



El maestro y el niño con audición limitada¹

Norma Del Río y Ana María Jiménez²

Mariaelena Hernández³

Dolores Ayala y Pablo Lonngi⁴

◆ INTRODUCCIÓN

Aunque en la *Ley General de Educación*⁵ (1993) quedó plasmada la obligación de prestar servicios educativos que garanticen las necesidades básicas de aprendizaje y el acceso al currículum básico de todos los niños, independientemente de las características del menor, la integración de niños con necesidades especiales no se da por decreto,⁶ y se requiere de un trabajo

¹ Agradecemos la participación entusiasta de los maestros y de las autoridades del CEDI, sin cuya colaboración no hubiera sido posible este trabajo.

² Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

³ CEDI.

⁴ Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.

⁵ *Ley General de Educación 1993*, artículo 41: "La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación".

⁶ Consúltese las *Memorias del Seminario sobre integración educativa. Avances y perspectivas*, de la Dirección de Educación Especial (1995) en donde se exponen casos concretos de las resistencias que se deben vencer en los distintos niveles institucionales para lograr la integración de los niños con discapacidades en la escuela regular.



de intervención activa que cuide y asegure las condiciones necesarias para que su estancia en la escuela tenga la misma calidad educativa que para sus compañeros normoyentes. En este artículo, sólo nos detendremos a describir un primer acercamiento a algunos puntos de vista emitidos por los maestros en torno a este proceso.

El proyecto que enmarca este trabajo tiene como fin detectar tanto recursos como obstáculos para integrar a niños prescolares con sordera profunda dentro de un ambiente escolar, y analizar los efectos de algunas estrategias propuestas para facilitar interacciones exitosas desde el punto de vista social, comunicativo y de aprendizaje del niño con problemas de audición, utilizando para su estudio una metodología de carácter etnográfico. Se trata pues de encontrar y trabajar con múltiples perspectivas provenientes de los niños, padres y maestros, para configurar la manera en que están viviendo este proceso de educación integrada y que las medidas de intervención que se propongan respondan a necesidades reales surgidas de ese contexto particular y no sean fórmulas dictadas por alguna teoría prefabricada.

Nuestro trabajo está marcado tanto por la diversidad de disciplinas, como por distintos grados de participación al interior de ese sistema que es la escuela. Dos autores canalizaron a la mitad de los niños gracias a su labor continua en la detección y atención integral del niño sordo. Aunque fuera de la escuela, su intervención ha garantizado que los chicos gocen de una adaptación técnica de los aparatos amplificadores de sonido que cumpla con los estándares de calidad, y que busca "personalizar" la tecnología, para que satisfaga lo mejor posible las necesidades de quien la requiera.

Los padres, maestros y niños, participan como agentes necesarios de este proceso de integración. Bajo esta visión, son sujetos de intervención, no objetos de ella. No son depositarios, o receptores pasivos de medidas, sino parte misma que genera, como sugiere mediante sus acciones, las estrategias que a otra parte del equipo le toca analizar, estructurar y evaluar mediante la reflexión teórica conjunta. Los llamados "investigadores" actuamos como observadores participantes una vez por semana gracias al trabajo coordinado con las autoridades de la escuela, quienes aseguran que se lleven a cabo las tareas acordadas en el tiempo restante.



◆ CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS CON AUDICIÓN LIMITADA

Todos los niños tienen pérdidas auditivas de severas a profundas, pero usan amplificadores al menos desde los dos años. Hay tres pares de hermanos y tres niños tienen secuelas agregadas (dos tienen problemas motores y dos visuales). Un niño usa además un aparato de FM para recibir a distancia la voz de la maestra quien lleva un micrófono.

En este artículo sólo nos detendremos a describir un primer acercamiento a algunos puntos de vista emitidos por los maestros como respuesta a un cuestionario que les aplicamos.

CUADRO 1. Características de los niños

Sexo	Edad	Grupo de ingreso	Grupo actual	Grado de pérdida	Edad uso de auxiliar
M	2 7/12	Maternal 1	Maternal 1	Profunda/ severa	2
M	3 2/12	Maternal 1	Maternal 2	Severa	2
M	3 9/12	Maternal 2	Maternal 2	Profunda	1 8/12
M	4 8/12	Kinder 1	Kinder 1	Profunda/ severa	1 11/12
M	3 10/12	Kinder 1	Kinder 1	Profunda	8/12
F	4 6/12	Maternal 2	Kinder 1	Profunda/ severa	2
M	6 4/12	Kinder 2	Kinder 2	Profunda	2
F	6 3/12	Maternal 2	Preprimaria	Profunda	2

Como se puede observar en el Cuadro 1, algunos niños ya habían cursado otros años pero fue hasta a mediados de este curso escolar (1997-98) que iniciamos el programa de intervención, trabajando con los padres, con los maestros y auxiliares de grupo. En este artículo, nos limitaremos a discutir algunas preocupaciones de los maestros, resultado de un inventario aplicado al término del curso escolar.

◆ CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO ESCOLAR

Este preescolar fue fundado en 1977 y sigue una metodología pedagógica basada en Freire y sus lineamientos -en términos de desarrollo- son de corte Piagetiano. Los grupos tienen en promedio 20 niños, asistidos por una maestra y



una auxiliar. La figura masculina forma parte del cuerpo docente; tres de los maestros especiales son hombres. Todos los grupos tienen clase de expresión corporal, música, inglés y educación física una vez por semana, además de actividades de animación a la lectura. El programa de lecto-escritura se fundamenta en las investigaciones de Ferreiro (1979, 1982, 1997), y cada año, el personal recibe algún curso de capacitación antes de entrar a clases.

◆ EL TRABAJO DE INTERVENCIÓN CON LOS MAESTROS

Durante el primer mes de trabajo se recolectó información sobre las interacciones mediante la videofilmación de los niños en dos contextos de interacción distintos: juego libre y en actividad dirigida dentro del salón de clase. Esto sirvió para dos propósitos: tener un registro inicial de dos situaciones interactivas por niño y obtener una impresión diagnóstica de los recursos y dificultades interactivas que presentarían.⁷

La observación participante se utilizó como técnica desde un inicio y durante todo el semestre en distintos momentos de las rutinas escolares. Se observaba de cinco a 10 minutos, después de lo cual se participaba en el área donde se encontraba el niño con los demás chicos, facilitando materiales y promoviendo situaciones comunicativas, así como cuestionando la validez de estereotipos que se inferían a partir de comentarios espontáneos de los chicos (*¿por qué le hablas si no te oye?; él es como un bebé porque no habla*). Relataremos una intervención a manera de ejemplo:

En una actividad de modelado con plastilina, se comentó sobre las formas logradas buscando elaborar el tema propuesto (en este caso eran "víboras"), a partir de las participaciones del grupo. Cuando el niño con audición limitada respondió a su vez mostrando su propia versión, se le facilitó un libro ilustrado sobre distintos tipos de víboras para que eligiera la suya, sin dejar de comentarle verbalmente como a los demás. Los otros niños a su vez también eligieron la suya en el libro y se aprovechó para leerles algunas características y el nombre de cada una. Después, el niño tomó el libro y fue a mostrarle a la maestra -que se encontraba en otro lugar del salón- "su víbora" apoyado en la ilustración elegida.

⁷ Las filmaciones son comunes en la escuela y los maestros no supieron a quién estaban filmando.



Este tipo de intervención tiene como finalidad modelar patrones de comunicación y de interacción, tanto para los niños como para los maestros. Se procura no focalizar la atención exclusiva sobre el niño hipoacúsico y equilibrar los comentarios sobre la actividad entre los compañeros, ya que hay estudios como el de Lynas (1986), que señalan el efecto contraproducente que tienen las intervenciones exclusivas y obvias de los apoyos de los llamados maestros "itinerantes" dentro del salón, en cuanto al resentimiento que se genera en los pares, por sentirlos como muestra de un trato preferencial, que coloca al niño con necesidades educativas especiales en un "status diferencial".

Otra medida que se implementó fue la introducción de un cuaderno que sirviera como puente entre la casa, la escuela y la terapia. Se recomendó tanto a los padres como a los maestros que escribieran en el cuaderno lo que les pareciera pertinente acerca del niño al menos una vez por semana, o cuando surgiera alguna novedad o problema. La medida fue adoptada selectivamente en la práctica, y resultó efectiva sobre todo en aquellos casos en que había preocupación por las posibilidades comunicativas del pequeño. La lectura del cuaderno permitía actualizarnos a los que no estábamos de tiempo completo en la escuela, y darnos una idea de la atmósfera y del contexto de una serie de interacciones que traspasaban los límites físicos de la escuela y que eran motivo de discusión con el maestro a cargo; o bien se constituía en una forma para plasmar alguna observación conjunta de la observadora participante y la maestra sobre alguna experiencia que hubiera surgido en clase.

Las juntas mensuales con los maestros se aprovecharon para reflexionar sobre los recursos y dificultades que cada maestro percibiera con respecto al niño y proponer medidas para optimizar su integración (aprovechar alguna habilidad del niño para resaltarla y buscar su liderazgo en esas tareas; apoyar a aquellos "tutores espontáneos" -compañeros que se ofrecen a ayudarle-, y reconocer la conducta de cooperación como algo valioso en ambos). Se les dio información específica acerca del funcionamiento del oído, la función de los aparatos amplificadores y las medidas a cuidar (distancia, posición, características físicas de los salones) y se les enseñó a revisar el funcionamiento de los mismos.

El material recopilado mediante video se editó con fines didácticos para agrupar situaciones que ejemplificaran distintos aspectos que intervienen en el desarrollo de las competencias comunicativas (la función de la repetición, la imitación, la toma de turnos, las fórmulas o guiones de interacción). Los



maestros pudieron verse en acción y evaluar su desempeño con respecto a la calidad de su interacción con el niño. Esto resultó ser un medio retroalimentador para tomar conciencia de algunas reacciones, que resultan difíciles de reconocer como propias cuando son señaladas por otro en otras circunstancias de acción.

◆ DISEÑO Y PROPÓSITOS DE LA ENCUESTA

A finales del curso escolar nos propusimos evaluar cualitativamente el tipo de preocupaciones dominantes que tuvieran los maestros en torno a la integración del niño con audición limitada. Adaptamos un inventario -con cambios y supresiones de algunos ítems- que originalmente había sido diseñado para maestros de niños prescolares con déficits visuales (Tait & Wolfgang, 1984). Este instrumento agrupa las preocupaciones bajo los siguientes rubros: *a)* condiciones ambientales (ocho ítems); *b)* conducta del niño (14 ítems); *c)* conductas de los compañeros (13 ítems); *d)* preocupaciones entre los adultos (siete ítems); *e)* preocupaciones de los adultos (15 ítems).

Hubo problemas para responder a aquellas proposiciones que habían sido formuladas con alguna negación. En todos estos casos se aclaró cada una de estas respuestas con los maestros.

Cada maestro de grupo, al igual que los tres maestros especiales (música, educación física y expresión corporal), llenaron un inventario por niño con problemas de audición al que le dieran clase. A los maestros de grupo se les pidió también que lo resolvieran para otro niño que les preocupara en especial en su clase; esto para ver si había diferencias tanto cuantitativas como cualitativas entre los dos grupos: los niños con audición limitada y los niños con algún otro problema como los que esperaríamos encontrar en cualquier precolar "no integrado".

Esperábamos diferencias en los resultados entre los maestros de grupo a quienes se había involucrado en la integración de los niños y los maestros especiales, con quienes habíamos tenido poco contacto. El tiempo de convivencia con los niños entre uno y otro grupo de maestros era también significativo (20 horas semanales /1 hora semanal).



◆ RESULTADOS

El Cuadro 2 muestra los resultados de la encuesta sobre las preocupaciones de los maestros por rubro y por tipo de problema. Los datos están ajustados dada la distinta proporción del número de maestros, para que sean comparables. Las comparaciones en este cuadro nada más se harán en sentido horizontal pues no están ajustados los datos por número de ítems.

Cuadro 2. Preocupaciones de los maestros de grupo y especiales

Áreas del Inventario	Maestros de Grupo Grupo 1*	Maestros de Grupo Grupo 2**	Maestros especiales Grupo 1*
Condiciones ambientales	2.12	2.31	1.26
Conducta del niño	1.87	2.87	1.8
Conductas de compañeros	2.75	1.93	1.21
Preocupaciones entre adultos	1	1	0.43
Preocupaciones de los adultos	2.37	2.68	2.23
Total	10.1	10.8	6.95

* Grupo de niños con audición limitada

** Grupo de niños con alteraciones conductuales

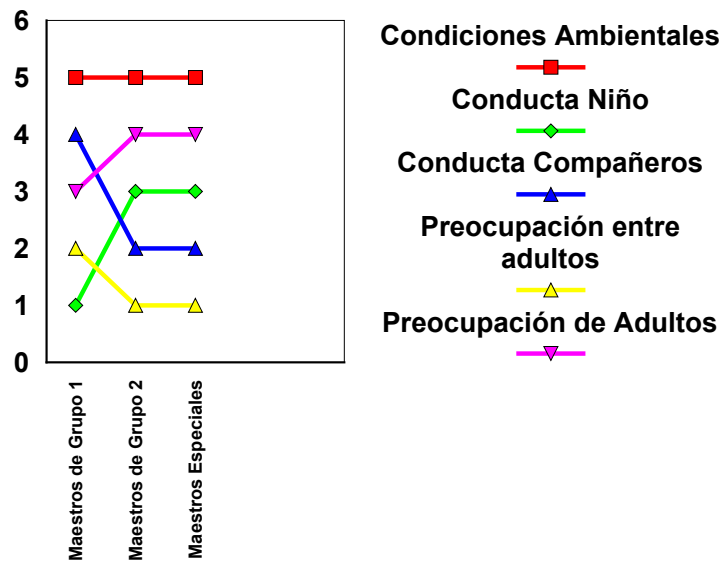
En el grupo de alteraciones conductuales (impulsividad, problemas de interacción familiar, retraso en el desarrollo del lenguaje, secuela motora, malformación congénita), la mitad de ellos ameritó intervención con los padres para orientarlos y controlar el problema. El Cuadro 2 muestra mayor preocupación por las conductas desviantes de los niños con alteraciones conductuales; mientras que en el caso de los niños con hipoacusia, es la integración con compañeros la que les preocupa más.

Para el caso de los maestros especiales, el grado de preocupación es mucho menor, debido a que los resultados se polarizaron: la maestra de expresión corporal manifestó muy poca preocupación ya que ella dedica gran parte de su tiempo a niños con necesidades educativas especiales, mientras que los otros dos maestros mostraban índices mucho más altos. Por esta razón se particularizará el tipo y monto de preocupación de los otros dos maestros (educación física y educación musical).



Llama la atención que el último rubro, relativo al control-autonomía, se distribuye de manera muy semejante entre los dos grupos de maestros, así como el que se refiere a las características del niño. También se puede apreciar que el rubro de preocupaciones de los adultos -que concentra las interacciones maestro-padres- se encuentra mucho más alta entre los maestros de grupo que entre los maestros especiales, quienes tienen sólo contactos ocasionales con los padres y por tanto no son fuente de estrés.

El grado de preocupación específica de los maestros por área de problemas (en una escala del 1 al 5), se representa a continuación en forma gráfica, comparando al grupo de niños con limitación auditiva (grupo 1) con el grupo de niños con alteraciones conductuales (grupo 2):



Las preocupaciones se expresan más libremente en cuanto a las condiciones ambientales que afectan el desenvolvimiento del niño. Notemos que aquí se concentran situaciones en las que el maestro no tiene responsabilidad sobre el problema, sea porque está en manos de los directivos (personal, materiales o equipo), o porque se trata de situaciones ambientales (el calor, ruido, el tamaño del salón).

Es también evidente que las preocupaciones de los maestros especiales con respecto a los niños con problemas de audición no se diferencian de las de los niños con alteraciones conductuales en los maestros de grupo.

A partir de la distribución de los datos, pudiéramos atrevernos a proponer que la estrategia de integración en los maestros de grupo no está



centrada ya sobre el niño con audición limitada y sus características (como podría inferirse en el caso de los maestros especiales), sino en la promoción de cambios al interior del grupo. Constatemos esto acercándonos a ver cuáles ítems alcanzan mayor puntaje:

- (.62) *Faltan materiales y equipo apropiados*
- (.50) *Necesita cuidados especiales*
- (.50) *Los niños preguntan por qué no es como ellos*
- (.43) *Requiere de vigilancia continua*
- (.43) *A la menor provocación responde agresivamente*
- (.43) *Hay niños que hablan por él*

Veamos, mediante el mismo procedimiento (ítems con mayor puntaje), qué les preocupa a los maestros de grupo específicamente acerca de los niños con alteraciones conductuales.

- (.50) *Faltan materiales y equipo apropiados*
- (.50) *Tiene conductas raras*
- (.43) *No me hace caso*
- (.43) *Se sale constantemente del salón*

Los grupos parecen ser inversamente proporcionales en cuanto a distancia personal se refiere. Mientras que en el primer grupo (niños con problemas de audición) la diferencia parece promover actitudes de vigilancia y protección, en el grupo de niños con alteraciones conductuales provoca descontrol e interacciones divergentes.

Tomemos ahora las preocupaciones de los maestros especiales, cuyas funciones tienen que ver con la expresión e integración grupal sobre todo en el caso del maestro de música:

- (.75) *Faltan materiales y equipo apropiados*
- (.50) *Parece estar en su mundo*
- (.50) *No participa en rondas*
- (.50) *No lo toman en cuenta para jugar*



En el caso del maestro de educación física, podremos apreciar la percepción de los niños en contextos abiertos en donde el control de grupo se vuelve de primordial importancia:

- (.71) *Necesita cuidados especiales*
- (.71) *Se requiere más personal*
- (.71) *Parece estar en su mundo*
- (.57) *Requiere de vigilancia continua*
- (.57) *No trabaja si no estoy con él*
- (.50) *No me hace caso*
- (.43) *No lo toman en cuenta para jugar*
- (.43) *Encuentro difícil mantenerlo ocupado*

Por último, haremos un breve recuento de las preocupaciones más extendidas en términos de en cuántos niños con audición limitada se hizo ese señalamiento:

- (.87) *Faltan materiales y equipo apropiados*
- (.87) *Necesita cuidados especiales*
- (.75) *Parece estar en su mundo*
- (.75) *A la menor provocación responde agresivamente*
- (.62) *No me hace caso*
- (.62) *Requiere de vigilancia continua*
- (.62) *No sé qué necesita de mí*
- (.62) *Hay niños que hablan por él*
- (.62) *Hay niños que lo ignoran*

Estas frases parecen resumir la distancia que falta todavía recorrer para considerar al niño con audición limitada integrado. Preocupa esta vulnerabilidad bajo los términos de "cuidado especial", "estar en su mundo" o de "vigilancia continua", así como los de invisibilidad, "lo ignoran" o de desajustes de expectativas en el caso de los mayores (*los padres esperan más de lo que puede dar*), pero el camino ya está marcado como lo expresa una madre en el anuario del preescolar:

El CEDI está lejos de la dicotomía. Las niñas y los niños que lo pueblan responden a muy variadas historias, condiciones y



circunstancias. Los hay que no oyen o ven poco, que no quieren o no pueden hablar, que caminan trabajosamente o tiene dificultad para seguir el ritmo colectivo, los tímidos, los buscapleitos, los llorones, los que siempre ganan y los que no se dejan, los invisibles y los inocultables... La variedad no es obstáculo, es un desafío y es una virtud. ¿Qué lección puede ser más formativa que la que nos conduce a reconocer en la presunta debilidad del otro la fuerza de las que nosotros carecemos? ¿Qué experiencia más significativa que la que nos enseña a dar y a recibir, a respetar y a ser respetados, a escuchar y a ser escuchado?

Tarde o temprano, cualquiera de los hijos nuestros en ésta o en otras escuelas sabrá que dos más dos son cuatro, que cuatro por dos son ocho, que ocho en inglés se dice eight y que inglés e inglés no tienen nada que ver... Pero si su universo está demasiado acotado, si lo único que importa es ser el primero, si en vez de procurar amigos, procura objetos, si no conoce y acepta a los que son diferentes, entonces en su cielo habrá constelaciones incompletas y grandes agujeros negros...

◆ BIBLIOGRAFÍA

- FERREIRO, E., (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: S. XXI.
- (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: S. XXI.
- FERREIRO, E., & Gómez Palacio, M., (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: S. XXI.
- HOPE, M., (1998). "Cocinar Cediciosos", en L. Ávalos Larrea, *Tengo otra casa*, Anuario 1997-1998, México: CEDI.
- LYNAS W., (1986), "Pupils' attitudes to integration", *British Journal of Special Education*, 13: 31-33.
- TAIT, P.E. & Wolfgang Ch., (1984) "Mainstreaming a blind child - Problems perceived in a preschool day care program", *Early Child Development and Care*, V. 13: 155-167.