
la práctica educativa

La adaptación del currículum básico para niños con discapacidad intelectual*

Georgina Águila Pastrana**

En México la integración educativa forma parte de la política de educación especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sustentada legalmente en el Artículo 41 de la Ley General de Educación, que tiene como propósito terminar con un sistema paralelo de educación que además de ser éticamente inaceptable, resulta inadecuado para la nueva concepción de calidad educativa.

La integración educativa es un derecho y una obligación jurídica, se refiere al acceso, permanencia y éxito escolar de los alumnos con el currículo básico, es por ello que la educación especial tuvo que emprender la reorientación de sus servicios. Con esta orientación los alumnos ya no se ubican por discapacidad, sino por nivel y grado educativo, es por ello que surgen dos

tipos de servicio: los escolarizados en integración educativa y los de apoyo a la integración escolar, que son los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Con lo anterior, se entiende que todos los niños presenten o no alguna discapacidad o necesidades educativas especiales deben trabajar el currículum básico.

La experiencia que se relata a continuación surge de una investigación con niños con síndrome de Down sobre su proceso de adquisición de la lectura y la escritura, sin embargo, para la presente ponencia se rescata el trabajo realizado con el grupo de segundo año, el cual consistió en apoyar y orientar a la maestra de grupo durante año y medio, además de trabajar con el grupo diversas actividades.

Los participantes en esta experiencia son 17 niños con discapacidad intelectual que presentan síndrome de Down con edades entre 8 y 10 años, y asisten a una escuela privada en la cual se comienza a

* Ponencia presentada en el foro "La educación básica en México: balance y perspectivas" 15 - 20 de julio 2002, México, D. F.

**Profesora de la escuela Normal de Especialización (D.F.)

trabajar el currículum básico; la otra participante es la maestra de grupo, quien busca cambiar su práctica educativa a partir del currículo que la SEP ha establecido para primer grado de primaria; la maestra es pedagoga egresada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con especialización en educación especial.

El interés de la maestra de grupo hacia el mejoramiento de su práctica educativa no se sustentaba tanto en cumplir con lo establecido por el discurso oficial de la integración educativa, sino por favorecer en los niños su conocimiento sobre la lectura y la escritura, ya que en los cursos anteriores se sentía insatisfecha porque no lograba que los niños identificaran las vocales, mucho menos que leyeran o escribieran textos cotidianos.

Es así como la maestra (quien garantiza que con el método onomatopéyico los niños podían llegar a leer y escribir) solicitó en el curso-taller previo al inicio del año escolar 2000-2001, orientación para trabajar lo que la SEP propone para la enseñanza de la lectura y escritura, lo cual provocó la apertura a un trabajo colaborativo difícil pero gratificante para todos los involucrados.

El proceso de trabajo se inicia con las orientaciones teóricas necesarias para comprender el sustento del currículum básico¹ con respecto a español en primer año, se inicia con dicho grado porque a pesar de que los niños son de segundo no tienen aún conocimientos que les permitan acceder a dicho grado y continuar un

proceso de consolidación del sistema de escritura.

Como segundo paso, la maestra recibió el *Libro para el Maestro. Español Primer grado* (SEP 1997) y los libros para el alumno (actividades, lecturas y recortable) para que los analizara y comprendiera el enfoque comunicativo y funcional que sustenta al programa de español. A partir de las lecturas realizadas anteriormente y el análisis de estos últimos libros la maestra comprendió el sentido del sistema de escritura y el proceso de enseñanza aprendizaje que debe guiar su adquisición.

Durante la primera semana de clases, la maestra se dedicó a observar a sus alumnos, identificando sus posibilidades, conocimientos, formas de comunicación,² cumplimiento y participación de los padres de familia. Las actividades propuestas para esta semana fueron a partir de juegos como los que presenta el libro *De tin marín*; el desarrollo de estas actividades le permitieron a la maestra comprender que tenía que trabajar mucho con los niños ya que a la gran mayoría había que darle las indicaciones individualmente y desarrollar estrategias de trabajo colaborativo.

Con el análisis de la primera semana de trabajo se determinó que era necesario trabajar otros contenidos que permitieran a los niños organizarse mentalmente para el tipo de participación que se esperaba de ellos; el tiempo estimado fue de dos semanas más antes de iniciar el programa de español para primer grado.

¹ Algunos de los autores revisados fueron: Cairney, Cassany, Ferreiro, Gómez Palacio, Graves, Kaufman, Solé y Teberosky.

² Hay que recordar que no todos los niños con síndrome de Down pueden oralizar adecuadamente, por ello buscan estrategias de comunicación diversas para darse a entender entre ellos y con la maestra.

Durante estas dos semanas la maestra estuvo preparando el material requerido para iniciar el programa de español, el cual principia con el bloque 1, sesión 1 *Paco el chato*. Se le dio la sugerencia que a partir del análisis de la lectura, seleccionara aquellas actividades que los alumnos podrían desarrollar, y las que consideraba que no podían ser modificadas hacia una acción más sencilla sin olvidar el propósito. Sin embargo, la maestra refirió que deseaba observar hasta dónde los niños comprendían el propósito de la lectura y qué tan cerca o lejos se encontraba de los propósitos marcados para cada eje: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.

El resultado de las actividades de *Paco el chato* fue poco satisfactorio, ya que re-

sultó muy difícil que los niños en primer lugar platicaran y dieran respuesta a las preguntas referentes al texto; la maestra observó que los niños no cuentan con los mismos conocimientos previos, ni aquellos que requería el texto para comprender el significado de la lectura. De ahí que la estructura mental requerida para que los niños enfrentaran otras actividades no estaba presente.

La siguiente estrategia que marca el libro del maestro se refiere a la lectura del texto por parte de la maestra seguida por los niños a través de imágenes. La indicación fue poco comprendida por la mayoría de los niños, de tal manera que centraron su atención en el dibujo pero para rescatar lo que fue significativo para ellos, no para relacionarlo con la lectura que realizaba la



Carmen Lucero Aguilar Baranda

maestra. Algunos niños comenzaron a platicar sobre lo que veían, por ejemplo:

A1: Tengo un perro con manchas más grandes.

A2: Se llama spuki como el mío ¿verdad?

A1: Me quiere, yo doy croquetas.

A2: Tengo un disco.

La maestra intentó dirigir la atención hacia las imágenes conforme hacía la lectura, pero sólo un alumno la seguía (aparentemente, porque no quitó su dedo del perro). Al terminar la lectura dio paso a las preguntas sobre lo leído pero las respuestas no correspondían a la pregunta realizada, por ejemplo:

Ma: ¿Les gustó el cuento?

A6: Estoy triste porque mi papá no me quiere.

Ma: Toño está triste, pero ¿qué pregunté?

A9: Del cuento.

Ma: ¿Qué del cuento? ¿Qué les gustó? ¿Te gustó a ti?

A14: Era un niño.

A 8: ¿Qué hay de postre?

Así continuó un rato tratando de guiar las respuestas de los niños, pero la gran mayoría regresaba a comentar lo que les interesaba.

La maestra decidió ubicar a los niños en el dibujo, lo cual generó que comenzaran a dibujar encima de las imágenes y no logró rescatar la historia de *Paco el chato*. Continuar de esa forma con las estrategias marcadas para la sesión 1 parecía imposible, por lo cual decidió suspender la actividad.

Al término del día nos reunimos y comenté:

Estoy decepcionada, no sé que sucedió, creí que les iba a gustar y que lograrían hacerlo; sin embargo, muchos de ellos ni siquiera establecen la diferencia entre dibujo y escritura.

Este último comentario de la maestra permitió guiar la reflexión sobre su práctica y los conocimientos de los niños, lo cual la llevó a establecer que era difícil trabajar el libro del maestro y los libros de los niños tal y como están especificados, se dio cuenta que para los alumnos con discapacidad intelectual es mayor la dificultad para elaborar conceptos, seguir la lectura del texto, integrar la secuencia del texto, etcétera.

A partir de este momento se inició un trabajo mucho más colaborativo que implicó el uso de las adecuaciones curriculares que son, ante todo, un procedimiento de ajuste paulatino de la respuesta educativa, que puede desembocar o no, según el caso, en un programa individual.

Fue así como se regresó al análisis del propósito del currículum básico con respecto al español, el cual es favorecer el desarrollo de habilidades básicas, es decir: hablar, escuchar, leer y escribir. Se analizaron las competencias básicas de los niños y se inició el proceso de la adecuación curricular, comenzando por el análisis de su nombre, que lo relacionaran con su fotografía, que lo diferenciara de otros, etcétera.

Estas actividades son propuestas en el fichero de primer año y es parte del mismo contenido de *Paco el chato*, pero organizadas a partir de las necesidades y competencias de los alumnos cambió la visión de la maestra, comprendió que no era necesario llevar la lección 1, luego la 2 y así suce-



Carmen Lucero Aguilar Baranda

sivamente, sino que tenía que identificar las competencias y posibilidades de los niños ante los diversos contenidos que presenta el currículum de educación básica y a partir de esta relación establecer las adecuaciones curriculares pertinentes.

¿Qué podemos concluir de esta experiencia?

- Que el currículum básico brinda la oportunidad de trabajar los propósitos a partir de las competencias de los alumnos.
- Las habilidades básicas marcadas en el programa pueden ser favorecidas a través de diversas estrategias y no sólo la que establece el avance programático o el libro del maestro o los libros del alumno.
- Que el diseño de situaciones comunicativas es la base para que cada uno de los alumnos colabore en la puesta en práctica de la situación.
- Que si el maestro comprende el proceso de aprendizaje y las competencias de los alumnos, son mucho más fáciles el diseño, desarrollo y evaluación de las situaciones comunicativas.
- Trabajar el currículum básico con alumnos regulares implica acciones muy diferentes que cuando éste es trabajado con alumnos que presentan alguna discapacidad. Para los primeros, el currículum es pertinente y motivador, para los segundos está lleno de dificultades que deben ser superadas a partir de la adecuación curricular.

Por último, el reto es que todos los maestros, independientemente de los alumnos con los cuales desarrollen su práctica educativa, comprendan y reflexionen el currículum básico, que no sea aplicado sólo por seguir la secuencia indicada de forma mecánica, surgiendo así la necesidad de contar con los espacios que permitan la comunicación de experiencias para enriquecer y fortalecer los planes y programas de estudio de educación básica desde la práctica educativa 

Bibliografía

Ávila Torres, Noemí (1994). *De tin marín...*, México: SEP.

DGEE (1994), *Proyecto general para la educación especial en México*, México, SEP.

González, Daniel (1996), *Adaptaciones del currículum*, Málaga, Aljibe.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Español. Actividades. Primer grado*. México. SEP.