en los otros o de qué manera puede mejorar la situación. Por el contrario, aprenderá de sus padres y profesores que el problema se soluciona con una conducta de evitación y/o con una acción física, por lo que no será de extrañar que el propio niño en situaciones similares con otros interlocutores actúe de igual manera, esto es, a través de la acción con escasa mediación verbal. Por otra parte, al no internalizar el lenguaje como regulador de la acción no puede emplearlo como guía interna para mediar entre el impulso y la acción, con lo que no es de extrañar que a menudo los niños sordos muestren una conducta impulsiva. Diversas investigaciones han señalado que la impulsividad correlaciona negativamente con la competencia lingüística; es decir que mayores cotas de conducta impulsiva correlacionan con una limitada comunicación y, por el contrario, mayores niveles de comunicación correlacionan con mayor regulación conductual.

Un segundo aspecto se refiere al *escaso input referido a lenguaje emocional y mentalista*. Los niños sordos cuentan con un vocabulario muy restringido para expresar conceptos emocionales, para dar nombre a los sentimientos y emociones y relacionarlos verbalmente con sus antecedentes y consecuentes. A menudo los usos y las referencias del lenguaje que se emplean con los niños sordos están dirigidos al mundo externo dando escasa importancia a verbalizar en presencia del niño nuestros propios sentimientos o a comentar, por ejemplo, la relación entre ciertas expresiones faciales o conductuales y las emociones que las acompañan. Sin embargo, éste es un aspecto fundamental del desarrollo de nuestros alumnos ya que a través del etiquetado verbal de los estados emocionales, el niño desarrolla progresivamente nuevas y más poderosas formas de auto-control y auto-expresión. Otro tanto cabe decir en relación a la pobreza de términos mentalistas. Para predecir, manipular y explicar la propia conducta y la de los demás las personas nos servimos de conceptos mentales tales como “creo”, “deseo”, “pienso”, “recuerdo”, etc., y de los correspondientes términos y guiones verbales.

Como ya hemos señalado anteriormente, esta ausencia de términos mentalistas y emocionales parece estar muy relacionada con la pobreza de auténticas situaciones conversacionales desde edades tempranas. Según

datos de Brown y Dunn (1991) que grabaron conversaciones familiares de niños oyentes de 24-36 meses, entre los 30-36 meses se observa un incremento considerable y significativo de referencias por parte de los padres a sus propios estados mentales mientras hablan a su hijo. Los niños de esas edades preguntan mucho sobre los estados afectivos de los demás y las madres discuten las causas de los mismos. Por el contrario, en el caso de una buena parte de niños sordos hijos de padres oyentes, los temas conversacionales están relacionados con el aquí y el ahora y muy vinculados a una referencia visual. Por tanto, estos niños tienen pocas oportunidades para darse cuenta y para procesar la información acerca de los estados mentales y emocionales de los otros, para adquirir el vocabulario de estos términos y para establecer conversaciones.

Un tercer aspecto relacionado con las dificultades de comunicación es el descrito por Greenberg (2000) como *“sobre-protección lingüística”*. Plantea este autor que las dificultades de comprensión del niño unidas a la inseguridad que los adultos sienten a no ser comprendidos hace que se mantenga un lenguaje un tanto simple e infantilizado y que no se incorporen términos o expresiones que son imprescindibles para una comprensión más completa del mensaje o de la situación. En presencia de un niño sordo, muchos oyentes, sean padres o educadores, temen ser mal comprendidos. Este temor, generalmente inconsciente, unido a inadecuadas estrategias comunicativas, nos conduce a menudo a infantilizar al niño sordo o a reducir la complejidad cognitiva y lingüística de nuestras comunicaciones. Así por ejemplo, “rabia” o “rabioso” será sustituido por “enfado” o “enfadado” cuando tal vez la ocasión sea excelente para introducir una nueva noción. Esta combinación entre el temor a ser mal comprendido y la deficiente habilidad comunicativa conduce a los adultos a una insidiosa forma de sobre-protección lingüística. Existe una clara circularidad en el proceso. Por una parte, la falta de exposición lingüística tiene como resultado un vocabulario más limitado en el niño. Por otra parte, debido a la limitada comprensión, los adultos ofrecen al niño comunicaciones menos complejas, lo que a su vez tiene como resultado una mayor limitación en el niño.

En definitiva y como conclusión de este apartado, parece claro que es difícil tener buenas habilidades sociales y un adecuado equilibrio personal si no se tienen ricas y variadas experiencias sociales, si no se comprende más que muy ocasionalmente lo que sucede a nuestro alrededor, si no se dispone más que de un vocabulario limitado para expresar y comprender pensamientos y sentimientos, si se tiene la sensación de ser menos capaz e inferior a los otros y si se necesita siempre del otro para resolver dificultades. Muchos niños sordos no han sido enseñados y, por tanto, no han aprendido como aprovechar las habilidades lingüísticas y cognitivas para comprender y resolver tanto las experiencias como las dificultades interpersonales e intrapersonales, en definitiva no han contado con las adecuadas oportunidades educativas.

Promover competencia desde la escuela

La escuela puede jugar un importante papel preventivo proporcionando a los alumnos elementos protectores que palien el impacto de los elementos de riesgo con los que los niños sordos conviven y potenciando el desarrollo de lo que actualmente se conoce como capacidad de afrontamiento o capacidad para manejar situaciones y factores estresantes. La Federación Mundial de Salud Mental (2003) señalaba el importante papel que juegan las escuelas a la hora de promover factores de protección que permitan a niños y adolescentes desarrollar sus capacidades sociales y emocionales y una buena salud mental.

En cuanto a los niños y jóvenes sordos es probable, como señala Hindely (2003), que las experiencias educativas sean incluso más importantes que para los niños oyentes, en particular en el caso de aquellos niños sordos que cuentan con muy limitadas oportunidades de interacción en el medio familiar. Para estos niños la oportunidad que les ofrece la escuela de establecer interacciones con interlocutores con adecuadas habilidades comunicativas resulta de vital importancia para su desarrollo. Y esta intervención educativa sobre los aspectos sociales y emocionales de los alumnos sordos es fundamental independientemente de la modalidad o del contexto educativo en el que éstos se encuentren escolarizados.

¿De qué manera la escuela puede promover mayor competencia social, mayor bienestar emocional y personal en los niños sordos?. Ante todo tomando conciencia de que ésta es un área de intervención educativa fundamental, y que esa intervención no debe entenderse sólo como respuesta de tipo educativo-terapéutica cuando surgen problemas de adaptación, conducta o personalidad en los alumnos, ni siquiera como una intervención que permita prevenir posibles dificultades, sino que como señala Greenberg (2000), debe ser una intervención encaminada a promover el bienestar social, emocional y personal de nuestros alumnos a través del establecimiento de relaciones sociales saludables, del manejo efectivo del estrés y del desarrollo de un sentimiento de competencia y autoeficacia.

En un plano más concreto, y como ya señalábamos en otro trabajo (Valmaseda, 2004), podríamos señalar cuatro grandes ámbitos de intervención en lo que podemos denominar educación o alfabetización emocional:

1. Propiciar el reconocimiento y aceptación de uno mismo. Se trata de promover en los alumnos sordos una visión positiva y ajustada de sí mismos de manera que desarrollen un sentimiento de optimismo y competencia acerca de sus posibilidades para encarar situaciones difíciles y para asumir decisiones a pesar de la incertidumbre y las presiones. Implica también el desarrollar una historia de vida coherente y continua que ayude a construir la propia identidad.
2. Promover el conocimiento emocional tanto en uno mismo como en los demás. Poder identificar y nombrar las diferentes emociones. Comprender sus causas, entender que existen diferentes grados. Comprender los vínculos existentes entre sentimientos, pensamientos, palabras, acciones.
3. Desarrollar de manera progresiva la autorregulación emocional. Aprender a tolerar la frustración, a expresar los impulsos agresivos de forma socialmente aceptable y a utilizar el pensamiento para organizar y planificar la conducta. En definitiva, desarrollar aptitudes cognitivas de pensamiento reflexivo y de programación que permitan el control del propio comportamiento a través del diálogo interior.
4. Comprender las situaciones sociales y establecer relaciones que propicien la pertenencia y el sentimiento de bienestar. Desarrollar empatía, esto es, comprender los sentimientos de los otros, adoptar su punto de vista y respetar las diferencias existentes. Esta es una aptitud esencial subyacente a la capacidad de comprender las motivaciones personales, la comunicación referencial y el desarrollo moral maduro. Desarrollar habilidades de comunicación asertiva y manejar las dificultades en las relaciones; sabiendo que habrá problemas y desacuerdos que uno debe aprender a resolver. Alcanzar progresivamente mayores cotas de autonomía.

¿Cómo podemos en la escuela ayudar a alcanzar en los alumnos estas competencias? (ver Valmaseda, 2004):

- Prestando atención a qué enseñamos, a cómo enseñamos, a cuáles son nuestras actitudes respecto a la sordera y a los alumnos sordos, a cuáles son las características de las interacciones que establecemos con nuestros alumnos y a las estrategias de colaboración que establecemos con las familias.
- Ofreciendo a los alumnos una imagen “en positivo”; una imagen en la que ser sordo no sea necesariamente sinónimo de limitación. No se trata de ofrecer una imagen edulcorada, poco realista o negadora de la “deficiencia”; no se trata de negar la limitación real que supone la pérdida auditiva; se trata más bien de devolver a nuestros alumnos una imagen potenciadora basada, sobre todo, en aquello en que son competentes, propiciando situaciones educativas en las que los propios alumnos y

las personas sordas, en general, sean vistas como exitosas y competentes. Algo tan simple como incluir en la biblioteca de aula cuentos, novelas o relatos de vida²³ en la que los personajes principales sean personas sordas, puede servir para que los alumnos tanto sordos como sus compañeros oyentes accedan a una visión positiva de las personas sordas.

- Proporcionando oportunidades para interactuar con iguales y adultos oyentes y sordos. Es evidente que para conocer y comprender mejor el funcionamiento, las normas que rigen los intercambios sociales o la manera más adecuada para resolver conflictos es preciso estar en sociedad, es preciso tener contacto con los otros. En el caso de los niños y jóvenes sordos es preciso que la escuela les ofrezca la posibilidad de establecer interacciones sociales con iguales y adultos oyentes, que configuran la mayoría de nuestra sociedad. Pero, además, la mayor parte de niños y niñas sordos, nacidos en familias oyentes, necesitan de la escuela como lugar donde encontrar otros iguales y adultos sordos con los que construir, aunque parezca paradójico, una imagen más normalizada de sí mismos. Las niñas y niños sordos necesitan en su entorno profesionales también sordos con los que compartir experiencias de vida similares. Además, el acercamiento a la escuela de colectivos de sordos y la presencia de algunas de sus manifestaciones culturales (a través del teatro, la poesía...) contribuirán también a crear en los alumnos una imagen de competencia de las personas sordas a la vez que les proporcionará oportunidades para conocer a personas que difieren en sus intereses, habilidades, etc., contribuyendo, de este modo, a crear en los alumnos una visión múltiple y variada de las personas sordas.
- Proporcionando un sentido de pertenencia. Como señala la Federación Mundial de Salud Mental (2003), “el sentido de pertenencia es la base de un ajuste positivo en los niños, de autoidentificación y de un sentido de confianza tanto en el sistema como en sí mismos... el lazo más fuerte de los niños pequeños es el que establecen con sus padres y, un objetivo fundamental en los primeros años de escuela primaria es extender ese sentido de conexión hasta la escuela”. En esta línea, el establecimiento de lazos afectivos entre profesores y alumnos son la mejor garantía para promover en los alumnos el sentimiento de pertenencia a su grupo clase y a su escuela.
- Especial atención se debe prestar al potenciamiento de auténticas amistades infantiles (y no solo de interacciones sociales basadas en el juego y en la acción). Las amistades infantiles cumplen importantes funciones en el desarrollo afectivo y social de los niños ya que permiten compensar, al menos en parte la existencia de posibles problemas en otras relaciones, dan seguridad, facilitan el control emocional, contribuyen al desarrollo de la identidad personal, desarrollan la toma de perspectiva social y facilitan el desarrollo moral (Fuentes, 1999).
- Potenciando el lenguaje emocional y mentalista. Sin lenguaje compartido no es posible la construcción del conocimiento y, por tanto, tampoco del conocimiento social y emocional. Pero, además, es importante poner en marcha algunos usos un tanto específicos del lenguaje dirigidos a: nombrar las emociones, expresar los sentimientos propios y los de los demás, negociar conflictos, regular la propia conducta, etc.
- Poniendo en marcha estrategias metodológicas que favorezcan la cooperación, la autonomía y la asunción de responsabilidades. En esta línea son bien conocidos los trabajos de Johnson *et al.* (1999) quienes desde hace años vienen planteando que la organización del aprendizaje por grupos cooperativos en el aula, genera relaciones positivas entre los alumnos, eleva el nivel de logros académicos, favorece una mayor adaptación psicológica, autoestima y capacidad social, e incide positivamente en el bienestar psicológico de los alumnos.
- Incorporar al sistema familiar. Las acciones que la escuela ponga en marcha para promover una mayor competencia socio-cognitiva y un desarrollo más armónico de la personalidad serán más potentes y eficaces en la medida en que vayan dirigidas no sólo hacia los propios alumnos sordos sino también

23 Ej: “El grillo Benito” (Ediciones SM); “Óyeme con los ojos” (Ed. Anaya); “Palabras de caramelo” (Ed Anaya); “El secreto del abuelo” (Ed. Cromosoma); “sordo ¡y qué!. Vida de personas sordas que han alcanzado el éxito” (Ed: LoQueNoExiste); etc.

hacia el sistema familiar en que éstos crecen y se desarrollan. Abordar el trabajo que la escuela puede realizar con las familias precisa un tratamiento detallado que excede los objetivos de este artículo. Lo que es importante, en nuestra opinión, es que desde la escuela se contribuya a establecer cauces fluidos de relación entre familias, escuela y colectivos de adultos sordos con el objetivo de contribuir a un desarrollo personal y emocional saludable de los alumnos sordos. Los enfoques holísticos tienen un mayor impacto en el desarrollo social y emocional de los niños (Greenberg, Domitrovich y Bumberger, 2001).

- En ocasiones puede ser útil poner en marcha un conjunto de acciones educativas que tomen la forma de programa o propuesta curricular. Tal vez el más conocido y difundido sea el PATHS (*Providing Alternative Thinking Strategies*) de Greenberg y Kusche (1993). Se trata de un currículo específicamente diseñado para favorecer el desarrollo del autocontrol, la conciencia emocional y las habilidades de relación interpersonal de alumnos sordos. Consta de 100 lecciones o unidades divididas en tres secciones:
 - La primera aborda el auto-control a través de la “técnica de la tortuga” que se presenta al niño en forma de fábula en la que una tortuga pequeña tiene problemas interpersonales y dificultades académicas porque no se para a pensar. Con la ayuda de una tortuga más sabia aprende a meterse en su caparazón para reflexionar. Las habilidades que se trabajan son básicamente tres: parar, decir cuál es el problema y expresar cómo se siente.
 - La segunda sección aborda la comprensión emocional (sentimientos) e interpersonal (relaciones). Se enseña a los niños a etiquetar y reconocer un buen número de estados afectivos siguiendo una jerarquía desde las emociones básicas (feliz, triste, enfadado...) hasta los estados emocionales más complejos (celos, culpabilidad, orgullo...).
 - La tercera sección encara la resolución de problemas interpersonales desde una perspectiva cognitiva siguiendo el siguiente esquema ¿Qué pasa?, ¿Qué podría hacer?, Pongo en marcha mi plan y, por último, Evalúo. En principio se parte de problemas y ejercicios diseñados para progresivamente analizar los problemas reales que surgen en el día a día escolar.

En España contamos con algunas experiencias que adaptan para alumnos sordos programas desarrollados inicialmente para población oyente. Así, Suarez (2003) adaptó y aplicó el Programa de Competencia Social desarrollado por Segura *et al.* (1997) con niños sordos escolarizados en situación de integración social en las Islas Canarias. Se trata de un programa dirigido a incrementar las habilidades de pensamiento implicadas en la solución de problemas sociales o interpersonales de los niños; enseñarles a buscar soluciones adecuadas a sus problemas, mejorar el ajuste personal-emocional y social de estos niños a la vez que mejorar el clima de relación en la clase y las interacciones que se establecen entre profesor-alumno y entre compañeros.

Cuando se emplean este tipo de programas es preciso evitar una excesiva formalización y sistematización de contenidos y actividades, ya que si no, se corre el riesgo de que los programas se conviertan en una finalidad en sí misma y tengan como consecuencia que los niños realicen aprendizajes vinculados al contexto y a la situación concreta en la que esos programas son empleados, pero que no sean capaces de generalizar estos aprendizajes a otros contextos de su vida cotidiana. Así, por ejemplo, el niño sordo puede aprender a resolver en forma de role-playing un conflicto interpersonal simulado en el aula pero no aplicar lo aprendido a situaciones reales en su vida cotidiana. No se trata de realizar una actividad de resolución de conflictos o de regulación emocional como un ejercicio que queda circunscrito al aula, sino de utilizar las competencias ejercitadas en relaciones interpersonales reales. Para evitar estos riesgos, los programas deben formar parte de un proyecto educativo más amplio. En esta línea estamos de acuerdo con Bach y Darder (2002) cuando plantean que debemos educar no solo las emociones sino que tenemos que educar desde las emociones, que debemos educar emocionalmente lo que significa plantear en la escuela situaciones de vida y crear a su vez un clima humano que facilite la conversión de las vivencias en aprendizajes.

Para ello resulta imprescindible que los profesores pero también la escuela en su conjunto revise sus competencias emocionales y sus competencias para educar emocionalmente a sus alumnos.

De la misma manera que para enseñar matemáticas o historia el profesor o profesora debe conocer esas materias así como la didáctica más adecuada para enseñarlas a sus alumnos, también para enseñar habilidades emocionales, afectivas y sociales, el profesor debe contar con capacidades específicas. En primer lugar, debe desarrollar en sí mismo esas competencias o habilidades, es decir debe ser un profesor emocionalmente inteligente o emocionalmente educado, alfabetizado. El papel que estas competencias juegan en el bienestar de los docentes y, por consiguiente, en la mejora de su práctica profesional está siendo recientemente puesto de manifiesto (ver Marchesi, 2007).

Por su parte, las escuelas, en tanto que organizaciones sociales pueden ser también más o menos inteligentes o educadas desde el punto de vista emocional. El grado de educación emocional de una organización puede ser definida como el grado en que la organización toma en consideración el papel que las emociones juegan en las personas que lo configuran, planificando, tomando decisiones y llevando a cabo acciones que promuevan el bienestar emocional y social de sus miembros (Weare, 2004).

En esta línea se han desarrollado procedimientos de evaluación de la competencia emocional de las escuelas (p.e., el *School-Emotional-Environment-for Learning- Survey*, desarrollada en el Reino Unido.²⁴). Este instrumento evalúa tres elementos que influyen decisivamente en el bienestar de las personas que forman el centro escolar: a) La comunicación (formal e informal) entre las personas del centro escolar; b) Los aspectos organizativos: espacios, ambiente de enseñanza-aprendizaje, tiempos, etc.; y, c) Las relaciones que se establecen y en qué medida están caracterizadas por la confianza, la empatía y el respeto mutuo.

A pesar de todo, existe el peligro de considerar el trabajo en educación emocional como una moda, como algo en lo que la escuela o los profesores se implican durante un tiempo para olvidar y pasar a otra cosa en un plazo más o menos breve de tiempo. En nuestra opinión es imprescindible plantear un enfoque sostenido a lo largo del tiempo comenzando en las etapas de educación infantil y en continua colaboración con los demás agentes sociales implicados en favorecer el bienestar personal, social y emocional de nuestras alumnas y alumnos sordos.

Referencias

- Astington, J.W. (1993). *The child discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Bisquerra, 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.
- Boyd, R., Knutson, J. y Dahlstrom, A. (2000). Social interaction of pediatric cochlear implant recipients with age-matched peers. *Ann Oto Rhino Larynl Suppl Dec*, 185, 105-9.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, J. R. y Dunn, J. (1991). You can cry mum: the social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Courtin, C. (2000). The impact of Sign Language on the Cognitive Development of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Communication*, 5, 266-276.
- De Villiers, P.A. (2005) The role of language in theory-of-mind development: What deaf children tell us. En J. W. Astington y J.A. Baird (Eds.). *Why language matters for theory of mind*. New York: Oxford University Press.
- FAN, The Child mental Health Foundations and Agencies Network (2000). *A good beginning: sending america's children to school with the social and emortional competence they need to succeed*. Chapel Hill University of North Carolina. FPC Child Development Center.
- Federación Mundial de Salud Mental. (WFMH) (2003). *Trastornos emocionales y conductuales en niños y adolescentes. Programa de educación en Salud Mental*. Material elaborado y difundido con ocasión del Día Mundial de la Salud Mental (Disponible en www.wmhd.net).
- Fuentes, M. J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Geers, A. (2006). Factors influencig spoken language outcomen in children following early cochlear implantation. *Advances in oto-rhino-laringology*, 64, 50-65.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, A.M. y Quintana, I. (2006). Deficiencia auditiva y teoría de la mente: el efecto de la tarea sobre la comprensión de la falsa creencia en niños y adolescentes sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 471-484
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. y Bumberger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field, *Prevention and Treatment*, 4, 1-62.
- Greenberg, M.T. (2000). Educational interventions: prevention and promotion of competence. En P. Hindley y N. Kitson (Eds.). *Mental Health and Deafness*. London: Whurr Publishers.
- Greenberg, M.T. y Kusche, C. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle: University of Washington Press.
- Greenberg, M., Kusche, C., Gustafson, R. y Calderon, R. (1984). The Paths project. En G. B. Anderson y D. Watson (Eds). *Habilitation and rehabilitation of deaf adolescents*. Washington: Gallaudet College Press.
- Greenberg, MT. y Kusche, CA. (1989). Cognitive, personal and social development of deaf children and adolescents. En Wang MC, Reynolds MC, y Walberg HJ (Eds). *Handbook of Special Education: Research and Practice (vol 1-3)*. Oxford: Pergamon Press.
- Gregory, S. (1976). *The deaf children and his family*. London: Allen and Unwin.
- Hale, C. y Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on Theory of Mind: A training study. *Developmental Science*, 6 (3), 346-359.

- Hindley, P. (2003). Promoting social and emotional development in deaf children: linking theory and practice. En C. Gallaway y A. Young (Eds). *Deafness and education in the UK: Research perspectives*. London: Whurr Publishers.
- Hindley, P. (2000). Child and adolescent psychiatry. En P. Hindley y N. Kitson (Eds.). *Mental Health and Deafness*. London: Whurr Publishers.
- Jackson, L. (2001). Language facility and Theory of Mind development in Deaf Children. *Journal of Deaf studies and Deaf education*, 6 (3), 161-176.
- Johnson, D.W.; Johnson, R. y Houlebec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Knutson, J.F., Boyd, R.C., Goldman, M., y Sullivan, P.M. (1997). Psychological characteristics of child cochlear implant candidates and children with hearing impairments. *Ear and Hearing*, 18, 355-363.
- Lundy, J. (2002). Age and language skills of deaf children in relation to theory of mind development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (1), 41-56.
- Luterman, D. (1985). *El niño sordo, cómo orientar a sus padres*. México: La prensa médica mexicana SA.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid, Alianza Editorial.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M.; Rhoten, C. y Fabich, M. (2007). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 269-282.
- Meadow, K. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley: University of California Press.
- Milligan, K. Astington, J.W. y Dack, L. (2007). Language and Theory of Mind: Meta-Analysis of the Relation Between Language Ability and False-belief Understanding. *Child Development*, 78, 2, 622-646.
- Moeller, M.P. (2007). Current state of knowledge: Psychosocial development in children with hearing impairment. *Ear and hearing*, 28, 6, 729-739.
- Orihuela, T. (2000). *Salud mental y sordera*. Zamora: Edintras.
- Perlin, G. (1998). Identidades sordas. En C. Skliar (Ed.). *A surdez. Um olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Editora Mediação.
- Perner, J., Ruffman, T., y Leekam, S. (1994). Theory of mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child development*, 65, 1228-1238.
- Peterson, C. (2004). Theory of mind development in oral deaf children with cochlear implants or conventional hearing aids. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45, 6, 1096-1106
- Peterson, C.C. y Slaughter, V. (2006). Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 151-179
- Peterson, C.C., Wellman, H.M. y Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76, 502-517.
- Peterson, C.C. y Siegal, M. (1995). Deafness, Conversation and Theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, (3), 459-474.
- Premack, D. y Wwodruff, G. (1978). Does the chip have a theory of mind? *Behaviour and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Remmel, E. y Peters, K. (2008). Theory of Mind and Language in Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Advance Access published online on September 16, 2008.
- Remmel, E.; Bettger, J.G. y Weinberg, AM. (2001). Theory of mind in deaf children. En M.D. Clark, M. Marschark y M. Karchmer (Eds.). *Context. Cognition and deafness*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Ruffman, T, Sladem, L. y Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory of mind understanding. *Child development*, 73, 3, 734-751.

- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. y Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Development Psychology*, 34, 161-174.
- Schick, B.; De Villiers, P., De Villiers, J., y Hoffmeister, R. (2007). Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children. *Child development*, 78, 2, 376-396.
- Schorr, E.A. (2005). Social and emotional functioning of children with cochlear implants. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Mariland.
- Segura, M., Mesa, J. y ARCAS, M. (1997). *Programa de competencia social, primero y segundo ciclo de primaria*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2003). Valoración del alumnado con déficit auditivo en Cataluña. *Comunicar*, Febrero, 21- 33.
- Slesinger, H.S. y Meadow, K.P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Stein, J.R. (2007). The social-emotional impact of cochlear implants on children. *JETD Collection for Pace University*. Paper AAI3282700.
- Steiner, C. y Perry, P (1997). *Achieving emotional literacy*. London: Bloomsbury.
- Suárez, M. (2003). Adaptación del programa para niños y niñas sordos. *Cuadernos de pedagogía*, 324, 63-65.
- Svirsky, M.A. (2002). Efecto del implante coclear en el desarrollo lingüístico de niños con hipoacusia profunda prelocutiva. En M. Manrique y A. Huarte (Eds.). *Implantes cocleares*. Barcelona: Masson.
- Tye-Murray, N. (2003). Conversational fluency of children who use cochlear implants. *Ear and Hearing*, 24 (1), 82-89
- Vaccari, C. y Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793-801.
- 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.
- Valmaseda, M. (1987). Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo. En A. MARCHESI (Ed.). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Wolfe, T. Want, S. y Siegal, M. (2002). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73, 3, 768-778.