

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS

EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL (CEBE)

GUÍA DE ORIENTACIONES



PERÚ

Ministerio de Educación



BICENTENARIO DEL PERÚ
2021 - 2024



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN LOS CEBE. GUÍA DE ORIENTACIONES.

Ministra de Educación:

Magnet Carmen Márquez Ramírez

Viceministra de Gestión Pedagógica:

Miriam Janette Ponce Vértiz

Directora de la Dirección General de Servicios Educativos Especializados

Elvira Pacherras Mendives de Severino

Directora de Educación Básica Especial:

Ausmenia Valencia Olivera

Coordinadora de Gestión de Programas y Servicios de la Educación Básica Especial e Inclusivas:

Rocío Linda Colca Almonacid

Elaboración de contenidos:

Milagros Flórez Pacheco

Revisión y aportes:

Paola Alessandra Zeppilli Pinglo

Rocío Linda Colca Almonacid

Corrección de estilo:

Raúl Martín Ruiz

Diseño y diagramación:

Jhovanna Patricia Espinoza Toribio

Ministerio de Educación

Av. de la Arqueología, cuadra 2, San Borja

Lima, Perú

Teléfono 615-5800

www.minedu.gob.pe

©Ministerio de Educación - 2023

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS

EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN
BÁSICA ESPECIAL · CEBE ·

GUÍA DE ORIENTACIONES



CONTENIDO

¿QUÉ ENCONTRARÁN EN ESTA GUÍA?	7
GLOSARIO: TÉRMINOS CLAVE QUE DEBEN CONOCER	9
SITUACIÓN PRÁCTICA	17
Capítulo 1	
El equipo interdisciplinario con enfoque transdisciplinario	22
1.1 ¿A qué llamamos equipos interdisciplinarios que trabajan con enfoque transdisciplinario en los CEBE?	23
1.1.1 El enfoque transdisciplinario	26
1.1.2 Evolución del enfoque	27
1.2 ¿Por qué es importante el enfoque transdisciplinario en un CEBE?	30
1.3 ¿Cómo se organizan los equipos interdisciplinarios para la atención educativa en los CEBE?	35
1.3.1 El EID apoya a la/el docente durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje y de los talleres	36
1.3.2 Corresponsabilidad entre docente y EID durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje y de los talleres	38
1.3.3 El EID asume el liderazgo en el desarrollo de las unidades de aprendizaje y de los talleres	39
1.4 ¿Quiénes participan en un equipo interdisciplinario y cuáles son sus funciones?	40
1.4.1 Funciones comunes o generales de los equipos interdisciplinarios	40

1.4.2	Funciones específicas de los equipos interdisciplinarios	42
1.5	Condiciones necesarias para el trabajo de los equipos interdisciplinarios en los CEBE	53
1.5.1	Organización de los espacios educativos	53
1.5.2	Organización de los materiales educativos	57
1.5.3	Organización del tiempo	60
1.5.4	Organización del trabajo con las familias	64
1.5.5	Organización de las y los estudiantes	66
	¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 1?	67

Capítulo 2

A partir de lo aprendido, ¿cómo deben trabajar los EID en el CEBE?

2.1	¿En qué situaciones intervienen los EID en el marco del desarrollo de competencias del CNEB?	70
2.1.1	En la atención a las y los estudiantes	70
2.1.2	En la atención a las familias	71
2.2	Docencia compartida	72
2.2.1	Fases del proceso de docencia compartida	76

2.3	¿Qué talleres se pueden planificar e implementar en los CEBE para los estudiantes y sus familias?	84
2.3.1	Talleres para estudiantes	84
2.3.1.1	Talleres para el nivel inicial del CEBE	87
2.3.1.2	Talleres para el nivel primario y la etapa de TVA del CEBE	88
2.3.2	Talleres para familias	93
2.4	Círculos de familias	93
2.5	Ampliando apoyos, reduciendo barreras	103
2.5.1	Comprendiendo la discapacidad intelectual severa o grave	103
2.5.2	Fortalezas, barreras y apoyos	106
	¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 2?	117
	BIBLIOGRAFÍA PARA ENCONTRAR MÁS INFORMACIÓN Y SEGUIR APRENDIENDO	119
	LECTURAS COMPLEMENTARIAS PRINCIPALES	119
	OTRAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS	120
	VIDEOS COMPLEMENTARIOS	122
	REFERENCIAS	124

¿QUÉ ENCONTRARÁN EN ESTA GUÍA?

Estimadas y estimados profesionales docentes y no docentes de los CEBE:

La presente guía de orientaciones para el trabajo de los equipos interdisciplinarios (EID) se ha elaborado con la finalidad de poner a su disposición herramientas y estrategias adecuadas que favorezcan el trabajo con enfoque transdisciplinario de estos equipos en los CEBE, de manera que, junto con el personal docente, no docente y directivo, con las familias y con la comunidad educativa en general, se fortalezcan los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes y, por ende, se logre un mayor bienestar y calidad de vida para ellas y ellos.

Las y los invitamos a leer esta guía detenidamente, ya que tenemos la seguridad de que les será de gran utilidad para inspirarse, reflexionar y motivarse, todo ello con el fin de organizar un trabajo en equipo, colaborativo y coordinado de todos los actores educativos del CEBE y generar los cambios necesarios para mejorar la atención de los EID desde un enfoque transdisciplinario.

El documento inicia con un glosario de términos clave, necesario para ampliar sus conocimientos sobre el tema y facilitar la comprensión de estas orientaciones. La guía continúa con una situación práctica, la cual nos invita a iniciar la lectura con una reflexión desde un diálogo ficticio que puede ser habitual en el día a día del personal directivo y de las y los integrantes de los EID de los CEBE. Seguidamente, se presentan las orientaciones en dos capítulos, a lo largo de los cuales encontrarán fundamentos teóricos, casos prácticos y estrategias metodológicas que podrán implementar en su práctica profesional.

En el primer capítulo se detalla el marco teórico que sustenta la propuesta de trabajo de los EID en los CEBE, con el cual se responderá a estas preguntas: ¿a qué llamamos EID con enfoque transdisciplinario en el CEBE?, ¿por qué es importante el enfoque transdisciplinario en un CEBE?, ¿cómo se organizan los EID para brindar la atención educativa en el CEBE?, ¿quiénes participan en un EID y cuáles son sus funciones?, ¿qué condiciones son necesarias para el trabajo de los EID de los CEBE?

El segundo capítulo está enfocado en dar a conocer, a partir de lo aprendido, cómo deben trabajar los EID en los CEBE. Con este capítulo se busca responder a las siguientes preguntas: ¿en qué situaciones intervienen los EID de los CEBE en el marco del desarrollo de competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB)?, ¿qué talleres pueden planificarse e implementarse en el CEBE para las y los estudiantes y para sus familias? Además, en este segundo capítulo se reflexiona sobre la importancia de ampliar apoyos que sirven para reducir o eliminar barreras en los CEBE.

Al terminar la lectura de los capítulos encontrarán una sección llamada «bibliografía para encontrar más información y seguir aprendiendo», en la que se brindan lecturas y videos complementarios para que profundicen sus conocimientos sobre el tema que se desarrolla en esta guía de orientaciones. En la parte final se les presenta la lista de las referencias que dan sustento teórico a los temas desarrollados.

Desde la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) tenemos el convencimiento de que, si las y los profesionales docentes y no docentes de los CEBE organizan su trabajo desde un enfoque transdisciplinario, en equipo, de manera respetuosa y empática y considerando las fortalezas de las y los estudiantes, así como las barreras que afrontan y los apoyos que requieren, lograremos el desarrollo de competencias y, por ende, el logro de aprendizajes cada vez más significativos que permitan a niñas, niños y adolescentes alcanzar una inclusión plena en lo familiar, social y laboral.

GLOSARIO: TÉRMINOS CLAVE QUE DEBEN CONOCER

ÁREAS DE DESARROLLO PARA IDENTIFICAR BARRERAS Y APOYOS EDUCATIVOS

Existen cinco áreas de desarrollo que permiten identificar barreras y apoyos educativos, las cuales se definen a continuación:

• **ÁREA SENSORIAL**

Es el área que permite a la persona percibir el mundo por medio de los sentidos. Los estímulos sensoriales llegan al cerebro y se procesan y almacenan como experiencias que luego se utilizan para construir aprendizajes. Estos sentidos son la visión, el olfato, el gusto, el tacto, la audición, el movimiento (vestibular) y la conciencia corporal (propiocepción).

• **ÁREA FÍSICO-MOTRIZ**

Es el área que hace posible que la persona controle su postura y ejecute movimientos para desplazarse en su entorno e interactuar con su ambiente físico, ya sea estando sentada o de pie, caminando o utilizando las manos en actividades que tengan un significado y un propósito.

• **ÁREA COGNITIVA**

Es el área mediante la cual la persona puede elaborar su pensamiento y adquirir conocimientos acerca de sí misma y del mundo que la rodea. Está asociada al desarrollo de la inteligencia, la orientación, la atención, la memoria, el lenguaje y las funciones ejecutivas.

• **ÁREA COMUNICATIVA**

Es el área que permite a la persona desarrollar su lenguaje comprensivo y expresivo para interactuar con el entorno que la rodea (familia, escuela, comunidad). Aquellas personas que no se comunican de manera verbal pueden desarrollar estrategias de comunicación no verbal.



• **ÁREA SOCIOEMOCIONAL**

Es el área que hace posible que la persona se regule emocionalmente y sienta tranquilidad, seguridad y un buen nivel de alerta, lo que la ayudará a interactuar con su entorno; así logrará expresar y comprender sus emociones, las cuales, junto con el afecto, son la base del desarrollo de la conducta.

AGENTES EDUCATIVOS

Son aquellas personas que, de manera intencionada, se ocupan de la educación y el desarrollo de las niñas, de los niños y de las/los adolescentes; en ese sentido, generan o aprovechan las situaciones que se presentan en el ambiente para desarrollar sus capacidades. Los siguientes son ejemplos de agentes educativos: personal directivo y docente; mediadoras/es educativas/os; profesionales en psicología, tecnología médica y trabajo social; promotoras/es comunitarias/os; auxiliares de educación; familias y comunidad, entre otros.

MEDIADORAS/ES EDUCATIVAS/OS

Son personas que facilitan la inclusión de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y para su participación. Pueden ser intérpretes en lengua de señas, modelos lingüísticos, guías intérpretes para sordoceguera, mediadores comunicativos, mediadores para personas ciegas, entre otros.

APOYOS EDUCATIVOS

Es el conjunto de medidas, acciones y recursos que favorecen que las instituciones educativas (IE) atiendan la diversidad de demandas educativas de las y los estudiantes. Estas acciones aumentan la capacidad de las escuelas para eliminar o reducir las barreras que impiden el acceso a un servicio educativo, el aprendizaje, la participación y el logro de las competencias que pueden desarrollar las y los estudiantes en las IE, de tal manera que se valore a todas y todos por igual.

BARRERAS EDUCATIVAS

Son los obstáculos temporales o permanentes que puede experimentar una/un estudiante a lo largo de su trayectoria educativa y que impiden o limitan su acceso y permanencia en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como su participación y desarrollo de competencias hasta lograr la culminación del proceso formativo, más aún cuando se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad por género, pobreza, discapacidad u otra condición. Estas barreras surgen como resultado de la interacción entre las características de cada estudiante y el contexto socioeducativo, por lo que se deben atender oportunamente para garantizar su acceso y permanencia en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como su participación y desarrollo de competencias a lo largo de su trayectoria escolar.

CURRÍCULO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (CNEB)

Es el documento base de la política educativa nacional, ya que en él se presentan los aprendizajes que se deben garantizar como Estado y sociedad, los cuales se encuentran en concordancia con los fines y principios de la educación establecidos en la Ley General de Educación (LGE) y el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036. El CNEB contiene el perfil de egreso de las y los estudiantes de la educación básica, los enfoques transversales, los conceptos claves y la progresión de los aprendizajes desde el inicio hasta el fin de la escolaridad; asimismo, es el referente para la toma de decisiones de la práctica pedagógica en las diversas IE o programas educativos según área, gestión, categoría, forma y modalidad (Minedu, 2021).

DOCENCIA COMPARTIDA

Durán y Miquel (como se cita en Castillo y Ortí, 2021) señalan que es la cooperación que se establece en un aula entre dos profesoras/es. Una/o asume la función de tutora o tutor y la/el otra/o se considera como profesora o profesor de apoyo. Es una forma de atender a la diversidad del alumnado, así como también una formación para el profesorado. En el caso del CEBE, el papel de docente de apoyo lo pueden ejercer las y los profesionales no docentes de los EID en los momentos en que ingresan a las aulas.

ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO

Es el diálogo y el intercambio de conocimientos y experiencias que permite que las/los diversas/os profesionales de un equipo se familiaricen con los conceptos y enfoques de sus colegas, lo que contribuye a generar nuevos marcos de referencia conceptuales más amplios para lograr una intervención apropiada e integral. En el CEBE, las y los integrantes de los EID, además de colaborar con las y los docentes, planifican, implementan y evalúan propuestas de intervención en común.

EQUIPO INTERDISCIPLINARIO (EID)

Es un grupo de personas con conocimientos teóricos y prácticos muy diversos que se unen para lograr un objetivo común a través de un trabajo compartido, en el que la responsabilidad es de todas y todos y cada quién tiene un campo de acción definido. En los CEBE, los EID los conforman profesionales no docentes en psicología, tecnología médica (con especialidad en terapia física y rehabilitación, terapia ocupacional o terapia del lenguaje) y trabajo social.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA (EPP)

Es un proceso sistemático de análisis de información pedagógica relevante que permite conocer, de manera integral, a las y los estudiantes con discapacidad o con otras demandas educativas a partir de sus fortalezas, de las barreras educativas que afrontan, de los apoyos educativos que requieren y del nivel de desarrollo de competencias. Tiene el objetivo de desarrollar la respuesta educativa más apropiada según cada caso y en el marco de una educación integral de calidad.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE (EdA)

Permite identificar los componentes básicos de la planificación por competencias, los cuales incluyen la situación significativa, el propósito de aprendizaje, los criterios de evaluación, la secuencia de actividades y las evidencias de aprendizaje (producciones y actuaciones). En los CEBE, las unidades de aprendizaje y los talleres son formas de abordar las EdA, en las que se incorporan estrategias, métodos o modelos didácticos específicos para atender a estudiantes con discapacidad.

FORTALEZAS

Son el conjunto de habilidades y capacidades actitudinales, cognitivas, emocionales, afectivas y físicas que las y los estudiantes poseen. Para el logro de aprendizajes, es prioritario centrar la mirada pedagógica en las fortalezas que las niñas, los niños y las/los adolescentes puedan tener en diferentes ámbitos de su vida para potenciar su desarrollo, fortalecer sus capacidades, motivar su participación y reconocerlas/os como personas únicas.

INFORME DE PROGRESO

Es el documento pedagógico mediante el que la/el docente, con el apoyo del EID, comunica, al término de cada bloque de semanas lectivas, el nivel de logro alcanzado por la/el estudiante en cada competencia desarrollada. Este informe incluye conclusiones descriptivas de cada competencia. Su entrega se lleva a cabo durante una entrevista con la familia de la/el estudiante, en la que se dialoga sobre los avances y las dificultades encontradas, se brindan recomendaciones y se toman acuerdos para apoyar el desarrollo de sus aprendizajes.

MODELO REHABILITADOR, MÉDICO O CLÍNICO DE LA DISCAPACIDAD

Se refiere a la discapacidad como enfermedad o ausencia de salud y considera que las personas con discapacidad (PcD) pueden tener algo que aportar a la comunidad, pero solo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas y logren asimilarse a las demás personas (válidas y capaces), con lo cual entran en un proceso de normalización a fin de obtener, por parte de la sociedad, un valor como personas y como ciudadanas/os.

MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Considera que no son las limitaciones individuales de las PcD la causa del problema, sino las limitaciones (barreras) de la sociedad para prestar los servicios apropiados (apoyos) y para garantizar que las necesidades de esas personas sean atendidas dentro de la organización social. Según este modelo, las PcD pueden contribuir a la sociedad en la misma medida que el resto de las personas sin discapacidad y ello se encuentra relacionado con la inclusión y la aceptación plena de la diversidad.

PARÁLISIS CEREBRAL INFANTIL (PCI)

Es un grupo de trastornos que afectan a la capacidad de las personas para moverse y mantener el equilibrio y la postura. La PCI es la discapacidad motora más frecuente en la niñez y está causada por el desarrollo irregular del cerebro o por un daño que se produce en este durante el desarrollo y que afecta a la capacidad para controlar los músculos.

PERSONA CON DISCAPACIDAD (PcD)

Es aquella persona que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente y que, al interactuar con diversas barreras del entorno, no ejerce o está impedida de ejercer sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad en las mismas condiciones que las demás.

PERSONA CON DISCAPACIDAD FÍSICO-MOTRIZ

Es aquella persona cuya condición de vida implica una alteración en la capacidad de movimiento que genera dificultades en las funciones de desplazamiento, manipulación y postura del cuerpo; además, al interactuar con diversas barreras, se ve impedida su participación plena y efectiva en la sociedad. Las causas de la discapacidad físico-motriz pueden ser varias; sin embargo, suelen deberse a un problema en los músculos o en el sistema nervioso central de la persona, o bien como consecuencia de accidentes, enfermedades u otros.

PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI)

Es aquella en la que confluyen un funcionamiento intelectual inferior a la media y limitaciones significativas en áreas de la vida como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado, las relaciones sociales y la vida independiente. La DI debe originarse antes de los 18 años, como señala la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD), antes llamada Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) (como se cita en Plena Inclusión Madrid, 2018).

PLAN EDUCATIVO PERSONALIZADO (PEP)

Es el documento flexible que elabora la/el docente y que permite dar una respuesta educativa individual a las y los estudiantes que afrontan barreras para su aprendizaje y que requieren un nivel de concreción curricular individualizado. El PEP contempla las características, capacidades, potencialidades, fortalezas y demandas educativas de las y los estudiantes; también incluye las barreras educativas que dificultan o impiden su aprendizaje y participación, así como los apoyos educativos que requieren.

PROYECTO DE VIDA (PdV)

Es un plan que una persona se traza para conseguir objetivos en la vida; es un camino para alcanzar metas. Su importancia radica en que da coherencia a la existencia y marca un estilo en el actuar, en las relaciones y en el modo de ver los acontecimientos.

SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN (SAAC)

Son herramientas, sistemas y estrategias que sirven para aumentar o complementar el lenguaje oral y la comunicación. El uso de estos sistemas tiene un impacto directo en el aprendizaje, la interacción social, la autoestima y la participación en el entorno. Los SAAC están dirigidos a las personas que tienen algún tipo de dificultad en el lenguaje oral y en la comunicación en general.

TALLERES

Son una forma de desarrollar aprendizajes de manera integral, partiendo de los intereses y necesidades de las y los estudiantes. Los talleres del CEBE permiten desarrollar competencias a través de actividades que son previstas por la/el docente, con el apoyo del EID. Estas/os profesionales organizan el espacio y los materiales necesarios para promover actividades psicomotrices, deportivas, recreativas, artísticas, productivas, de desarrollo de habilidades para la vida diaria, de estimulación multisensorial, de desarrollo de habilidades sociales, de uso y aprovechamiento de tecnologías digitales, etcétera.



TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Son un grupo de trastornos neurológicos y del desarrollo, con fuerte base genética, que, desde edades tempranas, se manifiestan con una serie de características relacionadas con la interacción social, la comunicación, la falta de flexibilidad en el razonamiento y un repertorio restringido de intereses y comportamientos.

VARIABILIDAD

Se refiere a las características cerebrales que hacen a cada estudiante única/o e irreplicable en sus formas de motivarse, de acceder a la información y de expresar lo aprendido. El concepto de variabilidad se basa en las neurociencias y pone énfasis en las partes del cerebro que se activan en el proceso de aprendizaje.

VISITAS DOMICILIARIAS

Son las visitas que se realizan a los hogares de las y los estudiantes del CEBE, las cuales permiten a las y los docentes y/o a las y los profesionales del EID de la institución educativa conocer, de manera cercana y directa, el contexto y el entorno familiar de las niñas, de los niños o de las/los adolescentes, sobre todo de aquellas/os que se encuentran en riesgo (de deserción educativa, de violencia intrafamiliar, etcétera).¹

¹ Para mayor información sobre las visitas domiciliarias, revisen la guía de orientaciones *Organizar el trabajo con las familias en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

SITUACIÓN PRÁCTICA

DIÁLOGO 1

Las y los invitamos a reflexionar en torno a este diálogo entre Sonia, directora de un CEBE, y José, terapeuta físico que recién acaba de llegar a trabajar a dicha IE.

Sonia: Hola, José, bienvenido al CEBE.

En un momento te daremos la cordial bienvenida quienes trabajamos aquí.

José: Gracias, directora, será un placer trabajar aquí. Sé que hay familias que deseaban que venga un terapeuta físico para ayudar a sus niñas, niños y adolescentes a moverse y desplazarse.

Sonia: Sí, sí, sí, ya era hora de que vengas. Ahora te mostraré el espacio de terapia física para que te organices y vayas con las y los estudiantes para las terapias. ¡Tú mismo eres!

José: Sí, ya conversaré con las y los docentes para decirles en qué horarios saldrán algunas y algunos estudiantes.



¿QUÉ PIENSAN DEL DIÁLOGO ENTRE SONIA Y JOSÉ?

Es una realidad que, en los CEBE, cada profesional no docente, con los conocimientos que tiene de su especialidad, desea con muchas ganas brindar una atención especializada a las y los estudiantes de la IE para un determinado fin. Veamos algunos ejemplos:

La/el profesional en terapia física desea ayudar a las y los estudiantes a mejorar las posturas y movimientos que efectúan para desplazarse y manipular objetos de su entorno.



La/el profesional en terapia del lenguaje desea que las y los estudiantes desarrollen el lenguaje comprensivo y expresivo para interactuar con el entorno.



La/el profesional en psicología desea ayudar a las y los estudiantes a conocer y regular sus emociones para tener buenas relaciones con su entorno.



La/el profesional en terapia ocupacional desea ayudar a las y los estudiantes a desarrollar su autonomía para su plena inclusión familiar, social y laboral.



La/el profesional en trabajo social desea conocer y atender las necesidades que existen en el contexto familiar de las y los estudiantes.



El trabajo de estas/os profesionales no docentes se ve reflejado en las acciones que cada una/o realiza en el CEBE, como, por ejemplo, elaborar un horario para organizar las terapias o el trabajo con las y los estudiantes de cada aula o grado, pensando en quienes tienen mayor necesidad de acudir a una/o u otra/o terapeuta o profesional no docente.

¿ES ESTA LA FORMA EN QUE LOS EID DEBEN BRINDAR ATENCIÓN EDUCATIVA EN LOS CEBE?

DIÁLOGO 2

Ahora les mostramos un breve diálogo entre Juana, una docente de segundo grado de un CEBE, y Melissa, una psicóloga del mismo centro educativo.

Juana (docente de segundo grado): Melissita, un favor, ¿cuándo podrás trabajar con Josefina? Está terrible en clase: hace berrinches cuando no se hace lo que ella quiere. A ver si conversas con ella.

Melissa (psicóloga): Esta semana la tengo complicada. Ya otras y otros profes me han pedido que atienda a sus estudiantes, pero el lunes sin falta llamo a Josefina para que vaya a mi consultorio de psicología.



¿CREEN QUE ESTA ES LA FORMA ADECUADA EN QUE LAS Y LOS PROFESIONALES DE LOS CEBE DEBEN IDENTIFICAR LAS BARRERAS QUE AFRONTAN LAS Y LOS ESTUDIANTES Y BRINDARLES APOYOS?

Es cierto que, en muchos CEBE, existe una sólida intención de que los EID trabajen bajo un enfoque transdisciplinario; sin embargo, es necesario que se alcancen acuerdos en el interior de cada IE para que la atención educativa y especializada se brinde desde una mirada social y no clínica, en la que se perciba a las y los estudiantes como tales y no como pacientes.

DIÁLOGO 3

A continuación les presentamos nuevamente el diálogo entre José, terapeuta físico de un CEBE, y Sonia, directora de ese CEBE; sin embargo, esta vez Sonia tiene las cosas claras con respecto a la organización del trabajo del EID con enfoque transdisciplinario.

Sonia: Hola, José, bienvenido al CEBE. En un momento te daremos una cordial bienvenida quienes trabajamos aquí, pero, sobre todo, de parte del equipo interdisciplinario, al cual desde ahora perteneces.

José: ¿Equipo interdisciplinario? Pensé que llegaba aquí para dar terapias a las y los estudiantes: eso es lo que yo sé hacer.

Sonia: Qué bueno que lo menciones. Vamos a aprender una nueva forma de acompañar a nuestras y nuestros estudiantes desde tu especialidad. Aquí trabajamos en equipo.

José: ¡Oh!, es algo nuevo para mí, pero estoy dispuesto a aprender. Gracias, directora.



Sonia: Para iniciar este proceso, te daré una guía de orientaciones. Con este documento empezarás a comprender cómo organizamos el trabajo de los equipos interdisciplinarios con enfoque transdisciplinario en este CEBE. ¡Verás que, juntos, lograremos mucho!



Las y los invitamos a leer con atención esta guía de orientaciones, mediante la cual podrán conocer y reflexionar acerca del trabajo de las y los profesionales docentes o no docentes de los CEBE, quienes forman parte de los EID con enfoque transdisciplinario.

¡Adelante y que disfruten de la lectura!

Capítulo 1

EL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO CON ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO

1.1 ¿A QUÉ LLAMAMOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS QUE TRABAJAN CON ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO EN LOS CEBE?

Un equipo interdisciplinario (EID) es un grupo de personas con conocimientos teóricos y prácticos muy diversos que se unen para lograr un objetivo común a través de un trabajo compartido, en el que la responsabilidad es de todas y todos y cada quien tiene un campo de acción definido.

En los CEBE, los EID los conforman profesionales no docentes que, dependiendo de cada IE, pueden ser profesionales en psicología, en tecnología médica (con especialidad en terapia física y rehabilitación, en terapia ocupacional o en terapia del lenguaje) o en trabajo social. Estos equipos de profesionales deberán tener una participación activa en la planificación curricular de aula, en la evaluación de las y los estudiantes y en el trabajo con las familias.

Figura 1
Equipo interdisciplinario del CEBE



Cada profesional no docente o especialista, desde su disciplina, proporciona elementos para comprender la realidad de las y los estudiantes; además, aporta estrategias para que las desarrolle la/el profesional que tiene la relación más estrecha con la/el estudiante, quien, en el caso de los CEBE, suele ser la/el docente.

Asimismo, mediante un trabajo conjunto y colaborativo con la/el docente de aula, los EID contribuyen con la planificación y evaluación de unidades didácticas (que incluyen unidades de aprendizaje y talleres), desde una mirada pedagógica (de logro de aprendizajes) y en el marco del CNEB y de una intervención grupal (no individual).

SITUACIÓN PRÁCTICA



Juan necesita apoyos en el área de motricidad fina que faciliten su participación en actividades que implican coger objetos y trasladarlos, clasificarlos, etcétera. Se informó al integrante del EID (profesional en terapia física) para que ingrese al aula en horarios establecidos y participe en las actividades pedagógicas para apoyar a Juan cuando lo necesite.

Además, este profesional comparte estrategias y técnicas con la docente para que apoye a Juan en el desarrollo de su coordinación motora fina durante las actividades pedagógicas.

La evaluación de las y los estudiantes, la planificación curricular de aula, la evaluación de las unidades de aprendizaje (UdA) y talleres y el trabajo con las familias en las aulas de los CEBE no se realiza de manera aislada (es decir, las y los profesionales no trabajan por separado), sino que los saberes y la experiencia de cada profesional (recursos, técnicas, estrategias, etc.) se transfieren a las y los demás especialistas del EID y a las y los docentes; de esa manera, se trabaja de forma colaborativa dentro del aula o en otros espacios educativos en los que se desarrollan aprendizajes.

Cabe señalar que la/el docente responsable del aula y del grupo de estudiantes siempre estará presente durante el desarrollo de las UdA y los talleres, aunque comparta la atención educativa con otra/o profesional del EID, ya que su mirada pedagógica siempre será la que guíe y oriente la intervención del resto de las y los profesionales del CEBE.

Las actividades de aprendizaje y talleres que han sido previamente planificadas con los EID tienen la ventaja de estar enriquecidas con estrategias, técnicas y recursos de varias disciplinas (psicología, tecnología médica, etc.), lo que permite que las y los estudiantes se beneficien de los aportes de dichas disciplinas, miradas y experiencias no docentes, además de que pueden aprovechar las actividades de aprendizaje con los apoyos necesarios para afrontar las barreras educativas que se les puedan presentar. Esta transferencia de conocimientos, saberes disciplinares y experiencias entre diversas/os profesionales docentes y no docentes es lo que llamamos enfoque transdisciplinario.

ES CORRECTO

- Los EID son grupos de profesionales no docentes que trabajan de forma conjunta y colaborativa con la/el docente para conseguir objetivos en común en su trabajo con las y los estudiantes de los CEBE.
- Los EID participan (desde sus saberes disciplinares, pero también desde una mirada pedagógica) en la planificación curricular de aula y en el desarrollo y la evaluación de las UdA y los talleres.
- Es importante la presencia constante de la/el docente responsable del aula en los lugares en los que se encuentra su grupo de estudiantes durante el desarrollo de las UdA y los talleres, aunque estén ellas/os acompañadas/os de otra/o especialista del EID. Por ejemplo: En un CEBE, el terapeuta físico (TF), la terapeuta de lenguaje (TL) y la docente realizan una actividad que incluye plantar semillas. El TF dará apoyo a las y los estudiantes que afronten barreras motoras, la TL apoyará a las y los que enfrenten barreras comunicativas y la docente desarrollará los propósitos de aprendizaje (es decir, las competencias, los desempeños y los criterios de evaluación que se planificaron).



NO ES CORRECTO

- Las y los integrantes de los EID no trabajan de forma individual con las y los estudiantes ni brindan terapias personales, ya que en los CEBE se trabaja desde un enfoque social y no clínico. Por ejemplo: Una/un terapeuta física/o no se lleva a una/un estudiante a su sala de terapia física para hacer ejercicios que la o lo ayuden a caminar; sin embargo, sí puede brindarle apoyos durante el desarrollo del taller de psicomotricidad.
- La mirada de las y los profesionales de los EID debe ser pedagógica y no clínica y debe estar orientada al logro de aprendizajes en el marco del CNEB y no a brindar terapias o rehabilitación, ya que ello le compete al sector salud.
- No se deben utilizar etiquetas relacionadas a síndromes, trastornos o deficiencias. Cada estudiante es parte de un grupo escolar: no es un paciente. Como estudiante que es, se merece disfrutar de todas actividades de aprendizaje y contar con los apoyos necesarios para superar las barreras que afronta (pero sin etiquetas).



1.1.1 EL ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO

En los CEBE, los EID se desempeñan en el marco de un enfoque transdisciplinario, ya que desarrollan un trabajo conjunto con las y los docentes para brindar una atención educativa enriquecida e integral a las y los estudiantes de la IE. Esta apuesta común se sostiene por el diálogo y el intercambio de conocimientos y experiencias que permite que cada profesional se familiarice con los conceptos y enfoques de sus colegas. De esa manera, se desdibujan los límites de cada disciplina y se generan nuevos marcos de referencia conceptuales más abarcadores para lograr una intervención apropiada e integral. Además de colaborar con el personal docente, las y los integrantes de los EID planifican, implementan y evalúan la propuesta de intervención en común.²



² Revisen la guía de orientaciones *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

1.1.2 EVOLUCIÓN DEL ENFOQUE

Como parte de la búsqueda por brindar un mejor escenario educativo para las y los estudiantes, es preciso conocer cuál es el enfoque adecuado que deben considerar las y los profesionales para su trabajo en los CEBE, de tal manera que puedan hacer un cambio de mirada y así aplicar el enfoque transdisciplinario.

Hace un tiempo se hablaba del trabajo de los EID desde un enfoque multidisciplinario, el cual luego se fue transformando hacia un trabajo con enfoque interdisciplinario. Así fue hasta llegar al enfoque transdisciplinario que se propone en la actualidad. Tomando en cuenta ello, en los CEBE se conforman EID que trabajan desde un enfoque transdisciplinario.

En la Figura 2 les mostramos un cuadro con una explicación sencilla y ejemplos cotidianos de cómo han evolucionado los tres enfoques mencionados en el párrafo anterior. El objetivo es que, con base en la información del cuadro, se haga un cambio paulatino de pensamientos, emociones y actitudes para orientar a los agentes educativos hacia el enfoque actual (el transdisciplinario) y así se genere un escenario de mayores oportunidades para las y los estudiantes de los CEBE.

Figura 2
Evolución del enfoque

Enfoque
esperado en
los CEBE

ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO	ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO	ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO
<p>Es el conjunto de varias disciplinas, en el que cada una mantiene sus métodos sin considerar modificaciones o sin el desarrollo de otras disciplinas.</p> <p>Es decir, cada profesional se centra en sus propios objetivos y estrategias que desarrollará con las y los estudiantes, siempre desde su perspectiva.</p> <p>Es una intervención individual con poca o ninguna colaboración entre profesionales.</p>	<p>El prefijo <i>inter-</i> ('entre') indica que entre las disciplinas se va a establecer una relación.</p> <p>Este enfoque se refiere al trabajo de cooperación e integración entre dos o más disciplinas, en el que las y los profesionales se centran en un único objetivo compartido, para lo cual colaboran entre sí desde sus diferentes especialidades.</p>	<p>Este enfoque se refiere a una actitud que busca el conocimiento del conocimiento, es decir, a ser conscientes de los propios límites, pensando que no es suficiente con nuestros conocimientos y que necesitamos de otros, ya que la propia disciplina tiene límites.</p> <p>Ser transdisciplinario significa darse cuenta de que no se puede explicar todo a través de nuestra especialidad, sino que se necesita también de otras profesiones y de otras áreas del conocimiento.</p> <p>Cada disciplina aporta elementos para comprender la realidad de la/el estudiante y aporta estrategias para que las desarrolle la/el profesional que tiene una relación más estrecha con la/el estudiante, quien, en el caso de los CEBE, es la/el docente.</p>
<p><u>Ejemplo:</u></p> <p>Camila necesita apoyos en el área motora para facilitar su participación en las actividades que impliquen correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse, etcétera.</p> <p>Las barreras que afronta Camila se le explicaron al terapeuta físico del CEBE, quien la llevó a su sala de terapia física para hacerle una evaluación; además, le informó a la docente que le asignaría un horario para las terapias, las cuales necesita una vez por semana.</p>	<p><u>Ejemplo:</u></p> <p>Camila necesita apoyos en el área motora para facilitar su participación en las actividades que impliquen correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse, etcétera.</p> <p>Las barreras que afronta Camila se le explicaron al terapeuta físico del CEBE, quien la evaluó y, después, se reunió con la docente para manifestarle las competencias que Camila deberá desarrollar durante el año escolar. Para ello elaboraron un plan que ayudará a que se cumplan los objetivos trazados.</p>	<p><u>Ejemplo:</u></p> <p>Camila necesita apoyos en el área motora para facilitar su participación en las actividades que impliquen correr, saltar desde pequeñas alturas, trepar, rodar, deslizarse, etcétera.</p> <p>Estas barreras que afronta Camila se le explicaron al terapeuta físico del CEBE, quien, enseguida, ingresó al espacio educativo en los horarios establecidos para participar en las actividades pedagógicas y brindar los apoyos que Camila necesita.</p> <p>Además, compartió estrategias y técnicas con la docente para que apoye a Camila en el desarrollo de su coordinación motora durante las actividades pedagógicas.</p>

EN SÍNTESIS...

DESDE EL ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO

- Cada profesional evalúa a una/un estudiante de forma individual y separada.
- Cada profesional plantea un plan de trabajo enfocado en su especialidad.
- Las y los profesionales no comparten información con la/el docente ni con otras/os profesionales del CEBE.
- Cada profesional trabaja con la/el estudiante de forma aislada con terapias o rehabilitación.



DESDE EL ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO



- Cada profesional evalúa a una/un estudiante de manera individual y aislada y le comunica a la/el docente los resultados y las competencias que la/el estudiante deberá desarrollar durante el año escolar. Para ello elaboran un plan de trabajo que la/el docente llevará a cabo.
- Se evidencia un trabajo cooperativo entre profesionales, pero cada una/o aborda el trabajo desde su especialidad.

Enfoque de los CEBE

DESDE EL ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO

- Las y los profesionales de los CEBE proponen apoyos para que las y los estudiantes puedan superar las barreras que enfrentan y, así, sean capaces de lograr los aprendizajes propuestos desde el CNEB (mirada pedagógica).
- Las y los profesionales no docentes no realizan terapias ni rehabilitación, sino que ingresan a las aulas o a otros espacios educativos para luego intervenir a partir de experiencias reales de aprendizaje.
- La mirada es desde un enfoque social de la discapacidad y no desde un enfoque clínico o médico.
- Se resalta la importancia de que las y los profesionales docentes y no docentes intercambien conocimientos para generar un trabajo colaborativo a favor de las y los estudiantes del CEBE.



1.2 ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO EN UN CEBE?

La importancia del enfoque transdisciplinario en un CEBE radica en lo fundamental que es ver a cada estudiante como un ser único y singular, con una historia particular de vida, con características irrepetibles y con fortalezas que aportan al espacio educativo y social en el que se desenvuelve. Este ser individual, al formar parte de una escuela y de un grupo, se enfrentará a desafíos que evidenciarán ciertas barreras que tendrá que afrontar durante su participación en las experiencias de aprendizaje propuestas desde el CNEB.

Estas barreras para el aprendizaje —que no las presentan las y los estudiantes, sino que están en el entorno que las y los rodea— deberán identificarlas y atenderlas las y los integrantes del EID, quienes brindarán los apoyos pertinentes y adecuados desde su especialidad, pero también

desde un enfoque transdisciplinario, ya que estarán presentes durante el desarrollo de las actividades grupales de aprendizaje, que es el contexto real en el que se presentarán dichas barreras.

Cabe mencionar que, luego de identificar estas barreras, los EID cooperarán con las y los docentes en la planificación, desarrollo y evaluación de las UdA y los talleres y en la identificación e implementación de los apoyos educativos que cada estudiante requiere; de esa manera, se podrán desplegar estrategias y recursos que respondan a la demandas educativas, en el marco de una educación centrada en la/el estudiante, en explotar sus talentos y capacidades y en desarrollar su personalidad, todo ello con la intención de mejorar su calidad de vida y su participación plena en la escuela y en la sociedad de la que forma parte.

ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO EN UN CEBE



Al hacer un trabajo conjunto, la/el docente se nutre de los conocimientos y la experiencia de las y los profesionales del EID; de esa manera, fortalece sus saberes y complementa sus estrategias pedagógicas.

Las y los profesionales del EID se nutren también de los conocimientos pedagógicos de la/el docente; de esta manera, pueden brindar una atención integral con énfasis en el logro de aprendizajes desde el CNEB.

Este enfoque no implica que las/los docentes se conviertan en profesionales en tecnología médica o psicología y viceversa, sino que se trata de enriquecerse mutuamente en beneficio de las y los estudiantes.

Como en todo equipo de trabajo, en el CEBE se podrían presentar ciertos desafíos al momento de implementar el enfoque transdisciplinario. Por ello, es necesario que se refuercen ciertas prácticas, de tal manera que el equipo funcione de forma positiva. En la Figura 3 detallamos a qué están relacionadas estas prácticas que se deben reforzar.

Figura 3
Prácticas que se deben reforzar y ejemplos

Una comunicación que permita **escuchar otras voces y aceptar sugerencias**

Compartir espacios de trabajo entre profesionales docentes y no docentes

Responsabilidad y toma de decisiones en equipo

Ejemplo:

La docente del aula de tercer grado se ha propuesto introducir el uso de pictogramas para algunas y algunos estudiantes que carecen de lenguaje verbal.

Por ello, durante las reuniones semanales con el EID del CEBE, **se comunica** con la terapeuta ocupacional y **escucha** sus sugerencias acerca de las estrategias que deberá implementar para que sus estudiantes aprendan a utilizar pictogramas.

Ejemplo:

La docente del aula de tercer grado coordina el horario y la frecuencia con que la terapeuta ocupacional ingresará a su aula para implementar estrategias para que sus estudiantes aprendan a utilizar pictogramas.

Previamente, estas y estos profesionales deberán **compartir espacios de trabajo** y de coordinación para incorporar el uso de los pictogramas en la planificación de las experiencias de aprendizaje del aula de tercer grado.

Ejemplo:

La docente del aula de tercer grado, la terapeuta del lenguaje y el terapeuta ocupacional, al incorporar el uso de los pictogramas durante el desarrollo de EdA en el aula, identifican varias barreras educativas y la necesidad de implementar apoyos educativos para lograrlo.

Es por ello que **toman decisiones como equipo**, acuerdos en conjunto como, por ejemplo, ambientar el aula con pictogramas y buscar aplicaciones para su uso.

Es preciso enfatizar ciertos acuerdos que son importantes para el trabajo de los EID y para la implementación del enfoque transdisciplinario. Por ello, veamos ahora un par de situaciones prácticas.

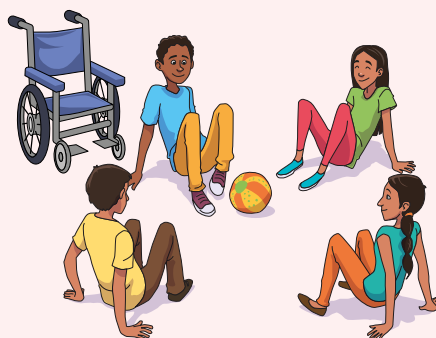
SITUACIÓN PRÁCTICA 1

El terapeuta físico de un CEBE lleva a la sala de psicomotricidad a un grupo de estudiantes para que recorran un circuito motor, pero deja en el aula a Julián, un estudiante que está en silla de ruedas, para que la docente se encargue de su cuidado. Le comenta que Julián no podrá participar en el taller porque este no está pensado para un estudiante que no puede caminar.

La situación práctica 1 no corresponde a un enfoque transdisciplinario.

¿QUÉ SE ESPERARÍA DESDE EL ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO?

Se esperaría que Julián participe en la actividad al igual que el resto de sus compañeras/os y que la docente esté presente y trabaje con el terapeuta de manera colaborativa y desde una mirada pedagógica. Ambos debieron planificar el taller en el marco del CNEB y se esperaría que identifiquen las barreras que afronta Julián e implementen los apoyos que le permitan desarrollar el propósito de aprendizaje.



ACUERDO 1

Todo el grupo de estudiantes de un aula participa en todas las actividades propuestas; es decir, no se debe retirar o excluir a estudiantes que creamos que no pueden participar. Tampoco se les debe atender aparte o por separado. Además, la/el docente siempre debe estar con su grupo, aunque haya una/un profesional no docente liderando la actividad; la maestra o el maestro siempre acompaña al EID desde su mirada pedagógica.

SITUACIÓN PRÁCTICA 2

En una sala destinada a las terapias físicas se observa que hay cinco estudiantes, quienes están acompañados por una persona adulta (aliados que desarrollan prácticas en el CEBE o familiares). A cada estudiante se le proponen ejercicios diferentes. Todas/os permanecen en ese espacio durante veinte minutos y, luego, regresan a su aula.

La situación práctica 2 no corresponde a un enfoque transdisciplinario.

¿QUÉ SE ESPERARÍA DESDE EL ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO?

Se esperaría que tanto la/el docente como la/el terapeuta planifiquen, previamente y de manera colaborativa, las actividades grupales de aprendizaje en el marco del CNEB; por tanto, no deben organizarse ejercicios para que cada estudiante los lleve a cabo de manera separada.



También sería deseable que el CEBE no cuente con una sala destinada a las terapias físicas, sino que habilite una sala de psicomotricidad o una sala multiusos en la que se cuente con los materiales adecuados.

Del mismo modo, es recomendable que la función de la/el terapeuta sea la de dar apoyo y acompañamiento a la propuesta docente desde su saber disciplinar, luego de identificar las barreras que afrontan las y los estudiantes. Se esperaría que ambas/os profesionales (docente y terapeuta) trabajen juntos y de manera colaborativa para el logro de aprendizajes de las y los estudiantes.

ACUERDO 2

Los EID con enfoque transdisciplinario no brindan terapias ni desarrollan ejercicios de rehabilitación de manera individual a las y los estudiantes.

1.3 ¿CÓMO SE ORGANIZAN LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN LOS CEBE?

Los EID con enfoque transdisciplinario de los CEBE deben organizarse de tal manera que su acompañamiento a las y los docentes apunte a la identificación de fortalezas de las y los estudiantes de la IE, así como de las barreras que afrontan y de los apoyos que requieren. En el caso de los apoyos, estos están relacionados a espacios, tiempo, materiales, recursos, estrategias, técnicas, evaluaciones, etc., para favorecer el logro de aprendizajes en el marco del CNEB.

Por ello, los EID deben estar atentos a las demandas educativas de las y los estudiantes, las cuales se deben identificar en espacios reales de aprendizaje y situaciones significativas, para lo cual se debe contar con la presencia de las y los profesionales no docentes en el aula u otros espacios educativos para trabajar desde actividades de aprendizaje grupales. Esta presencia de los EID puede darse como un trabajo conjunto y colaborativo entre profesionales docentes y no docentes en una suerte de espacios y momentos de docencia compartida.

¿QUÉ ES LA DOCENCIA COMPARTIDA?

Durán y Miquel (como se cita en Castillo y Ortí, 2021) señalan que la docencia compartida es la cooperación que se establece en un aula entre dos profesoras/es. Una/o asume la función de tutora o tutor, mientras que la/el otra/o es considerada/o como profesora o profesor de apoyo. Esta puede ser una forma de atender a la diversidad del alumnado, así como también una formación para el profesorado.

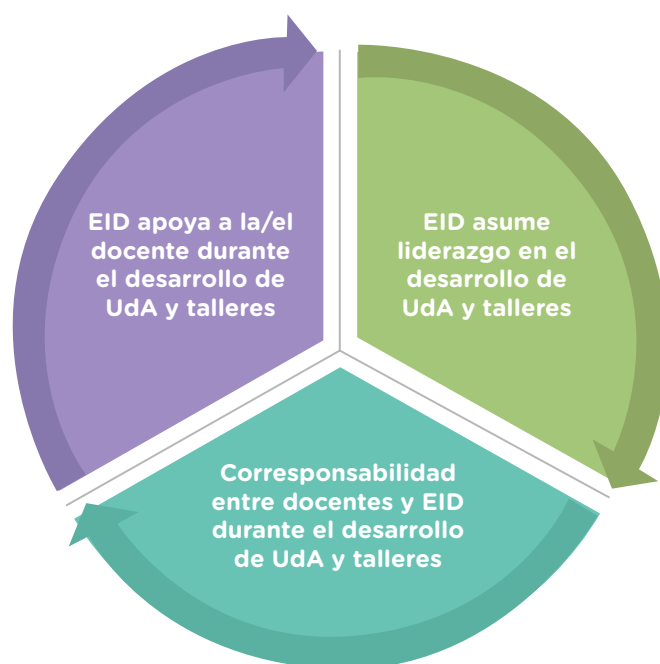


En el caso del CEBE, el papel de docente de apoyo lo pueden ejercer las y los profesionales no docentes de los EID en los momentos en que ingresan a las aulas.

La intervención de las y los profesionales no docentes de los EID en el aula o en otros espacios educativos, a manera de docencia compartida, se puede realizar de diversas formas, tal y como mencionamos a continuación:

- El EID apoya a la/el docente durante el desarrollo de las UdA (que incluyen actividades de aprendizaje) y de los talleres.
- Corresponsabilidad entre la/el docente y el EID durante el desarrollo de las UdA (que incluyen actividades de aprendizaje) y de los talleres.
- El EID asume el liderazgo en el desarrollo de las UdA (que incluyen actividades de aprendizaje) y de los talleres.

Figura 4
Formas en que los EID pueden intervenir para acompañar a las y los docentes



1.3.1 EL EID APOYA A LA/EL DOCENTE DURANTE EL DESARROLLO DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE LOS TALLERES

Este escenario se produce cuando la/el docente de aula se encuentra desarrollando la UdA o el taller planificado y la/el profesional en psicología

o en tecnología médica ingresa al espacio educativo (previa coordinación con la/el docente de aula). Allí, la/el profesional del EID observa las acciones de las y los estudiantes y, desde una situación real de aprendizaje, interviene de tal manera que, a la vez que desarrolla estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes del grupo, empodera a la/el docente en el empleo de dichas estrategias. Lean el siguiente ejemplo:

Lucía, que es docente de un aula de primer grado en un CEBE, preparó una actividad de aprendizaje para desarrollar la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”, cuyo propósito es que sus estudiantes obtengan información sobre los ingredientes de la masa casera y los exploren a través de los sentidos. Para ello, Lucía les presentó harina, aceite, sal y agua para que indaguen sobre sabores, olores, texturas, colores, etcétera.



Lucía sabía que María, debido a su condición de trastorno del espectro autista (TEA), se iba a resistir a explorar los ingredientes mencionados, ya que probar, oler o tocar elementos desconocidos le produce temor y rechazo. Por ello, la docente convocó al terapeuta ocupacional para que la acompañe durante esa actividad y le proponga o sugiera apoyos y estrategias acordes a las barreras para el aprendizaje que afronta María, de tal manera que la niña disfrute de la actividad y logre los aprendizajes esperados. Asimismo, Lucía aprendió nuevas estrategias y formas de apoyar a sus estudiantes para la próxima vez que afronten barreras similares.

1.3.2 CORRESPONSABILIDAD ENTRE DOCENTE Y EID DURANTE EL DESARROLLO DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE LOS TALLERES

Este tipo de intervención se produce cuando tanto la/el docente como la/el profesional del EID (psicóloga/o o tecnóloga/o médica/o) deciden desarrollar una UdA o un taller. En ese caso, ambos profesionales, de manera conjunta, planifican, ejecutan, evalúan y coordinan dicha experiencia de aprendizaje (EdA). Por tanto, ninguna/o de los dos lidera la actividad, sino que ambas/os profesionales intervienen a la par, de tal manera que las y los estudiantes se beneficien con el enfoque disciplinar de cada una/o. Lean el siguiente ejemplo:



Pamela, que es docente del aula de cuarto grado de un CEBE, prepara una actividad de aprendizaje para desarrollar la competencia “Construye su identidad”, cuyo propósito es que sus estudiantes expresen emociones utilizando palabras, gestos o movimientos corporales, así como que identifiquen las causas que las originan. Para ello, la docente considera que un aliado positivo es el psicólogo del EID del CEBE; por ello, coordina con él para desarrollar juntos esa actividad.

Ambos siempre planifican, ejecutan y evalúan las actividades de aprendizaje considerando las características de las y los estudiantes, las fortalezas que poseen, las barreras que afrontan y los apoyos educativos que requieren. Tanto Pamela como el psicólogo deciden motivar a las niñas, los niños y las/los adolescentes jugando con el dado de las emociones y con disfraces, por lo que elaboran dichos materiales educativos; de esa manera, desarrollan la actividad de aprendizaje colaborando desde sus saberes de psicología y pedagogía

1.3.3 EL EID ASUME EL LIDERAZGO EN EL DESARROLLO DE LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE LOS TALLERES

Este tipo de intervención se produce cuando la/el profesional del EID (psicóloga/o o tecnóloga/o médica/o) planifica una actividad de aprendizaje, como parte de una UdA, o planifica un taller con el apoyo de la/el docente, con quien coordina previamente. Así, la/el docente ingresa al espacio educativo y observa las acciones de las y los estudiantes desde su mirada pedagógica. Luego, si es necesario, interviene de tal manera que complementa curricularmente las acciones, las competencias y los aprendizajes que desarrollan las y los estudiantes. Lean el siguiente ejemplo:

Samuel, que es terapeuta físico de un CEBE, quiere llevar a cabo un taller de educación física para desarrollar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” con las y los estudiantes de quinto grado, quienes están a cargo de la docente Sonia. Por ello, Samuel, previamente, le pide apoyo a Sonia para planificar dicho taller.



Mientras Samuel dirige la secuencia de actividades, Sonia observa a sus estudiantes y, cuando lo considera necesario, interviene para complementar, desde su mirada curricular y sus conocimientos pedagógicos, el desarrollo de la competencia y el logro de aprendizajes de sus estudiantes.

En ninguno de estos tres tipos de intervención, la/el docente dejará de acompañar a su grupo de estudiantes, ya que es importante que esté presente a lo largo de toda la jornada escolar (aunque tenga el apoyo del EID de su CEBE).



Esto favorecerá el desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes en todos y cada uno de los momentos de la jornada diaria escolar.

1.4 ¿QUIÉNES PARTICIPAN EN UN EQUIPO INTERDISCIPLINARIO Y CUÁLES SON SUS FUNCIONES?

Dependiendo de las y los profesionales no docentes con los que cuente el CEBE, el EID puede estar integrado por profesionales en psicología, tecnología médica (con especialidad en terapia física y rehabilitación, terapia ocupacional o terapia del lenguaje) y trabajo social.

Un CEBE puede contar con más de un EID, dependiendo de la cantidad de estudiantes que estén matriculados en la IE. Lo recomendable es que haya un EID completo por cada nivel o etapa educativa (considerando los niveles de inicial y primaria, así como la etapa de tránsito a la vida adulta) o un EID por cada 30-32 estudiantes aproximadamente (alrededor de cuatro aulas) para que, así, las y los profesionales puedan brindar una atención adecuada.

1.4.1 FUNCIONES COMUNES O GENERALES DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS

- Apoyar a las y los docentes del CEBE en la elaboración de la planificación curricular de aula (PCA), tanto en la anual o de largo plazo como en la de corto plazo.³
- Apoyar a las y los docentes en la planificación de la primera UdA, que se desarrolla durante las cinco primeras semanas del año escolar. La planificación de esta primera UdA incluye el diseño de actividades para la semana de adaptación al CEBE, la aplicación de la evaluación psicopedagógica y la elaboración del informe psicopedagógico y del Plan Educativo Personalizado (PEP).⁴
- Participar en las actividades de aprendizaje planificadas para aplicar la evaluación de entrada, es decir, la EPP de las y los estudiantes del CEBE.

³ Revisen la guía de orientaciones *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

⁴ Revisen la guía de orientaciones *La evaluación de los aprendizajes en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

- Participar en las evaluaciones de progreso de las y los estudiantes (desde el enfoque de la evaluación formativa) apoyando a las y los docentes en la elaboración de los informes de progreso, así como en la entrega de los mismos a las familias durante las entrevistas personales con cada una de ellas al término de cada bloque de semanas lectivas.
- Participar en la planificación, implementación y evaluación de las UdA y de los talleres que las y los docentes desarrollan a lo largo del año escolar.
- Participar en el desarrollo de las UdA y de los talleres desde las tres formas de intervención sugeridas para los CEBE:
 - a) Apoyando a la/el docente durante el desarrollo de las UdA y de los talleres.
 - b) En corresponsabilidad con la/el docente durante el desarrollo de las UdA y de los talleres (docencia compartida).
 - c) Asumiendo el liderazgo en el desarrollo de las UdA y de los talleres.
- Organizar, en colaboración con las y los docentes, el trabajo con las familias del CEBE desde las diversas estrategias que se abordan: los talleres para las familias, las visitas domiciliarias, las entrevistas personales, el trabajo colaborativo en beneficio del aula y otras actividades entre familias.
- Participar en los talleres para las familias que las y los docentes organizan durante el año escolar con el objetivo de desarrollar competencias parentales, así como realizar visitas domiciliarias previa coordinación con la/el docente del aula.

Si bien es cierto que las y los docentes son responsables de desarrollar las evaluaciones e informes psicopedagógicos, los PEP, los informes de progreso, los talleres para las familias, etc., las y los profesionales no docentes de los EID deben brindarles apoyo y, desde la mirada de cada especialidad, complementar el trabajo de las y los docentes en pro de la mejora de la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes del CEBE.



¡ES UN TRABAJO DE EQUIPO!

1.4.2 FUNCIONES ESPECÍFICAS DE LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS

FUNCIONES DE LA/EL PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA

A continuación les presentamos las funciones específicas que deberán desarrollar las/los psicólogas/os de los EID de los CEBE. Si la IE, por las características de sus estudiantes y el contexto que la rodea, identifica otras funciones, puede incorporarlas según los acuerdos establecidos entre las y los profesionales docentes y no docentes del CEBE.

- 1) Organizar y desarrollar espacios de formación, capacitación y actualización profesional y/o grupos de interaprendizaje (GIA), en los que se desarrollen competencias profesionales para la atención integral de las y los estudiantes, dirigidos principalmente a las y los docentes y también a otras/os integrantes del CEBE (directivas/os, auxiliares, tecnólogas/os médicas/os, etc.).

Lean el siguiente ejemplo:

Diego, que es el psicólogo de un CEBE, notó en varias de las aulas de la IE que a las y los docentes se les dificultaba desarrollar las actividades de aprendizaje debido a ciertas conductas disruptivas que presentan algunas/os estudiantes. Por ello, tuvo la iniciativa de preparar un taller sobre manejo de conducta y disciplina positiva para las y los docentes, auxiliares e integrantes del EID. En este espacio, el psicólogo escuchará las dificultades que le plantee cada participante y sus consultas; así podrá brindarles estrategias y técnicas que les ayuden a mejorar su práctica docente y su vínculo o relación con las y los estudiantes.



2) Acompañar a las y los docentes y brindarles talleres de capacitación en estrategias y técnicas que contribuyan a la mejora de aspectos socioafectivos de las y los estudiantes del CEBE y, por ende, a la mejora del logro de aprendizajes. Veamos algunos ejemplos de talleres de capacitación que las/los psicólogas/os pueden brindar:

- Convivencia y desarrollo de habilidades sociales.
- Resolución de conflictos entre pares.
- Disciplina y crianza positiva.
- Control de la impulsividad y autorregulación.

3) Acompañar, apoyar y orientar a las familias del CEBE para asegurar su participación e involucramiento en las actividades de la IE, sobre todo en los talleres para familias, con la finalidad de que desarrollen competencias parentales, las cuales les permitirán mejorar la convivencia en el hogar y la calidad de vida de las y los estudiantes; de esa manera, se obtendrán mayores logros de aprendizaje en las y los estudiantes. Veamos un ejemplo:

Paulina, que es psicóloga de un CEBE, se ha propuesto generar mayor participación de las familias de la IE en cuanto al desarrollo y a los aprendizajes de sus niñas, niños y adolescentes. Ella desea acompañarlas de manera frecuente y cercana en todo lo que necesiten con respecto al soporte emocional que requieren, por lo que ha creado un proyecto llamado “Círculos de familias”, en el que, de forma voluntaria, se forman grupos integrados por 4 o 5 familias. Quincenal o mensualmente se realizan reuniones lideradas por Paulina, en las que las familias comparten sus experiencias, preocupaciones, logros, necesidades, intereses, desafíos, etcétera.



- 4) Brindar soporte socioemocional a las/los directivas/os, profesionales docentes y no docentes y auxiliares del CEBE facilitándoles información y estrategias para el manejo y la gestión adecuada de sus emociones, además de ayudarlas/os en la prevención de dificultades y enfermedades asociadas a la salud emocional y mental (estrés, depresión, ansiedad, etc.). Veamos un ejemplo:



William, que es psicólogo de un CEBE, ha notado que, después de la pandemia originada por la COVID-19, las personas que laboran en la IE parecen estar más nerviosas y reactivas; incluso algunas/os colegas presentan signos de depresión y/o ansiedad. Por ello, ha decidido organizar, periódicamente, talleres en los que se desarrollen temas y actividades relacionadas a la prevención y el manejo del estrés laboral. Estos incluirán el desarrollo de estrategias y técnicas para una adecuada gestión de las emociones que permitan favorecer la comunicación asertiva en el interior de los equipos de trabajo y para el cuidado de la salud mental y emocional, para la relajación, etcétera.

- 5) Brindar soporte socioemocional a las y los estudiantes y a sus familias facilitándoles información y estrategias para el manejo y una gestión adecuada de sus emociones, además de ayudarlas/os en la prevención de dificultades y enfermedades asociadas a la salud emocional y mental (estrés, depresión, ansiedad, etc.). Veamos un par de ejemplos:

Bianca, psicóloga de un CEBE, coordina con las y los docentes de las diversas aulas de la IE, tanto las fechas de los talleres para las familias como los temas que se abordarán en dichos espacios. El objetivo es que Bianca participe y aborde temas importantes identificados en los perfiles parentales de cada familia en el marco del desarrollo de competencias parentales.



La docente de primer grado del mismo CEBE, Amalia, atiende a estudiantes que están pasando por la etapa de adaptación a la IE y presentan mucha ansiedad, sobre todo porque extrañan a sus familias. Quieren continuar con las rutinas que tenían en casa y se resisten a experimentar nuevas rutinas o actividades en el CEBE. Es por ello que Amalia requiere que Bianca, la psicóloga, ingrese a su aula para observar a su grupo de estudiantes y le muestre cómo implementar estrategias y técnicas de adaptación, relajación, autorregulación y manejo de la ansiedad, mediante las cuales la docente pueda, en adelante, abordar esta barrera aplicando los apoyos adecuados.



Las y los profesionales en psicología se especializan en el manejo de las emociones y en la mejora de los aprendizajes; asimismo, capacitan a sus colegas para mejorar el clima institucional, potenciar el liderazgo pedagógico y afrontar problemas familiares que repercuten en la escuela.



FUNCIONES DE LA/EL PROFESIONAL EN TERAPIA FÍSICA Y TERAPIA OCUPACIONAL

A continuación les presentamos las funciones específicas que deberán desarrollar las y los tecnólogas/os médicas/os o terapeutas con especialidad en terapia física y rehabilitación y terapia ocupacional de los EID de los CEBE. Si la IE, por las características de sus estudiantes y el contexto que la rodea, identifica otras funciones, puede incorporarlas según los acuerdos establecidos entre las y los profesionales docentes y no docentes del CEBE.

- 1) Colaborar con las y los docentes en la planificación de UdA y talleres liderando o apoyando con énfasis el desarrollo de actividades de aprendizaje y que estén relacionados con las áreas de psicomotricidad, educación física, arte y cultura, habilidades para la vida diaria, talleres productivos en la etapa de tránsito a la vida adulta (TVA), entre otras.
- 2) Acompañar a las y los docentes en la elaboración y revisión del documento denominado Proyecto de Vida (PdV) y en el desarrollo de actividades relacionadas a la etapa de TVA⁵ (que en el CEBE tiene tres subetapas), como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1
Niveles, ciclos, etapas, aulas y grados en el CEBE

NIVELES Y CICLOS	ETAPAS	AULAS Y GRADOS	EDADES SUGERIDAS	ETAPAS DE DESARROLLO
INICIAL (ciclo II)		Inicial 3 años	3 años	Primera infancia
		Inicial 4 años	4 años	
		Inicial 5 años	5 años	
PRIMARIA (ciclos III, IV y V)		Primer grado	6-7 años	Niñez
		Segundo grado	8-9 años	
		Tercer grado	10-11 años	
	Tránsito a la vida adulta (TVA)	Cuarto grado - TVA básico	12-14 años	Adolescencia temprana
		Quinto grado - TVA intermedio	15-17 años	Adolescencia tardía
		Sexto grado - TVA avanzado	18-20 años	

- 3) Capacitar y acompañar y a las y los docentes para la adquisición y aplicación de estrategias y técnicas que contribuyan a que sus estudiantes desarrollen su sensorialidad, mejoren el control de su

⁵ Revisen la guía de orientaciones *El tránsito a la vida adulta (TVA) en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

postura y efectúen movimientos para desplazarse en su entorno e interactuar con su ambiente físico, ya sea estando sentadas/os o de pie, caminando o utilizando las manos en actividades que tengan un significado y un propósito.

Este acompañamiento se debe realizar a partir de las observaciones e intervenciones que las/los tecnólogas/os médicas/os o terapeutas llevan a cabo en las aulas o en otros espacios educativos, fortaleciendo así a las y los docentes para que amplíen sus conocimientos y utilicen técnicas y estrategias adecuadas y diversificadas.

Lean el siguiente ejemplo:

El tecnólogo médico con especialidad en terapia ocupacional de un CEBE ingresa al aula de cuarto grado y, luego de observar a las y los estudiantes, de revisar sus carpetas pedagógicas y de coordinar con la docente responsable del aula, decide diseñar dos programas educativos, los cuales le propone aplicar de manera transversal al desarrollo de actividades de aprendizaje.



Estos programas son los siguientes:

Programa de actividades y destrezas del desempeño:

- Cuidado personal: vestido, alimentación, baño, higiene.
- Habilidades motoras gruesas: equilibrio, coordinación.

Programa específico de integración sensorial:

- Intervención en desórdenes de modulación y discriminación sensorial.
- Utilización de estrategias sensoriales: chalecos de peso, sillas-pelotas, cojines de aire, etcétera.
- Adaptación del ambiente sensorial según las características sensoriales de las y los estudiantes.

- 4) Brindar a las y los docentes del CEBE información relacionada con la estimulación de la motricidad gruesa y fina, recomendaciones ergonómicas y pausas activas, ejercicios y actividades para vencer el sedentarismo; asimismo, generar respuestas sensoriales adaptativas (como equilibrio, coordinación, manipulación, coordinación bilateral, percepción visual y de procesos táctiles, vestibulares y propioceptivos). Todo ello se desarrolla según las fortalezas de las y los estudiantes y según las barreras que afrontan y los apoyos que requieren, considerando la importancia de desarrollar autonomía para su plena inclusión familiar, social y laboral.

Lean un ejemplo:



Jaime, terapeuta físico de un CEBE, observa que la mayoría de las y los estudiantes del nivel primario de la IE presentan posturas inadecuadas al momento de desarrollar las actividades de aprendizaje. Por ello, les propone a las y los docentes desarrollar un taller en el que les brindará técnicas, estrategias y recursos para que las niñas, los niños y las/los adolescentes mejoren dichas posturas; además, les pide aplicar los saberes y conocimientos adquiridos durante toda la jornada diaria escolar y en todos los espacios educativos. Días después de desarrollar el taller, Jaime ingresa a cada una de las aulas del CEBE y a otros espacios educativos (sala de psicomotricidad, comedor, servicios higiénicos, etc.) para acompañar a las y los docentes en el proceso de aplicación de las estrategias y técnicas adquiridas.

- 5) Identificar las fortalezas, capacidades, destrezas y habilidades de las y los estudiantes del CEBE, además de las oportunidades del contexto que les permitan desarrollar su autonomía, funcionar con la mayor independencia posible y desarrollar competencias laborales con miras a su inclusión laboral, sobre todo de las y los estudiantes que

se encuentran en la etapa de TVA. Para ello, las y los profesionales con especialidad en terapia física y ocupacional colaborarán con la puesta en marcha de talleres que promuevan el desarrollo de habilidades y actividades deportivas, recreativas, artísticas, para la vida diaria, productivas, de estimulación multisensorial, sociales, de uso y aprovechamiento de tecnologías digitales, etcétera.

FUNCIONES DE LA/EL PROFESIONAL EN TERAPIA DEL LENGUAJE

A continuación les presentamos las funciones específicas que deberán desarrollar las/los tecnólogas/os médicas/os o terapeutas con especialidad en terapia del lenguaje de los EID de los CEBE. Si la IE, por las características de sus estudiantes y el contexto que la rodea, identifica otras funciones, puede incorporarlas según los acuerdos establecidos entre las y los profesionales docentes y no docentes del CEBE.

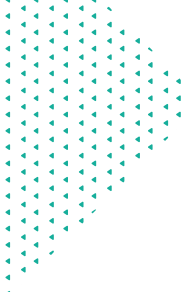
- 1) Identificar las dificultades comunicativas de las y los estudiantes del CEBE con la finalidad de diseñar y aplicar, en colaboración con las y los docentes, acciones de intervención que atiendan a sus demandas educativas.

Lean un ejemplo:

La terapeuta del lenguaje de un CEBE identificó que muchas/os de las/los estudiantes de la IE podrían mejorar su comunicación con las personas de su entorno si utilizaran sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC), como, por ejemplo, pictogramas.



Por ello, desde un trabajo colaborativo con las y los docentes, prepararon materiales y desarrollaron acciones destinadas a incrementar el uso de este tipo de SAAC por parte de las y los estudiantes para comunicar mensajes de uso frecuente, como, por ejemplo, necesitar ir al baño, tener hambre, tener sueño, querer jugar, etcétera.

- 
- 2) Acompañar a las familias, en colaboración con las y los docentes de aula, desde espacios como los talleres para las familias, las visitas domiciliarias o las entrevistas personales, en los que les brinden información y les ofrezcan materiales y recursos educativos sobre formas de comunicarse mejor con sus niñas, niños y adolescentes, entre otros aspectos de interés.

A continuación les presentamos ejemplos de estrategias que la/el profesional en terapia del lenguaje puede compartir con las familias y con las y los docentes para mejorar la comunicación con sus niñas, niños y adolescentes en la IE y en los hogares:

- Buscar el contacto visual cuando quieren comunicarse con sus niñas, niños o adolescentes.
- Utilizar el canal de comunicación que más le favorezca a la/el estudiante.
- Presentar la información apoyada en referentes visuales, la cual será más accesible.
- Enseñar a través de material manipulativo, ya que así el aprendizaje resulta mucho más sencillo.
- Aportar pistas visuales que las y los ayuden a aprender las rutinas del día a día.
- Adaptar el lenguaje; generalmente, es conveniente no darles más de una indicación a la vez con la finalidad de que procesen todo el mensaje de forma correcta.

- 3) Capacitar y acompañar a las y los docentes brindándoles orientaciones teóricas y prácticas y ofreciéndoles asesoramiento, estrategias, técnicas, sugerencias, instrucciones y formas de llevar a cabo ciertas tareas con las y los estudiantes que presentan alguna dificultad de comunicación.

A continuación les presentamos ejemplos de estrategias que la/el profesional en terapia del lenguaje puede compartir con las y los

docentes, sobre todo cuando ingresa a las aulas para observar a las y los estudiantes, así como intervenir desde situaciones reales de aprendizaje.

- Favorecer el uso de SAAC.
- Fomentar un buen clima comunicativo a partir de las herramientas o recursos propios que cada estudiante posee.
- Dar instrucciones o indicaciones simples; si la indicación es compleja, se debe dividir en partes.
- Dividir las tareas complejas en pasos o etapas más cortas o simples y recompensar cada esfuerzo realizado para completar dicha tarea.
- Permitir que las y los estudiantes tengan acceso a libros, cuentos, historias, tiras cómicas, etc., y que disfruten de estos recursos aunque no los puedan leer de manera tradicional.
- Identificar las fortalezas de las y los estudiantes del CEBE, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren en cuanto a su comunicación, todo ello desde un enfoque social y no médico.



Muchas y muchos estudiantes que presentan discapacidad intelectual severa, TEA o parálisis cerebral infantil carecen de lenguaje verbal o lo tienen muy escaso; por ello, es importante conocer los SAAC. Aun cuando el CEBE no cuente con una/un profesional especializada/o en terapia del lenguaje, las y los docentes deben capacitarse y hacer uso de estos sistemas de comunicación.⁶



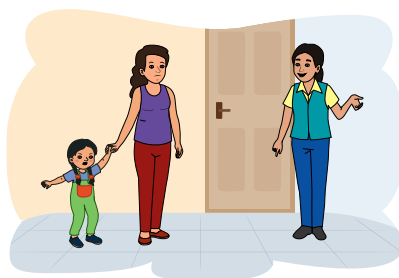
⁶ La información sobre los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) se ampliará en la guía de orientaciones *Desarrollo del área de comunicación en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)*.

FUNCIONES DE LA/EL PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL

A continuación les presentamos las funciones específicas que deberán desarrollar las y los trabajadoras/es sociales de los EID de los CEBE. Si la IE, por las características de sus estudiantes y el contexto que la rodea, identifica otras funciones, puede incorporarlas según los acuerdos establecidos entre las y los profesionales docentes y no docentes del CEBE.

1) Conocer, comprender e intervenir en las diferentes problemáticas sociales, familiares e individuales que pudieran presentar las y los estudiantes del CEBE mediante diversas acciones. Veamos algunos ejemplos.

- Elaborar diagnósticos familiares, sobre todo cuando las y los estudiantes se encuentran en situaciones de abandono (físico, emocional), vulneración o violencia; para ello, se analizan los factores protectores y de riesgo.
- Visitar a las familias de las y los estudiantes en su domicilio (visitas domiciliarias), sobre todo cuando las y los estudiantes se encuentran en situaciones en las que es urgente intervenir (deserción o ausentismo escolar, casos judicializados, vulneración de derechos, violencia, etcétera).
- Derivarlas/os, si fuese necesario, a redes de apoyo locales (atención médica u hospitalaria, juzgados de familia, Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA), Defensoría del Pueblo, etc.).
- Orientar a las familias sobre programas, subsidios económicos, pensiones, seguros médicos, certificados u otros beneficios relacionados a la condición de discapacidad.



- 2) Monitorear, constantemente, la asistencia de las y los estudiantes al CEBE, en especial de quienes estén en situación de mayor vulnerabilidad, para prevenir y abordar problemas de ausentismo y de riesgo de abandono escolar.

1.5 CONDICIONES NECESARIAS PARA EL TRABAJO DE LOS EID EN LOS CEBE

1.5.1 ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

El espacio educativo es un elemento que facilita el aprendizaje. Para que sea así, debe planificarse de manera cuidadosa y responder a las características y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes del aula. Esto significa que debe organizarse a partir de los intereses de las y los estudiantes, de sus fortalezas, de las barreras que afrontan y de los apoyos que requieren.

Los EID deben cuidar que los espacios educativos del CEBE sean adecuados y que los ambientes no se decoren porque sí, sino que se ambienten de tal manera que se evite sobrecargarlos con materiales, objetos y recursos poco funcionales, ya que ello generará desorden, distracción y exceso de estimulación sensorial, lo que puede desencadenar en ansiedad en las y los estudiantes.



Los espacios educativos deben ser escenarios de afecto, juego y confianza que hagan que la educación se convierta en el eje central de la formación de seres humanos. Es decir: deben ser ambientes de juego y movimiento que promuevan aprendizajes significativos.



ESPACIO Y AMBIENTE

El espacio escolar engloba toda la estructura física del CEBE (aulas, patios, áreas verdes, salas de psicomotricidad o multisensoriales, comedores, servicios higiénicos, entre otros).

El ambiente, en cambio, es cada uno de los espacios adecuados, estética y funcionalmente, por las y los profesionales docentes y no docentes para las y los estudiantes.

Cualidades que deben tener los ambientes educativos estéticos y adecuados:

- Que generen serenidad y calma.
- Que produzcan bienestar.
- Que estén bien iluminados.
- Que tengan buena ventilación.
- Que sean armónicos.
- Que estén limpios y ordenados.
- Que sean accesibles.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

- ¿Consideran que los ambientes educativos deben tener alguna otra cualidad? En ese caso, ¿cuáles serían estas cualidades?
- De los ambientes educativos que presentamos a continuación, ¿cuáles creen que tienen las cualidades antes mencionadas: las aulas muy decoradas o los ambientes significativos e innovadores?

Figura 5
Aulas excesivamente decoradas

AULAS EXCESIVAMENTE DECORADAS

Perjudican el proceso de aprendizaje. La saturación de elementos visuales repercute de forma directa y negativa en la capacidad de atención de las y los estudiantes.



Nota. Adaptado de “Las aulas excesivamente decoradas perjudican el aprendizaje”, por Docentes Libres de Mar del Plata, 2019 (<https://docenteslibresmdq.com/2019/05/15/4876/>).

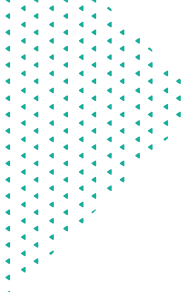
Figura 6
Espacios significativos e innovadores

LOS ESPACIOS SIGNIFICATIVOS E INNOVADORES

Estos espacios cobran su importancia en el tiempo que tienen las y los estudiantes para moverse, circular por los espacios y explorar material de todo tipo, así como por la cantidad de posibilidades de juego que tienen en los diferentes ambientes.

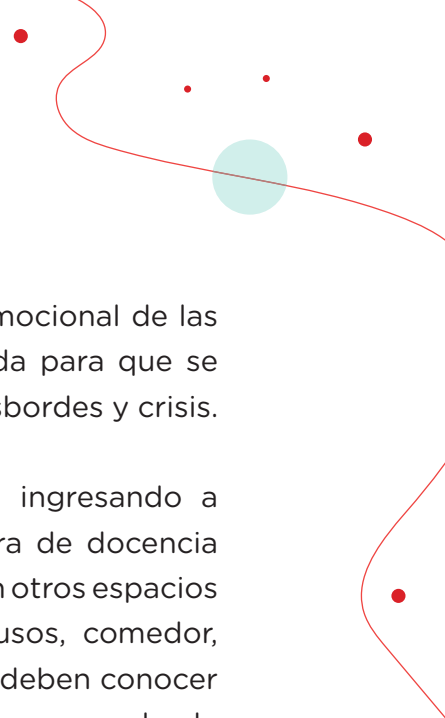


Nota. Adaptado de Imagen tomada de “CEIP Princesa de Asturias de Elche, porque otra escuela pública es posible”, por Plataforma de Educación Infantil 0-6 años de Madrid, 2015 (<http://plataformademadrid06.blogspot.com/2015/10/ceip-princesa-de-asturias-de-elche.html>).



Será importante que los EID apoyen a las y los docentes en la ambientación de los espacios educativos del CEBE (aulas, salas de psicomotricidad, multisensoriales de múltiples usos, jardines y patios de recreo, servicios higiénicos, comedores, etc.), teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Se espera que los ambientes educativos favorezcan, en las y los estudiantes, el movimiento, la experimentación, el descubrimiento, la exploración y el juego, además de que faciliten las interacciones personales y la adquisición de nuevos aprendizajes y experiencias. Por medio del juego, las y los estudiantes descubren cosas, experimentan, se hacen preguntas, se retan a sí mismas/os y resuelven problemas. Las y los estudiantes que presentan discapacidad necesitan de estas acciones, ya que estar mucho tiempo sentadas/os o quietas/os no favorece el desarrollo de su pensamiento.
- Se debe evitar que los ambientes educativos distraigan a las y los estudiantes o les provoquen alteración o ansiedad; por ello, se debe elegir con cuidado el mobiliario, usar colores cálidos y neutros y priorizar materiales y texturas naturales como la madera (en lugar del plástico o el metal). Los materiales educativos que se colocan en el mobiliario no deben ser excesivos y siempre deben estar ordenados y limpios.
- La accesibilidad y la seguridad también son aspectos muy importantes: hay que prevenir accidentes cuidando que todo elemento peligroso sea retirado o intervenido. Además, todos los elementos educativos del espacio o ambiente deben colocarse al alcance de las niñas, de los niños y de las/los adolescentes y no deben guardarse bajo llave, ya que el contacto frecuente y cotidiano con los elementos que deben estar presentes en un ambiente educativo (juguetes, juegos didácticos, útiles escolares, soportes tecnológicos, etc.) favorecerá la autorregulación de las y los estudiantes en cuanto al cuidado y organización de estos recursos.
- Se deben preparar ambientes y objetos para la calma en los espacios educativos del CEBE (kit de la calma, rincón de la calma, etc.), sobre todo para las y los estudiantes con TEA. Estos ambientes deben



contar con elementos que favorezcan la regulación emocional de las y los estudiantes, ya que estos serán de mucha ayuda para que se tranquilicen y relajen ante situaciones de ansiedad, desbordes y crisis.

Los EID intervienen en el desarrollo de competencias ingresando a los ambientes de las diferentes aulas del CEBE a manera de docencia compartida con las y los docentes, pero también lo hacen en otros espacios educativos como salas de psicomotricidad, salas multiusos, comedor, servicios higiénicos, patios y jardines, etc. Es por ello que deben conocer cómo organizar estos espacios y ambientes educativos para que, desde sus funciones, puedan favorecer el logro de aprendizajes de calidad.

1.5.2 ORGANIZACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

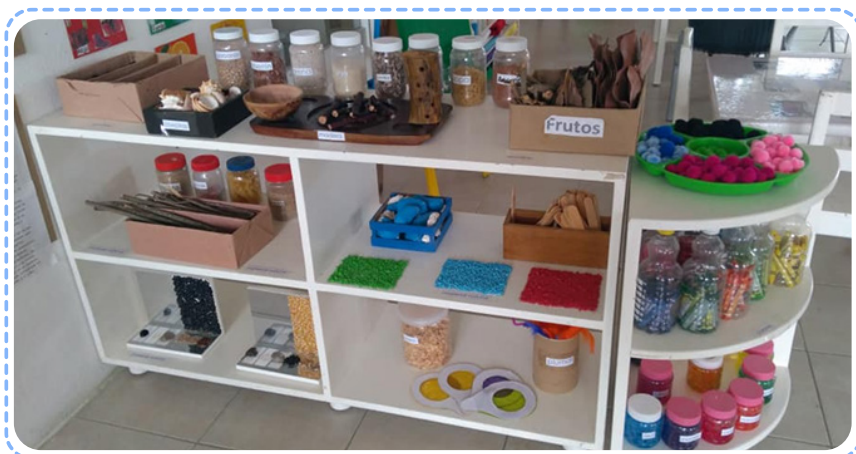
Los materiales educativos son los elementos que emplean las y los profesionales docentes y no docentes de los CEBE para facilitar y conducir el aprendizaje; con ello ayudan a sus estudiantes a desarrollar competencias y a construir aprendizajes significativos. En resumen, los materiales educativos son los elementos que, en un contexto educativo determinado, se utilizan con una finalidad educativa o para facilitar el desarrollo de experiencias de aprendizaje.

Los materiales educativos no tienen valor en sí mismos, sino en la medida en que se adecuen a los propósitos de aprendizaje que se han planificado; por ello, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes.

Es importante que los materiales concretos o didácticos se coloquen a una altura adecuada para que estén al alcance de la totalidad de las y los estudiantes en sus diferentes edades; de esa manera, se fortalece su autonomía y se les permite la exploración y la construcción de su propio aprendizaje.

Si en el ambiente educativo hay niñas/os pequeñas/os, los materiales educativos deben estar en repisas bajas y se deben considerar las barreras que enfrentan. Si, por ejemplo, la/el estudiante está en silla de ruedas, debe poder alcanzar cualquier material que haya en el aula.

Figura 7
Primer ejemplo de organización de los materiales educativos
en el aula



Nota. Adaptado de Trabajando con Reggio Emilia [Grupo de Facebook], por Cristina Herrera. <https://www.facebook.com/groups/1812214365661557/posts/2452747408274913/>

Los materiales educativos de los espacios y ambientes educativos del CEBE deben tener las siguientes características:

- Deben responder a la competencia que se está trabajando. Por ejemplo: Si están trabajando la competencia “Construye su identidad”, se puede pensar en colocar en el aula espejos, papelería transparente, hojas de diferentes tamaños, elementos gráficos, arcilla, etcétera. Si trabajan la competencia “Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos”, se pueden colocar envases para trasvasar líquidos, trozos de mangueras, embudos, coladores y elementos con diferentes texturas, temperaturas, olores, sabores, sonidos, colores, formas, etcétera.
- Deben ser diversos y variados. Por ejemplo: papelería, elementos no estructurados, elementos de la naturaleza, elementos en reuso o reciclados, entre otros.
- Se deben presentar en gran cantidad para despertar la curiosidad y la motivación de las y los estudiantes. Por ejemplo: Es diferente ver una tapa de botella que ver una canasta llena de tapas de botellas. Los estímulos invitan a jugar y crear.

- Se deben ordenar armónicamente. Por ejemplo: Agrupar colores fríos, cálidos y neutros, ya que eso proporciona orden y organización e impulsa el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

Figura 8
Segundo ejemplo de organización de los materiales educativos en el aula



- Elementos en cantidad suficiente
- Organización por colores
- Orden y armonía

Nota. Adaptado de “Los materiales en las escuelas de Reggio Emilia”, por Tiching (Blog de Educación y TIC), 2015 (<http://blog.tiching.com/los-materiales-en-las-escuelas-de-reggio-emilia/>).

- Se deben organizar en sectores o rincones, lo que también favorece la exploración y el descubrimiento en las y los estudiantes. Dependiendo de su edad y de sus características, se pueden organizar rincones o sectores de arte, de ciencias, de lectura, del hogar (para que jueguen a la familia o practiquen actividades de la vida diaria), de la calma, etcétera.

Ya que los EID requieren usar materiales educativos para desarrollar sus funciones, es importante que conozcan acerca de estos y de cómo deben estar organizados en el aula o en otros ambientes y espacios educativos de los CEBE.

1.5.3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Las y los especialistas que conforman los EID acompañan a las y los docentes (según horarios establecidos en la organización interna de cada CEBE) en el desarrollo de las UdA y de los talleres para que, a partir del enfoque transdisciplinario y de la experiencia que poseen, puedan apoyar y complementar los logros de aprendizaje de cada estudiante.



La planificación y organización del tiempo durante la jornada escolar debe ser dinámica. Se puede ir probando qué es lo que funciona mejor de acuerdo con las intenciones pedagógicas y con las demandas educativas de las y los estudiantes.

En cada aula del CEBE hay una organización del tiempo general para los días de la semana (lunes a viernes). Recuerden que los EID deben acordar, con las y los docentes, los horarios en los que ingresarán a las aulas durante el desarrollo de las UdA o de los talleres para tener momentos de docencia compartida, siempre previa coordinación entre profesionales.

En la Figura 9 les presentamos una propuesta de organización de los momentos de la jornada diaria escolar, considerando que este es un modelo de horario, pero que cada docente lo adaptará a sus necesidades, ya que la organización del tiempo en el CEBE es flexible.



Figura 9
Sugerencia de horario para un CEBE según los momentos de la jornada escolar diaria

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 a 8:30 a. m.	Bienvenida (ingreso de las y los estudiantes)				
8:30 a 9:00 a. m.	Asamblea de inicio y saludo o actividades permanentes				
9:00 a 10:30 a. m.	Desarrollo de la unidad de aprendizaje				
10:30 a 11:30 a. m.	Momento de alimentación (actividades de aseo e higiene)				
11:30 a 12:00 m.	Recreo (juego al aire libre) y actividades lúdicas libres o dirigidas				
12:00 a 12:45 p. m.	Taller de psicomotricidad o educación física	Taller de expresión artística	Taller de psicomotricidad o educación física	Taller de expresión artística	Taller de habilidades sociales o actividades de la vida diaria
12:45 a 1:00 p. m.	Despedida y cierre del día (salida de las y los estudiantes)				

Los EID pueden ingresar a las aulas o espacios educativos durante cualquier momento de la jornada diaria escolar, siempre previa coordinación con la/el docente y según si ambas/os consideren que es importante su presencia. Por ejemplo: durante el desarrollo de las UdA o de los talleres, cuando las y los estudiantes toman sus alimentos, durante los recreos (para realizar actividades lúdicas dirigidas), durante la bienvenida y despedida, durante el ingreso y cierre del día, etcétera.

Las y los especialistas del EID crearán su horario interno, dependiendo de la cantidad de integrantes que conformen este equipo, para así poder intervenir, de manera organizada, en las actividades pedagógicas. La/el docente conocerá este horario y sabrá qué días podrá acompañarla/o la/el integrante del EID (así podrá realizar las coordinaciones previas).

Un posible horario del EID para 7 aulas, si es que el CEBE cuenta con la totalidad de integrantes del equipo, podría ser el que mostramos en la Figura 10. Antes hemos sugerido que lo ideal es que cada integrante del

EID atiende, aproximadamente, 4 aulas (30-32 estudiantes); sin embargo, sabemos que la realidad no siempre es la ideal y que muchos CEBE no cuentan con EID suficientes para todas/os sus estudiantes.

Veamos entonces esta propuesta como una sugerencia que puede ser adecuada a la realidad de cada CEBE, intentando que se aproxime, de forma paulatina, al ideal de ratio de atención sugerido.

Figura 10
Sugerencia de horario para un equipo interdisciplinario

Profesionales del EID	Profesional en psicología (PS) Profesional en terapia física (TF) Profesional en terapia ocupacional (TO) Profesional en terapia del lenguaje (TL)				
Momentos de la jornada	Desarrollo de unidades de aprendizaje (UdA) Desarrollo de talleres (T) Atención a familias (FAM)				
Aulas/días	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Inicial 5 años	TF (UdA)	PS (UdA)	TL (UdA)	TO (UdA)	FAM
1.º grado	TO (UdA)	TF (UdA)	PS (UdA)	TL (UdA)	FAM
2.º grado	TL (UdA)	TO (UdA)	TF (UdA)	PS (UdA)	FAM
3.º grado	PS (UdA)	TL (UdA)	TO (UdA)	TF (UdA)	FAM
4.º grado (TVA básico)	TF (T)	PS (T)	TO (T)	TL (T)	FAM
5.º grado (TVA intermedio)	TO (T)	TL (T)	PS (T)	TF (T)	FAM
6.º grado (TVA avanzado)	TL (T)	TO (T)	TF (T)	PS (T)	FAM

Nota. Los recuadros y son para una semana. La siguiente semana, las y los profesionales del EID asisten al momento de desarrollo de la unidad de aprendizaje (UdA) para las aulas de 4.º, 5.º y 6.º grado y participan en los talleres (T) de 5 años y de 1.º, 2.º y 3.º grado.

Lo que se muestra en la Figura 10 es solo una propuesta o sugerencia, ya que el horario se debe ajustar a la realidad de las y los profesionales y a las aulas de cada CEBE. Durante los momentos de la jornada diaria escolar en los que las y los profesionales de los EID no estén ingresando a las aulas u otros espacios educativos, deberán aprovechar para cumplir con otras de sus funciones establecidas en esta guía de orientaciones.

Recuerden que la distribución del tiempo en el CEBE debe ser flexible y debe considerar las fortalezas de las y los estudiantes, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren, considerando que la organización del tiempo también puede ser un apoyo si se gestiona de manera adecuada. Es por ello que se deberán tener en las siguientes consideraciones:

Establecer horarios para el ingreso de las y los profesionales de los EID a las aulas u otros espacios educativos contribuye a su organización; sin embargo, recuerden que deben ser flexibles con respecto al horario para que sea dinámico, ya que pueden darse cambios en función de los aprendizajes que se quieren lograr, de los ritmos en que avancen las y los estudiantes, etcétera.

Se debe evitar recargar la jornada diaria escolar con demasiadas actividades, ya que esto podría generar tensión tanto en las y los docentes como en las y los estudiantes. Lo que se busca es distribuir dichas actividades de manera positiva para que en cada una se genere un clima calmado y sin apuros que responda a los propósitos de aprendizaje.

Si es necesario detenerse en algún punto del proceso de aprendizaje, el resto del proceso se puede postergar; de esa manera, se le da importancia al proceso por el que transitan las y los estudiantes para lograr aprendizajes y no solo al resultado. Recuerden que, para el logro de aprendizajes de calidad, es más importante analizar el proceso de aprendizaje que enfocarse en el resultado de este.

1.5.4 ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO CON LAS FAMILIAS

Las familias son esenciales en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes del CEBE, por lo que deben considerarse como agentes educativos de gran importancia para el logro de aprendizajes de calidad. Es por ello que, desde el enfoque centrado en la familia, se les debe acompañar, orientar e incluir en las decisiones relacionadas con la atención educativa de sus niñas, niños y adolescentes; además, se les debe considerar como aliadas en el proceso de aprendizaje, es decir, se debe buscar que participen y tengan opinión con respecto a su bienestar.

Los canales de participación de las familias en los CEBE deben estar siempre abiertos y deben ser diversos para que estas cuenten con la posibilidad de intercambiar información con las y los profesionales docentes y no docentes de la IE, quienes deberán propiciar un clima de respeto y apoyo a las familias, sobre todo con las más vulnerables, así como desarrollar en ellas competencias parentales que permitan el desarrollo integral y adecuado de sus niñas, niños y adolescentes.

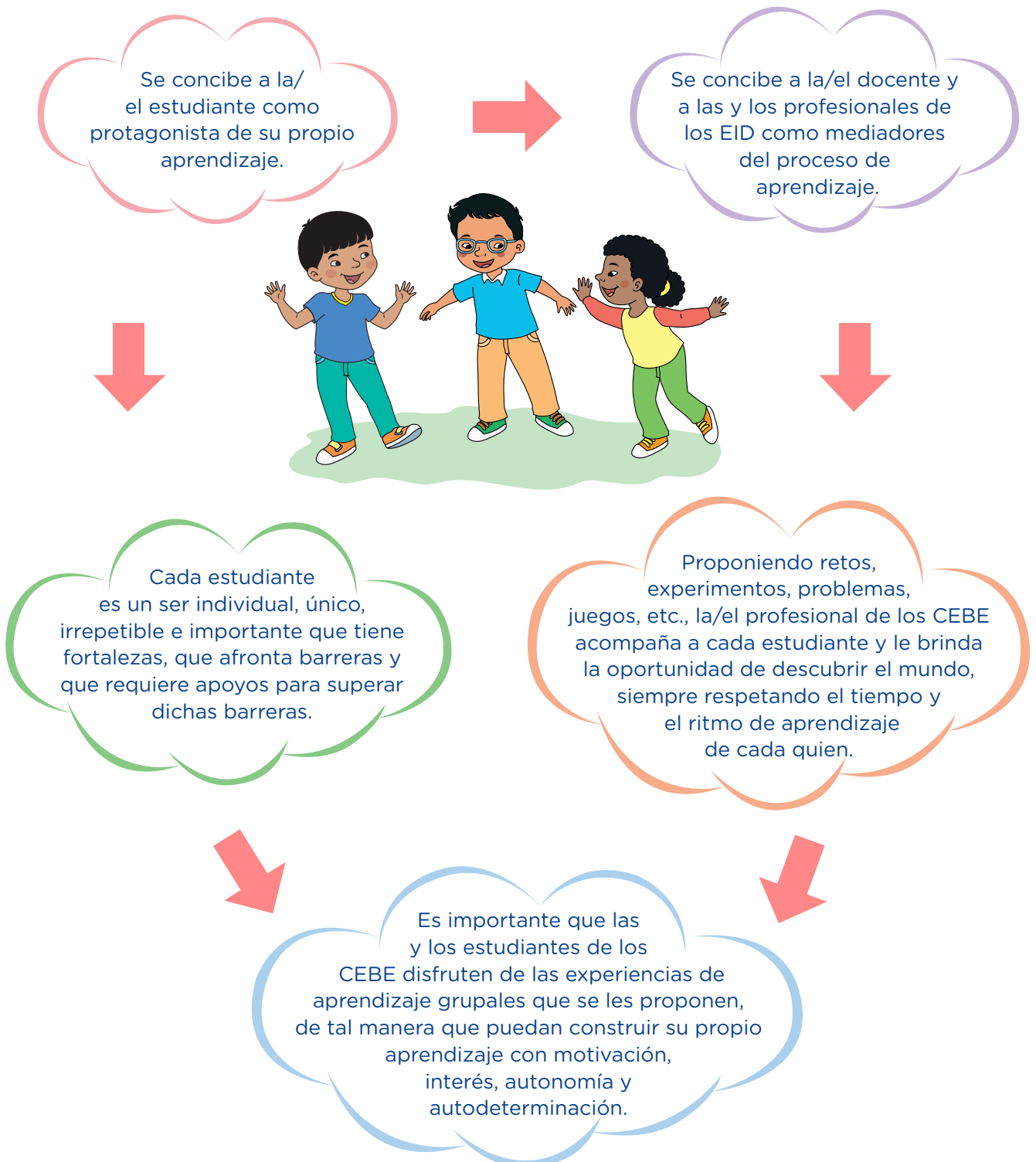
En la guía de orientaciones *Organizar el trabajo con las familias de los centros de educación básica especial (CEBE)* (Minedu, 2023) encontrarán información precisa y detallada acerca del enfoque centrado en la familia, del desarrollo de competencias parentales y de las estrategias para el trabajo con las familias de los CEBE (las cuales se detallan en la Figura 11).

Figura 11
Estrategias para el trabajo con las familias de los CEBE



1.5.5 ORGANIZACIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Figura 12
Una mirada positiva de las y los estudiantes



¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 1?



Que un equipo interdisciplinario (EID) es un grupo de personas con conocimientos teóricos y prácticos muy diversos que se unen para lograr un objetivo en común, en el que el trabajo es compartido, la responsabilidad es de todas y todos y cada quien tiene un campo de acción definido.

Que, en el CEBE, los EID los conforman profesionales no docentes que, dependiendo de cada IE, pueden ser profesionales en psicología, en tecnología médica (con especialidad en terapia física y rehabilitación, ocupacional y del lenguaje) o en trabajo social, quienes deberán tener una participación activa en la planificación de experiencias de aprendizaje, en la evaluación de las y los estudiantes y en el trabajo con las familias.

Que, en los CEBE, los EID se desempeñan bajo un enfoque transdisciplinario, desarrollan un trabajo y una evaluación conjunta y enriquecida y brindan una atención educativa integral a las y los estudiantes de la IE. Esta apuesta común se sostiene por el diálogo y por el intercambio de conocimientos y experiencias, lo que permite que las y los profesionales de cada disciplina se familiaricen con los conceptos y enfoques de sus colegas.

Que el EID con enfoque transdisciplinario del CEBE debe organizarse de tal manera que su acompañamiento a las y los docentes apunte a la identificación de fortalezas de las y los estudiantes de la IE, a las barreras que afrontan y a los apoyos que requieren.

Que la planificación de las actividades para las y los estudiantes se puede producir de tres formas: que alguna o algún integrante del EID acompañe en la experiencia de aprendizaje que la/el docente desarrolla con sus estudiantes, que la/el docente planifique una experiencia de aprendizaje con un integrante del EID (docencia compartida) o que una o uno de los integrantes del EID planifique una experiencia de aprendizaje y la/el docente acompañe en esta actividad.

Que la/el docente no dejará de acompañar a su grupo en ninguno de los tipos de intervención, ya que es importante que esté presente a lo largo de toda la jornada escolar (aunque tenga el apoyo del EID). Esto favorecerá el desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes durante todos y cada uno de los momentos de la jornada diaria escolar.

Que, al trabajar bajo un enfoque transdisciplinario, las y los integrantes del EID transfieren conocimientos a la/el docente y viceversa para enriquecer las propuestas pedagógicas y para que la/el docente se empodere con estrategias y recursos que podrá utilizar cuando no esté presente alguna o algún especialista del EID.

Que las y los integrantes de los EID tienen funciones generales y específicas que cumplir durante su jornada laboral en el CEBE.

Que los EID intervienen en la elaboración y organización de espacios, ambientes y materiales educativos, así como en la distribución del tiempo, en la organización del trabajo con las familias, en la organización de las y los estudiantes, etc., porque participan en una docencia compartida con las y los docentes que están a cargo de las y los estudiantes.

Que la docencia compartida es la ayuda mutua que se da entre dos docentes en el aula, donde una/o asume el papel de tutor y otra/o el de docente de apoyo. En el caso de los CEBE, el papel de docente de apoyo lo pueden ejercer, en los momentos en que ingresan al aula u otro espacio educativo, las y los profesionales no docentes de los EID.

Capítulo 2

**A PARTIR DE LO
APRENDIDO, ¿CÓMO
DEBEN TRABAJAR LOS EID
EN EL CEBE?**

2.1 ¿EN QUÉ SITUACIONES INTERVIENEN LOS EID EN EL MARCO DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL CNEB?



Para comenzar la lectura del capítulo 2, recordemos las funciones generales y comunes que tienen las y los integrantes de los EID.

2.1.1 EN LA ATENCIÓN A LAS Y LOS ESTUDIANTES

Los EID participan, desde un trabajo colaborativo y en equipo, de la siguiente manera:

En la planificación curricular de aula (PCA). Los EID deben apoyar a las y los docentes del CEBE en la elaboración de la PCA, tanto en la planificación anual o de largo plazo como en la planificación de corto plazo.

En la planificación de la unidad de aprendizaje (UdA) n.º 1. Los EID deben apoyar a las/los docentes del CEBE en la planificación de la primera UdA (las cinco primeras semanas del año escolar), que incluye planificar la semana de bienvenida y de adaptación al CEBE, así como planificar la evaluación psicopedagógica (EPP).

En la evaluación de entrada o evaluación psicopedagógica. Los EID deben participar en la EPP de las y los estudiantes del CEBE, así como apoyar a las y los docentes en la elaboración de los informes psicopedagógicos y de los planes educativos personalizados (PEP).

En las evaluaciones de progreso. Los EID deben participar en las evaluaciones de progreso de las y los estudiantes (con un enfoque de evaluación formativa) apoyando a las y los docentes en la elaboración de

los informes de progreso, así como en la entrega de estos a las familias durante las entrevistas personales, las cuales se realizan al término de cada bloque de semanas lectivas.

En las unidades de aprendizaje y talleres. Los EID deben participar en la planificación, implementación y evaluación de las UdA y de los talleres que las y los docentes desarrollan a lo largo del año escolar. Esta participación se desarrolla desde tres formas de intervención:

- Como apoyo a la/el docente durante el desarrollo de las UdA y los talleres.
- En corresponsabilidad con la/el docente durante el desarrollo de las UdA y los talleres (docencia compartida).
- Liderando el desarrollo de las UdA y los talleres con el apoyo de la/el docente.

En la elaboración del Proyecto de Vida (PdV). En el caso de las y los estudiantes que cursan la etapa de tránsito a la vida adulta (TVA) en el CEBE (es decir, que cursan de cuarto a sexto grado de primaria), los EID deberán colaborar con la/el docente de aula en la elaboración, desarrollo y actualización de los PdV durante la mencionada etapa.

La/el docente no dejará de acompañar a su grupo en ninguna de las tres formas de intervención, ya que es importante que esté presente a lo largo de toda la jornada escolar (aunque tenga el apoyo del EID). Esto favorecerá el desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes en todos y cada uno de los momentos de la jornada diaria escolar.

2.1.2 EN LA ATENCIÓN A LAS FAMILIAS



Los EID participan de la siguiente manera:

En la **organización del trabajo con las familias**. Los EID deben organizar, de manera colaborativa con las y los docentes, el trabajo con las familias del CEBE desde las diversas estrategias que se abordan, tales como:

- Talleres para familias
- Visitas domiciliarias
- Entrevistas personales
- Trabajo colaborativo en beneficio del aula
- Otras actividades entre familias⁷

En los **talleres para familias**. Los EID deben participar en los talleres para familias que las y los docentes organizan durante el año escolar (un taller por cada bloque de semanas lectivas) con el fin de desarrollar competencias parentales en ellas.

En las **visitas domiciliarias**. Los EID llevan a cabo visitas domiciliarias a las y los estudiantes del CEBE que lo requieran, sobre todo a aquellas/os que se encuentran en riesgo de deserción escolar, violencia intrafamiliar, etc., previa planificación y coordinación con la/el docente del aula y con el personal directivo.

En los **círculos de familias (CdF)**. En caso de que el CEBE decida poner en práctica esta estrategia, será importante que los EID también participen en esta.

2.2 DOCENCIA COMPARTIDA



⁷ Revisen la guía de orientaciones *Organizar el trabajo con las familias en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

En los CEBE, los EID, que tienen un enfoque transdisciplinario, desarrollan un trabajo y una evaluación conjuntos y enriquecidos, además de brindar una atención educativa integral a las y los estudiantes de cada IE. Las y los integrantes de los EID no solo colaboran con cada docente, sino que planifican, implementan y evalúan la propuesta de intervención en común, la cual es una forma de docencia compartida; aunque no son docentes, las y los integrantes de los EID intervienen desde una mirada pedagógica y en el marco del CNEB.

Entonces, a través de esta mirada de docencia compartida, la participación de los EID en el aula o en otros espacios educativos puede ser de tres formas. En cada una de estas tres formas de atención educativa debe considerarse una planificación compartida, el desarrollo compartido de las UdA, las actividades de aprendizaje y los talleres, así como una evaluación compartida.

En ese sentido, es importante recordar qué tipos de profesionales podrían integrar los EID: en psicología (PS), en terapia física (TF), en terapia ocupacional (TO) o en terapia del lenguaje (TL). También se podría contar con una/un profesional en trabajo social (TS) en caso de que el CEBE lo considere necesario.

Las tres formas de atención educativa de los EID son las siguientes:

- 1) El EID (PS, TF, TO o TL) apoya a la/el docente durante las actividades de aprendizaje (que forman parte de las UdA) o los talleres. La/el profesional no docente del EID conocerá, anticipadamente, de qué se trata la actividad de aprendizaje o el taller (planificación) y colaborará en su ejecución y evaluación, siempre considerando la identificación de barreras para el aprendizaje que afrontan las y los estudiantes y los apoyos que requerirán para eliminarlas o minimizarlas.

DOCENTE LIDERA

**PROFESIONAL DEL
EID ACOMPAÑA**

- 2) La/el docente y el EID (PS, TF, TO o TL) desarrollan juntos las actividades de aprendizaje (que forman parte de las UdA) o los talleres. Ambos planifican, de manera coordinada y colaborativa, y luego implementan o ejecutan y evalúan las actividades de aprendizaje y talleres, siempre considerando la identificación de barreras para el aprendizaje que afrontan las y los estudiantes y los apoyos que requerirán para eliminarlas o minimizarlas.

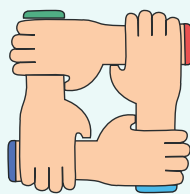
DOCENTE LIDERA

PROFESIONAL DEL
EID LIDERA

- 3) La/el docente y el EID (PS, TF, TO o TL) desarrollan juntos las actividades de aprendizaje (que forman parte de las UdA) o los talleres. Ambos planifican, de manera coordinada y colaborativa, y luego implementan o ejecutan y evalúan las actividades de aprendizaje y talleres, siempre considerando la identificación de barreras para el aprendizaje que afrontan las y los estudiantes y los apoyos que requerirán para eliminarlas o minimizarlas.

DOCENTE
ACOMPAÑA

PROFESIONAL DEL
EID LIDERA



Recuerden que, según Durán y Miquel (como se cita en Castillo y Ortí, 2021), se entiende por **DOCENCIA COMPARTIDA** a la cooperación que se establece en un aula entre dos docentes. Una/o de ellas/os asume el papel de tutora o tutor, mientras que a la/el otra/o se le considera como docente de apoyo. Esta puede ser una forma de atender a la diversidad de las y los estudiantes, así como también una formación para las y los docentes.

En el caso de los CEBE, el papel de docente de apoyo lo pueden ejercer, en los momentos en que ingresen al aula o a otro espacio educativo, las y los profesionales no docentes que conforman los EID.

IDEAS IMPORTANTES SOBRE LA DOCENCIA COMPARTIDA

- Diálogo e intercambio de conocimientos disciplinares y experiencias
- Colaboración y cooperación
- Complementariedad
- Suma de fortalezas
- Trabajo en equipo


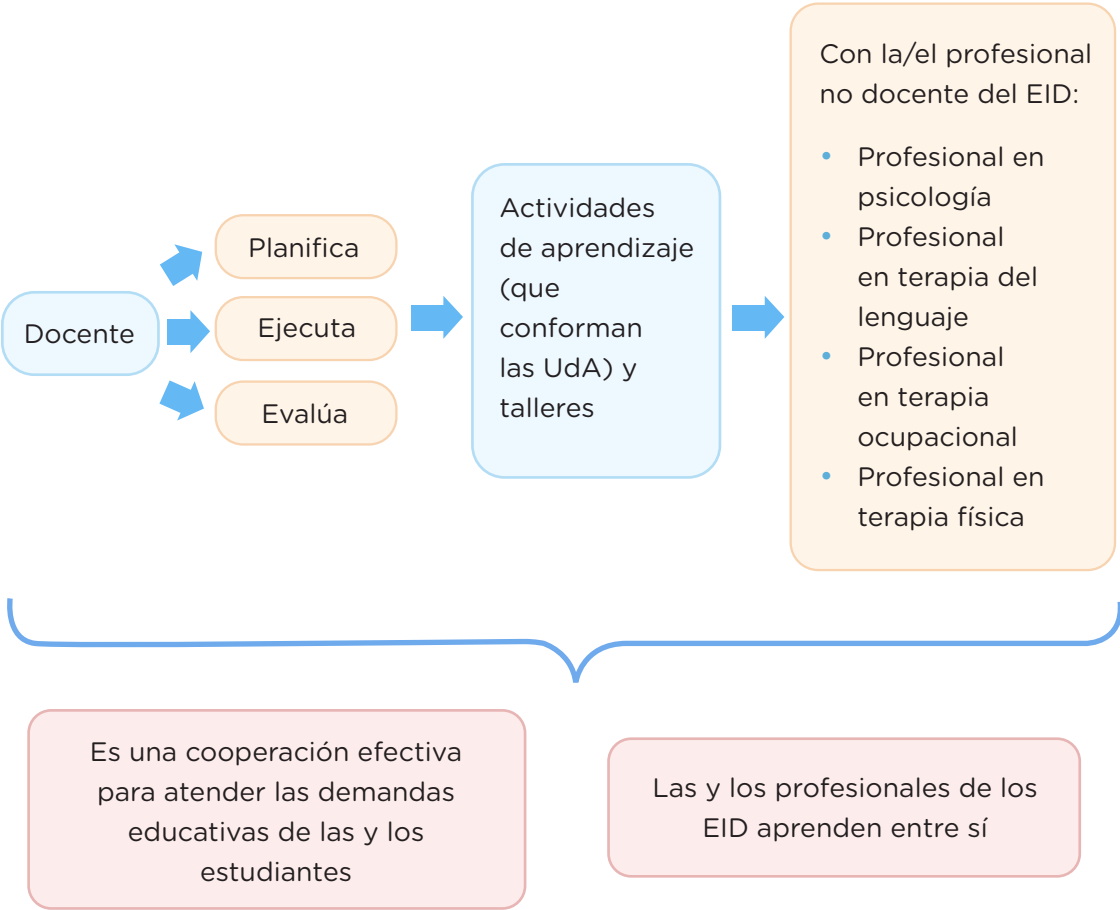


Figura 13
Organización de la docencia compartida



2.2.1 FASES DEL PROCESO DE DOCENCIA COMPARTIDA

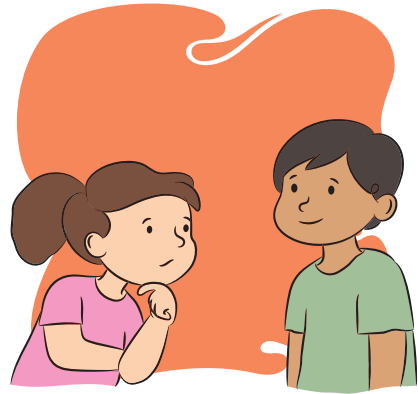
Planificación. La planificación de las actividades de aprendizaje (que forman parte de las UdA) y los talleres se lleva a cabo en dupla o en equipo, es decir, desde un trabajo cooperativo y colaborativo entre la/el docente responsable del aula y la/el profesional no docente del EID. En esta etapa de planificación se determina el propósito de aprendizaje (competencias que desarrollar) y se establecen los criterios de evaluación y la organización del espacio, los recursos, los materiales y la secuencia metodológica (inicio, desarrollo y cierre). Es importante considerar las estrategias que se utilizarán durante el desarrollo de la actividad de aprendizaje o taller, las cuales deben partir de la identificación de las fortalezas de las y los estudiantes, de las barreras que afrontan y de los apoyos que requieren.⁸

Ejecución. La ejecución de las actividades de aprendizaje (que forman parte de las UdA) y los talleres también se desarrolla en dupla o en equipo; la/el docente y la/el profesional no docente del EID acuerdan el papel o función de cada una/o. Recuerden que existen tres formas de implementar la docencia compartida, en cada una de las cuales las y los profesionales docentes y no docentes que integran la dupla de docencia compartida pueden intervenir utilizando estrategias que permitan que las actividades de aprendizaje y los talleres se vean enriquecidos con los conocimientos y la experiencia de ambas disciplinas, es decir, de la pedagogía y la psicología, de la pedagogía y la terapia física, de la pedagogía y la terapia ocupacional, así como de la pedagogía y la terapia del lenguaje. La docencia compartida favorece un clima de intercambio de saberes y experiencias que permite que las y los estudiantes desarrollen mejor sus potencialidades.

Evaluación. La evaluación de las actividades de aprendizaje (que forman parte de las UdA) y los talleres también se lleva a cabo en dupla o en equipo. Luego de la ejecución de las experiencias de aprendizaje, la/el docente y las o los profesionales no docentes del EID reflexionan sobre cómo fue su desempeño durante el desarrollo de la actividad de

⁸ Revisen la guía de orientaciones *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

aprendizaje o taller, sobre los aciertos y desaciertos y los aspectos que se deben mejorar, sobre la planificación y sus componentes. Es decir: si el propósito de aprendizaje (competencias que desarrollar), los criterios de evaluación, la organización del espacio, los recursos, los materiales y la secuencia metodológica fueron adecuadamente planteadas, etc., para que, a partir de esta autoevaluación, reformulen su desempeño, las estrategias aplicadas, las intervenciones adoptadas, los recursos, los apoyos, entre otros. Asimismo, y con base en los criterios de evaluación formulados, se evalúa a las y los estudiantes y se determina si están al inicio del logro del aprendizaje esperado, si están ya en proceso de lograrlo o si ya lo han podido lograr.⁹



⁹ Revisen la guía de orientaciones *La evaluación de los aprendizajes en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

CASO PRÁCTICO



Mariela, que es docente del aula de primer grado del CEBE Niños Felices, solicitó una reunión con Samuel, el terapeuta físico del mismo centro, para desarrollar juntos un taller enfocado en el área psicomotriz y en el desarrollo de la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”.

Mariela y Samuel conocen las características de las y los estudiantes de primer grado y han identificado sus fortalezas, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren, así como el estándar de aprendizaje nivel 2 de la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, que será su referente al desarrollar dicha competencia. Esta información la han obtenido previamente a partir de la revisión de los informes psicopedagógicos y de los PEP de cada estudiante.

Una vez obtenida esta información, la docente y el terapeuta físico planificaron el taller guiados por un esquema referencial que les permitió tener claros y considerar todos los elementos pedagógicos y curriculares que pondrán en juego durante la ejecución o desarrollo del taller. Mariela le propuso a Samuel que el taller se titulase “Juego con mis emociones”, y Samuel le sugirió apoyos para las y los estudiantes que usan silla de ruedas porque presentan una condición de parálisis cerebral infantil (PCI).

Durante la planificación del taller quedaron establecidos el propósito de aprendizaje (competencias que desarrollar), los criterios de evaluación, la organización del espacio, los recursos y los materiales que debían utilizarse, así como la secuencia metodológica (inicio, desarrollo y cierre del taller). Además, anotaron las estrategias que debían utilizar a partir de la identificación de las fortalezas de las y los estudiantes, de las barreras que afrontan y de los apoyos que requieren.

A continuación veamos cómo quedaría la planificación de este taller considerando el esquema propuesto para los talleres del CEBE.

TALLER DE...
(Tipo y nombre del taller)

Fecha:
Nivel, ciclo y grado:
Propósito de aprendizaje:

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Organización del espacio, recursos y materiales:
Secuencia metodológica

- Inicia
- Desarrollo
- Cierre

TALLER DE PSICOMOTRICIDAD “JUEGO CON MIS EMOCIONES”

Fecha: (día, mes y año).

Nivel, ciclo y grado: primaria, ciclo III, primer grado.

Propósito de aprendizaje:

Las y los estudiantes del CEBE deben ejecutar movimientos para desplazarse en su entorno e interactuar con su ambiente físico, ya sea estando sentadas/os o de pie, caminando o utilizando las manos en actividades que tengan un significado y un propósito. Además, deben expresar corporalmente sus emociones a través de gestos, posturas y movimientos en situaciones de juego. Durante este taller se espera que realicen acciones y juegos de



manera autónoma combinando habilidades motrices básicas, tales como caminar, correr o saltar mientras reconocen y expresan emociones.

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad	<p>Participa en juegos grupales mientras combina habilidades motrices básicas, tales como caminar, correr o saltar.</p> <p>Reconoce y expresa emociones, tales como alegría, tristeza y enojo.</p>

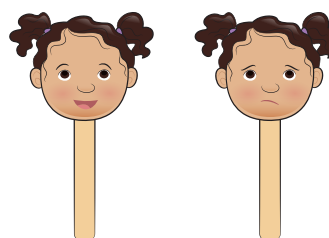
Organización del espacio y de los recursos y materiales:

Espacio

Jardín, parque, patio o sala multiusos o de psicomotricidad (lo importante es que sea un espacio amplio y libre de riesgos). En dicho espacio habrá tres sectores o estaciones muy separadas (pueden hacerlas dibujando, con tiza o algo similar, círculos grandes, dentro de los cuales las niñas y los niños se pararán o sentarán). Cada sector o estación representará una emoción: el círculo de la alegría, el círculo de la tristeza y el círculo del enojo. Dentro de cada círculo pongan una paleta o imagen grande con una emoción (carita o emoticono).

Recursos y materiales

- Tiza, cinta adhesiva o algo similar para marcar las estaciones de las emociones.
- Paletas o imágenes de emociones (alegría, tristeza, enojo).



SECUENCIA METODOLÓGICA

INICIO

Averigüen si las y los estudiantes conocen las emociones con las que van a jugar (recojo de saberes previos). Para ello, pueden preguntarles

cómo es la cara de las personas alegres, tristes o enojadas. Formulen las preguntas necesarias (abiertas y cerradas) y creen juegos simples para que las y los estudiantes recuerden dichas emociones.

Muéstrenles a las y los estudiantes el espacio que han preparado (los círculos con sectores o estaciones) y cuéntenles que hay un círculo de la alegría, un círculo de la tristeza y un círculo del enojo. Antes de comenzar el juego, dejen que exploren libremente dichos espacios y las imágenes que han colocado allí. Luego, cuéntenles que jugarán a un juego muy divertido, en el que podrán moverse, caminar, correr, saltar, etc., mientras descubren las emociones. Apóyense con imágenes y gestos para que las niñas y los niños comprendan de qué se trata el taller.

DESARROLLO



Cada estudiante se trasladará libremente (una/o por una/o), ya sea caminando, corriendo, saltando, gateando, arrastrándose, deslizándose, en su silla de ruedas o de cualquier otra forma, hacia una de las estaciones que elijan (que debe estar alejada). Una vez que lleguen allí, mirarán la imagen o paleta de la emoción que les tocó y tratarán de imitarla haciendo gestos con la cara. Cuando lo logren, regresarán al punto de partida. Luego será el turno de la/el siguiente estudiante y así sucesivamente hasta que todas/os hayan participado. Mientras una niña o un niño participa, las y los demás la/lo alentarán con aplausos. Todas/os harán esta acción las veces que quieran y cambiando de estación para que puedan experimentar las tres emociones.

CIERRE

Para cerrar el taller, pongan música muy suave y pídanles a las y los estudiantes que se echen boca arriba en el piso para relajarse mientras respiran profundamente y vuelven a la calma. Cuando ya estén relajadas/os, pregúntenles cómo se sintieron durante el juego y díganles que, para expresarse, pueden usar las paletas de las emociones, imágenes, gestos u otros apoyos.

Es probable que, durante el desarrollo de este taller y de otros que planifiquen, sus estudiantes se encuentren con barreras y requieran apoyos para lograr aprendizajes durante el desarrollo de la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”. Por ello, les sugerimos que en cada taller que planifiquen identifiquen las barreras que sus estudiantes podrían afrontar y los apoyos que podrían requerir y que ustedes deberían implementar desde las diferentes áreas de desarrollo. Veamos un ejemplo de posibles barreras y apoyos identificados para el taller de psicomotricidad “Juego con mis emociones”.

POSIBLES BARRERAS Y APOYOS IDENTIFICADOS PARA EL TALLER DE PSICOMOTRICIDAD “JUEGO CON MIS EMOCIONES”

ÁREA DE DESARROLLO	BARRERAS	APOYOS
COMUNICATIVA	Brindar información solamente de manera verbal. Este podría no ser el mejor canal de comunicación para que las y los estudiantes accedan a la información.	Usen imágenes (dibujos, fotos, pictogramas) de las indicaciones o acciones que las y los estudiantes tienen que ejecutar.
	Pedir a las y los estudiantes que expresen cómo se sintieron durante el taller tan solo de manera verbal.	Permitan que sus estudiantes se expresen a través de objetos concretos, imágenes y gestos en caso de que no cuenten con lenguaje verbal.
COGNITIVA	Brindar las indicaciones del juego sin verificar la comprensión del paso a paso (proceso) de este por parte de las y los estudiantes.	<p>Modelen (muestren ustedes mismas/os con el cuerpo) las acciones que sus estudiantes deberán realizar.</p> <p>Si alguna/o aún no lo comprende, llévenla/o de la mano y desarrollen el juego a su lado mientras van verbalizando lo que están haciendo, así hasta que entienda el proceso o los pasos que debe seguir durante el juego.</p> <p>Por ejemplo, díganle: “Primero, corremos hasta el círculo; luego, cogemos la paleta de la alegría (o tristeza o enojo); después, ponemos una cara igual que la de la paleta, y, finalmente, regresamos corriendo hacia donde estábamos antes”.</p>

<p>SENSORIAL</p>	<p>Contar con un espacio de juego sin orientaciones espaciales que señalicen el desplazamiento de las y los estudiantes.</p>	<p>Señalicen el recorrido de sus estudiantes con objetos o pídanle a otra persona adulta del CEBE que las y los ayude a indicarles hacia dónde deben desplazarse.</p> <p>Con ello, trabajarán el sentido vestibular (movimiento), que es el que permite tener una adecuada orientación espacial y temporal. Recuerden que deben trabajar los siete sentidos (incluyendo el de la propiocepción y el vestibular) y no solo los cinco sentidos tradicionales.</p>
<p>MOTORA</p>	<p>No contar con apoyos que permitan el desplazamiento seguro de las y los estudiantes.</p> <p>No anticipar cómo se desplazarán hasta las estaciones de las emociones las y los estudiantes que no caminan de manera autónoma.</p>	<p>Coloquen colchonetas o un piso blando y seguro en caso de que haya estudiantes que tengan poco equilibrio o se desplacen sentadas/os, gateando, arrastrándose, etcétera.</p> <p>Recuerden que todas/os deben participar, así sea en silla de ruedas, usando andador o bastón, etcétera.</p> <p>Si la/el estudiante está en silla de ruedas, pueden colocar, a cierta distancia, tres sillas en fila con el respaldo hacia la niña o el niño. Pongan en las sillas imágenes de las emociones (alegría, tristeza y enojo) para que ella o él pueda acercarse con mayor facilidad.</p>
<p>SOCIO EMOCIONAL</p>	<p>Pedir a las y los estudiantes que expresen cómo se sintieron durante el taller solo de manera verbal.</p>	<p>Bríndenles a sus estudiantes imágenes u objetos para que expresen cómo se sintieron (pictogramas, paletas con caras de emociones, etc.).</p> <p>Ayúdenlas/os a expresarse diciéndoles, por ejemplo: “Veo que te divertiste mucho. ¿Estás alegre?”.</p> <p>Si no logran expresar la emoción, hagan que las y los imiten y pongan caras muy expresivas de alegría, tristeza o enojo.</p> <p>También pueden ayudarlas/os con un espejo.</p>

Las competencias no solo se desarrollan a través de talleres, sino también con actividades de aprendizaje planificadas en el marco de UdA. Así como se ha planificado este taller (“Juego con mis emociones”), las y los profesionales del EID pueden planificar, con el apoyo colaborativo de la/el docente responsable del aula, actividades de aprendizaje u otros talleres para desarrollar otras competencias priorizadas para el nivel inicial y primario o para la etapa de TVA del CEBE.

2.3 ¿QUÉ TALLERES SE PUEDEN PLANIFICAR Y DESARROLLAR EN LOS CEBE PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS?

2.3.1 TALLERES PARA ESTUDIANTES

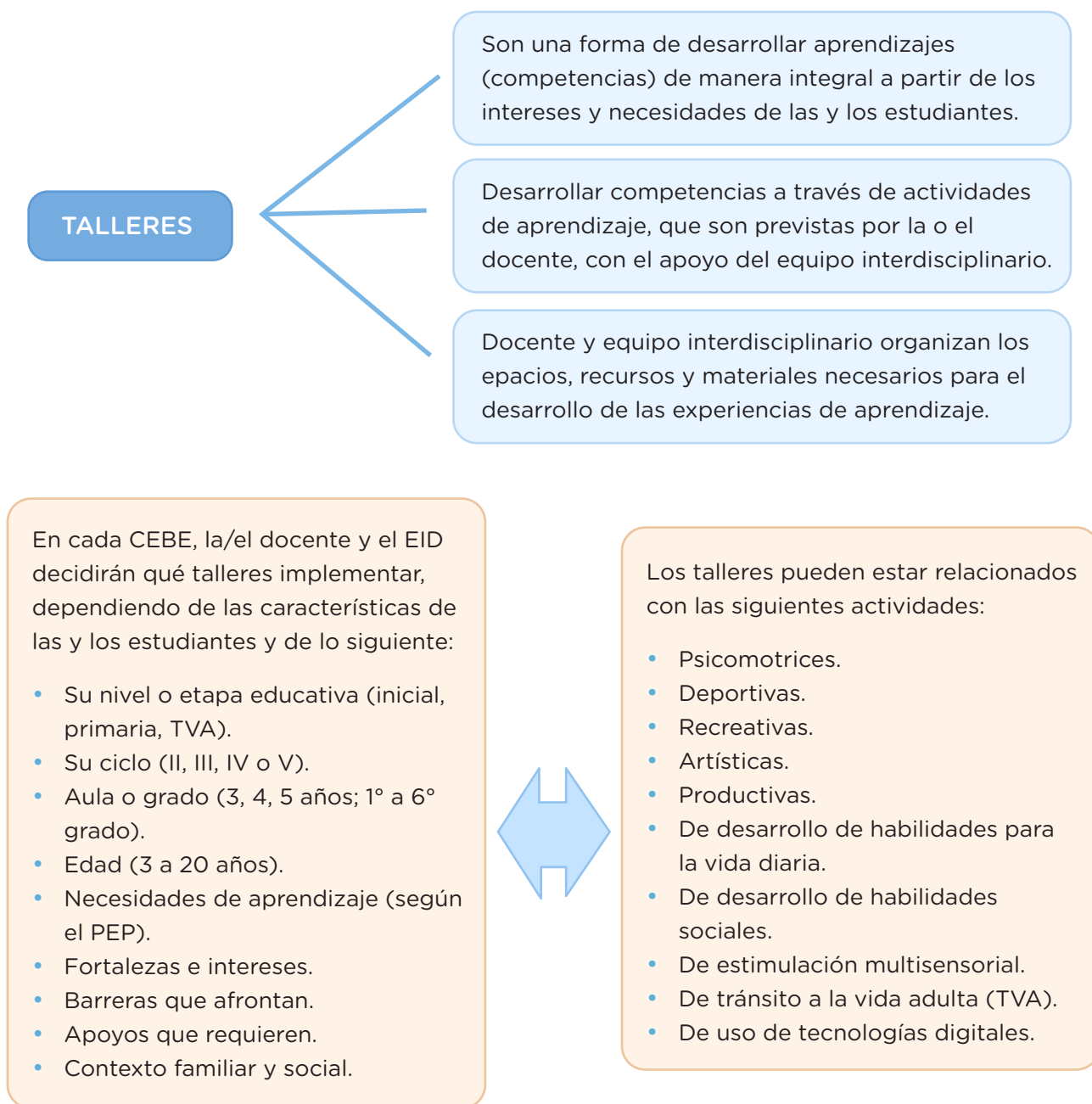


Recuerden que, al igual que las actividades de aprendizaje (que forman parte de las UdA), los talleres son una forma de desarrollar aprendizajes, de manera integral, a partir de los intereses y necesidades de las y los estudiantes.

Durante los talleres, las y los profesionales docentes y no docentes de los CEBE desarrollan competencias a través de experiencias de aprendizaje, las cuales son previstas por la/el docente, quien, con el apoyo del EID, organiza el espacio y los materiales necesarios para promover el desarrollo de actividades psicomotrices, deportivas, recreativas, artísticas, productivas, de desarrollo de habilidades sociales y para la vida diaria, de estimulación multisensorial, de uso de tecnologías digitales, etcétera.

Cada CEBE y cada docente, con el apoyo de su EID, decidirá qué talleres es necesario crear o implementar a partir de las características de sus estudiantes (nivel, etapa, ciclo, grado, aula, edad, demandas educativas, fortalezas, barreras que afrontan, apoyos que requieren, etc.), de las características de sus familias y del contexto en el que se inserta la IE.

Figura 14
Los talleres en los CEBE



A continuación les presentamos un cuadro con los tipos de talleres sugeridos para las y los estudiantes de los CEBE, así como con la descripción de sus características.

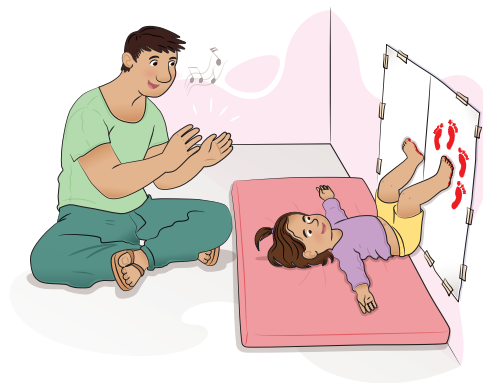
TIPOS DE TALLERES PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LOS CEBE

TIPOS DE TALLERES	CARACTERÍSTICAS
Habilidades para la vida diaria	<p>Se desarrollan desde las competencias del área de Personal Social “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.</p> <p>Tienen como objetivo desarrollar aprendizajes relacionados con el desenvolvimiento de las y los estudiantes en su vida diaria, como son la autonomía alimentaria, el cuidado e higiene personal, la independencia para vestirse y desvestirse, la comunicación, la resolución de problemas en contextos sociales, las habilidades sociales y las rutinas diarias.</p> <p>Ejemplos: talleres de uso del transporte público, de uso del dinero, de habilidades sociales, de resolución de problemas cotidianos en el hogar.</p>
Productivos	<p>Se desarrollan, con los apoyos necesarios, desde la competencia transversal “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma” y otras competencias.</p> <p>Tienen como objetivo desarrollar aprendizajes relacionados con aspectos productivos y que permitan el acceso de la/el estudiante a un trabajo digno y remunerado para contribuir a una vida adulta y activa según el proyecto de vida que se elabora en la etapa de TVA.</p> <p>Generan oportunidades de aprendizaje que permiten la reconversión o el emprendimiento laboral articulados al desarrollo local o comunitario.</p> <p>De acuerdo con las alianzas que genere el CEBE, estos talleres podrán articularse con posibilidades laborales del entorno de la IE o el hogar de la/el estudiante.</p> <p>Ejemplos: talleres de cocina, de repostería, de panadería, de artesanía, de costura, de carpintería, de bisutería, de empaque, de jardinería.</p>
Artísticos, recreativos y deportivos	<p>Se desarrollan desde las áreas de Psicomotricidad, Educación Física y Arte y Cultura y desde sus competencias “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, “Asume una vida saludable”, “Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices”, “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” y “Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales”.</p> <p>Corresponden a iniciativas artísticas, culturales, lúdicas, deportivas y recreativas, así como al desarrollo de pasatiempos y otros.</p> <p>Ejemplos: talleres de pintura, de baile, de canto, de música, de modelado, de teatro, de <i>clown</i>, de psicomotricidad, de deportes grupales, individuales o adaptados, de yoga.</p>

<p>Uso y aprovechamiento de las tecnologías</p>	<p>Se desarrollan desde la competencia transversal “Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC”.</p> <p>Corresponden a lo relacionado con la alfabetización digital, el empleo de nuevas tecnologías y la competencia digital.</p> <p>Es importante que el CEBE realice acciones conjuntas con las IE de la localidad para el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales.</p> <p>Al momento de implementar estos talleres, es necesario tomar en cuenta la accesibilidad digital, las aplicaciones móviles para discapacidad y las tecnologías de asistencia o de apoyo.</p> <p>Ejemplos: talleres de uso de aplicativos (<i>apps</i>), de uso del teléfono celular, de uso de tecnologías de asistencia, de uso de la accesibilidad digital, de uso de paquetes de Office.</p>
---	---

2.3.1.1 TALLERES PARA EL NIVEL INICIAL DEL CEBE

En el nivel inicial del CEBE se deben llevar a cabo talleres de psicomotricidad (desarrollo de la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”) y de expresión artística (desarrollo de la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes del arte”). Estos últimos incluyen la diversidad de lenguajes del arte, como la expresión plástica (dibujo, pintura, modelado), la expresión musical (baile o danza, música, canto, manejo de instrumentos, percusión corporal, etc.) y la expresión dramática (dramatización o representación, teatro, títeres, marionetas, *clown*, entre otros).



Cada tipo de taller debe llevarse a cabo a diario o, al menos, dos o tres veces por semana, ya que, durante las EdA relacionadas con la psicomotricidad y la expresión artística, se desarrollan competencias fundamentales para el adecuado desarrollo de las niñas y los niños de este nivel, quienes necesitan del movimiento, el juego, la exploración y la

expresión, las cuales son actividades primordiales e insustituibles para un óptimo desarrollo motor, cognitivo, emocional, sensorial y comunicativo de las y los estudiantes.

2.3.1.2 TALLERES PARA EL NIVEL PRIMARIO Y LA ETAPA DE TVA DEL CEBE

En el nivel primario y la etapa de TVA del CEBE se deben llevar a cabo talleres de expresión artística, que incluyen la competencia de arte mencionada para el nivel inicial (“Crea proyectos desde los lenguajes del arte”), además de la competencia “Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales”, las cuales forman parte del área de Arte y Cultura.

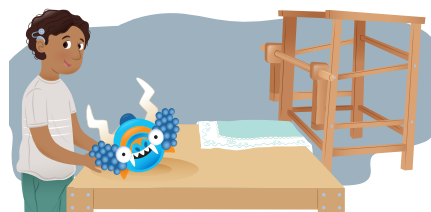
También se deben desarrollar talleres enmarcados en el área de Educación Física que, además de la competencia mencionada para el nivel inicial (“Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”), desarrolla las competencias “Asume una vida saludable” e “Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices”.

Para el nivel primario (de 1.^{er} a 3.^{er} grado), estos tipos de talleres deben desarrollarse a diario o, al menos, dos o tres veces por semana. Además, y según se organice cada CEBE y las demandas educativas de tengan sus estudiantes, se pueden implementar talleres de estimulación multisensorial, de habilidades sociales, de habilidades para la vida diaria, entre otros.



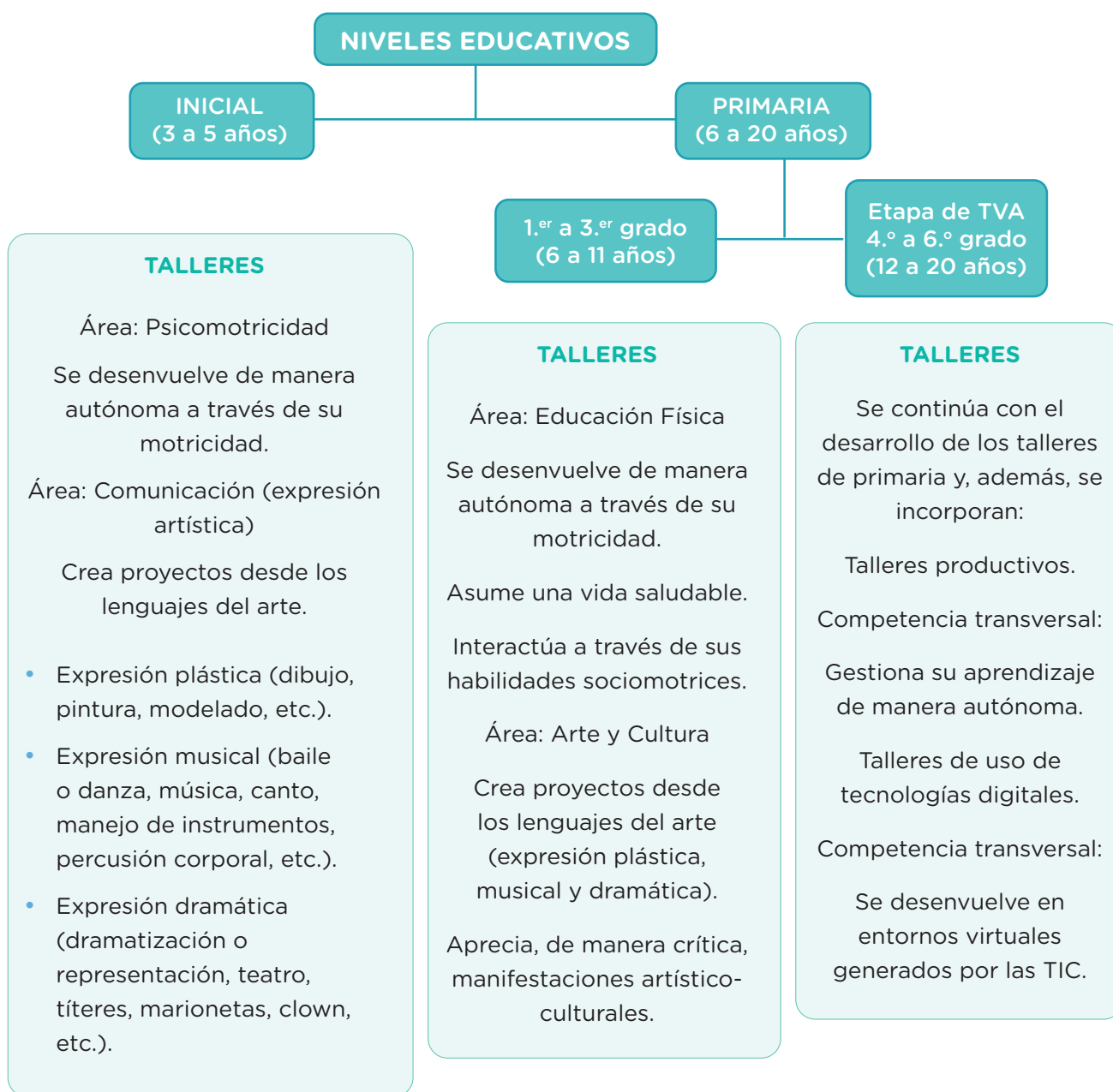
Para la etapa de TVA (4.^o a 6.^o grado), se deberá considerar, además de la implementación de los talleres antes mencionados, el desarrollo de talleres productivos y de uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales. Estos talleres deberán priorizar aprendizajes prácticos, funcionales y significativos que guarden relación con la demanda de bienes y servicios y con las actividades económicas principales del entorno comunitario, permitiendo el futuro acceso de la/el estudiante a un trabajo digno y remunerado para contribuir a una vida adulta y activa según el proyecto de vida que se elabora en esta etapa de TVA.

En ese sentido, es importante establecer alianzas con empresas u organizaciones locales, públicas o privadas para generar emprendimientos y puestos laborales que apunten a cubrir demandas relacionadas con las actividades productivas de la comunidad. Los talleres para la etapa de TVA se pueden crear, específicamente, para las y los estudiantes del CEBE, de acuerdo con sus intereses y su proyecto de vida, o pueden incluirse aquellos ya existentes en el entorno; los lideran docentes que cuenten con formación específica para desarrollarlos u otros actores educativos asesorados y acompañados por el EID del CEBE.



Para la planificación de los talleres, la/el docente, con el apoyo del EID, identificará los intereses y las demandas educativas de sus estudiantes para establecer los propósitos de aprendizaje de los talleres, que incluyen, de manera explícita, la o las competencias que se deben desarrollar. Además, establecerá los criterios de evaluación, determinará la organización de los espacios y los materiales y definirá la secuencia metodológica del taller (que incluye la descripción del inicio, desarrollo y cierre de este).

Figura 15
Talleres para cada nivel y etapa del CEBE



A estos talleres se pueden agregar otros como:

- Estimulación multisensorial
- Habilidades de la vida diaria
- Habilidades sociales

Se desarrollan según el criterio de cada CEBE, según las características, necesidades, intereses y fortalezas de sus estudiantes, así como según las barreras que estas/os afrontan y los apoyos que estas/os requieren.

TALLERES DE HABILIDADES PARA LA VIDA DIARIA

Permiten desarrollar aprendizajes funcionales relacionados con el desenvolvimiento de la/el estudiante en su día a día que le generen autonomía e independencia.



Por ejemplo:

- Autonomía para comer.
- Cuidado e higiene personal.
- Independencia para vestirse y desvestirse.
- Comunicación.
- Resolución de problemas.
- Habilidades sociales.
- Rutinas diarias.
- Traslados a lugares cercanos.

IDEAS DE TALLERES

- Actividades domésticas (limpiar, preparar el desayuno, poner la mesa, usar el microondas, hacer la cama, lavar la ropa, etc.).
- Uso de transporte público.
- Uso de dinero.
- Actividades de habilidades sociales (comportarse adecuadamente en lugares públicos).
- Actividades de resolución de problemas cotidianos (llamar desde un teléfono celular, usar un cajero, qué hacer en caso de emergencias).

TALLERES PRODUCTIVOS



Están destinados, sobre todo, a estudiantes de 12 años o más que transitan hacia su vida adulta (etapa de TVA).

Desarrollan aprendizajes relacionados con aspectos productivos que permiten el acceso a un trabajo digno y remunerado para contribuir a su proyecto de vida adulta.

Permiten el emprendimiento laboral articulado al desarrollo local. Es necesario generar alianzas desde el CEBE para crear posibilidades laborales para las y los estudiantes en el entorno local.

IDEAS DE TALLERES

- Ayudante de cocina.
- Ayudante de panadería.
- Elaboración de artesanías.
- Costura.
- Carpintería, herrería.
- Bisutería.
- Empaque y envasado de productos.
- Jardinería.
- Ayudante de limpieza.
- Camarera o camarero.
- Arreglo de góndolas y anaqueles.

TALLERES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA, PSICOMOTRICIDAD, EDUCACIÓN FÍSICA O DEPORTES

Expresión Artística:

Se desarrollan talleres desde diversos lenguajes del arte, como la expresión plástica, la expresión musical y la expresión dramática.



Psicomotricidad: Los talleres están dirigidos al nivel inicial y a estudiantes en edades tempranas (primera infancia).

Educación Física: Los talleres están dirigidos a estudiantes del nivel primario y de la etapa de TVA e incluyen actividades lúdicas, deportivas y recreativas, de desarrollo de actividades físicas, de pasatiempos, de hábitos saludables, etcétera.

Deporte: Pueden ser grupales, individuales, adaptados o inclusivos.

IDEAS DE TALLERES

- Pintura, *collage* y otras técnicas gráfico-plásticas.
- Modelado, amasado.
- Bailes (folclóricos, modernos, etc.).
- Canto, uso de instrumentos musicales, etc.
- Teatro, dramatización, juego simbólico.
- Títeres, marionetas.
- *Clown*, bola roja, improvisación.
- Máscaras, disfraces.

Ideas de talleres para desarrollo motriz y una vida saludable

- Psicomotricidad.
- Deportes grupales o individuales e inclusivos o adaptados (paradeportivos).
- Yoga o meditación para niñas y niños.
- *Mindfulness* ('atención plena').
- Hábitos saludables (sueño, alimentación, hidratación, actividad física).

TALLERES DE USO Y APROVECHAMIENTO DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES

Corresponden a lo relacionado con la alfabetización digital, el empleo de nuevas tecnologías y la competencia digital.

Al momento de implementar estos talleres, es necesario tomar en cuenta la accesibilidad digital, las aplicaciones móviles para la discapacidad y las tecnologías de asistencia o de apoyo.

IDEAS DE TALLERES

- Uso de aplicativos móviles (*apps*).
- Uso del teléfono celular.
- Uso de tecnologías asistidas.
- Uso de paquetes de Office.
- Uso de la accesibilidad digital.

2.3.2 TALLERES PARA FAMILIAS



Para la atención a las familias del CEBE, los EID deben organizar, de manera cooperativa y colaborativa con las y los docentes, el trabajo con dichas familias desde las diversas estrategias

que se abordan, como son los talleres para familias, las visitas domiciliarias, las entrevistas personales, el trabajo colaborativo en beneficio del aula y otras actividades entre familias. Además, deben participar en los talleres para familias que las y los docentes organizan en cada bloque de semanas lectivas a lo largo de todo el año escolar y llevar a cabo visitas domiciliarias o sesiones comunitarias en coordinación con la/el docente del aula y el personal directivo del CEBE.

Desde la DEBE, en 2023 hemos elaborado la guía de orientaciones Organizar el trabajo con las familias del Centro de Educación Básica Especial (CEBE) para que las y los docentes puedan cumplir, adecuadamente, con dicha tarea. A continuación les brindamos sugerencias adicionales o complementarias a la mencionada guía para que los EID puedan aportar más estrategias y, así, apoyar de forma pertinente a las familias de las y los estudiantes del CEBE.

2.4 CÍRCULO DE FAMILIAS

Los EID, previa coordinación con las y los docentes responsables de cada aula y grado, pueden llevar a cabo la estrategia denominada círculo de familias (CdF), la cual consiste en habilitar espacios y destinar tiempo para que grupos pequeños de familias (entre cuatro y seis familias) dialoguen sobre un tema específico que la/el integrante del EID o una de las familias proponga en cada sesión. Estos grupos pueden estar conformados por familias de una misma aula o por familias de dos o más aulas, cuyas/

os estudiantes tengan edades cronológicas similares. Los criterios para conformar los grupos o CdF pueden ser variables; por ejemplo, se pueden crear círculos en los que las familias sean de estudiantes que presentan la misma condición de discapacidad (trastorno del espectro autista, parálisis cerebral infantil, síndrome de Down, etc.) o familias de estudiantes que posean comportamientos o características de personalidad compatibles, etcétera.

Cada CdF tendrá una duración aproximada de dos meses (ocho semanas) y los encuentros se darán con una frecuencia semanal o quincenal, según lo que cada integrante del EID o CEBE crea más conveniente. Dependiendo de las características de la IE y según las aulas que tenga en funcionamiento, el EID podrá organizar uno o varios CdF; así todas las familias se beneficiarían de esta experiencia. Es importante incidir en que estos encuentros o CdF deben darse —durante las ocho semanas, aproximadamente que duran— con las mismas familias y con las/los mismas/os mediadoras/es (integrantes del EID). No deben ingresar nuevas familias una vez que se inician las reuniones, ya que el objetivo es promover la confianza en el interior del grupo, pues, probablemente, se conversarán temas personales y familiares privados y confidenciales.



También es importante que las/los mediadoras/es o facilitadoras/es de los CdF (integrantes del EID) conozcan al detalle la historia de cada familia que participa en las reuniones y lo que comparten durante estas; así podrán llevar a cabo un adecuado seguimiento a los problemas, dificultades o retos que comparte cada familia.

Estos espacios tienen como propósito principal que cada madre, padre, hermana/o, abuela/o, persona cuidadora u otras/os familiares responsables o involucradas/os con la/el estudiante del CEBE tenga la oportunidad de expresar sus ideas, emociones, preocupaciones, incertidumbres, satisfacciones, etc., en torno a la crianza y a la condición de discapacidad de su familiar a partir de los temas tratados en los CdF. De esta manera, el grupo se sentirá identificado con vivencias similares a las suyas y se

nutrirá de las estrategias y recursos que las y los integrantes del EID y las demás familias les propongan para afrontar las barreras y retos que tengan las y los estudiantes.

Por otro lado, las/los moderadoras/es o facilitadoras/es del CdF tienen las funciones de acompañar y apoyar a las familias y de propiciar que dispongan de apoyos y alternativas de solución a los problemas que se les presentan de manera cotidiana. Es vital que, luego de estos encuentros, las y los integrantes del EID se reúnan con las y los docentes responsables de las y los estudiantes, cuyas familias han participado en el CdF, para, así, intercambiar percepciones, opiniones y experiencias, así como absolver dudas entre ellas/os sobre ciertos puntos difíciles que se hayan manifestado en los encuentros; de esa manera, cada profesional docente y no docente se nutrirá de su par y brindará una mejor atención educativa a sus estudiantes y a sus familias. Veamos ahora un ejemplo ficticio de la organización de un CEBE en el marco del desarrollo de los CdF.

- El CEBE Sonrisas cuenta con ocho aulas (dos del nivel inicial y seis del nivel primario y de la etapa de TVA). El EID se ha propuesto organizar los CdF de tal manera que cada grupo de familias tenga la mayor cantidad de encuentros posibles.
- El CEBE Sonrisas, además, en su EID cuenta con cinco profesionales no docentes, una/o en cada una de las siguientes profesiones: psicología, terapia física, terapia ocupacional, terapia del lenguaje y trabajo social.



ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS CÍRCULOS DE FAMILIAS EN EL CEBE

Una/o o dos profesionales del EID acompañan a cada CdF de forma rotativa.

Aula o grado	Cantidad estudiantes-familias	Profesionales facilitadoras/es	Duración del CdF	CdF
Inicial 4 años	6	Psicóloga/o	Fines de marzo a fines de mayo (2 meses)	2 CdF de 6 familias cada uno
Inicial 5 años	6			
1.º grado	8	Terapeuta física/o	Fines de mayo a fines de julio (2 meses)	2 CdF de 8 familias cada uno
2.º grado	8	Terapeuta ocupacional		
3.º grado	8	Terapeuta del lenguaje	Fines de julio a fines de septiembre (2 meses)	2 CdF de 8 familias cada uno
4.º grado (TVA básico)	8			
5.º grado (TVA intermedio)	8	Asistenta/e social	Fines de septiembre a fines de noviembre (2 meses)	2 CdF de 8 familias cada uno
6.º grado (TVA avanzado)	8			
8 aulas o grados	60 estudiantes - familias	5 profesionales del EID	De marzo a noviembre (8 meses)	8 CdF (6 de 8 familias y 2 de 6 familias)



A continuación, a manera de sugerencia, les presentamos un cuadro con los temas que se podrían tratar en los encuentros de los CdF. Considerando que, en el CEBE Sonrisas, los encuentros de los CdF se darían con una frecuencia de una vez por semana y durarían dos meses cada uno, se tendría un aproximado de ocho encuentros, es decir, se desarrollarían ocho temas. Cabe señalar que estas son solo sugerencias y que cada CEBE y cada CdF propondrá los temas que las y los integrantes del EID y las familias consideren más apropiados.

SUGERENCIAS DE TEMAS PARA LOS CÍRCULOS DE FAMILIAS EN EL CEBE

Encuentro	Opciones de temas
1. ^{er}	<ul style="list-style-type: none"> • Tema propuesto por las familias. • Desarrollo de la competencia parental vincular.¹⁰ • Cómo desarrollar una buena autoestima en las personas con discapacidad.
2. ^o	<ul style="list-style-type: none"> • Tema propuesto por las familias. • Desarrollo de la competencia parental vincular. • Crianza positiva: cómo desarrollar hábitos adecuados y autonomía en las personas con discapacidad.
3. ^{er}	<ul style="list-style-type: none"> • Tema propuesto por las familias. • Desarrollo de la competencia parental formativa. • Comunicación efectiva: conociendo estrategias para desarrollar la comunicación y las habilidades sociales de la persona con discapacidad.
4. ^o	<ul style="list-style-type: none"> • Tema propuesto por las familias. • Desarrollo de la competencia parental formativa. • Reconociendo fortalezas, identificando barreras y generando apoyos en las personas con discapacidad.
5. ^o	<ul style="list-style-type: none"> • Tema propuesto por las familias. • Desarrollo de la competencia parental protectora. • Proyecto de vida: cómo vemos el futuro de las personas con discapacidad.
6. ^o	<ul style="list-style-type: none"> • Tema propuesto por las familias. • Desarrollo de la competencia parental protectora. • Inclusión familiar y calidad de vida en las personas con discapacidad.
7. ^o	<ul style="list-style-type: none"> • Tema propuesto por las familias. • Desarrollo de la competencia parental reflexiva. • Redes de apoyo y contención familiar.
8. ^o	<ul style="list-style-type: none"> • Tema propuesto por las familias. • Desarrollo de la competencia parental reflexiva. • El cuidado de la persona cuidadora.

¹⁰ La información completa sobre el desarrollo de las competencias parentales se encuentra en el capítulo 2 de la guía de orientaciones *La organización del trabajo con las familias en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

La diferencia entre los talleres para familias y los CdF es que los talleres son organizados por las y los docentes responsables de cada aula, con el apoyo de su EID, y son parte de las estrategias pedagógicas que se utilizan para empoderar a las familias facilitando el desarrollo de competencias parentales y, por ende, el logro de aprendizajes de las y los estudiantes del CEBE; por lo tanto, dichos talleres no son optativos, sino que tienen un carácter de relativa obligatoriedad. En cambio, los CdF son espacios optativos para las familias que sienten la necesidad de conversar con profesionales de los EID del CEBE y con otras familias que comparten sus mismos retos, desafíos o situaciones. Los CdF no son obligatorios, sino que son una estrategia opcional que puede ser de mucha ayuda para madres, padres, personas cuidadoras y otras/os familiares (abuelas/os, hermanas/os, etc.) de estudiantes del CEBE que tienen el tiempo, la disposición y la necesidad de aprender y compartir nuevas formas de aproximarse a sus niñas, niños, adolescentes o jóvenes.

CASO PRÁCTICO

Los temas que se tratarán durante los CdF pueden surgir a partir de las necesidades que se identifiquen con relación a las situaciones, vínculos y relaciones que se dan en los diferentes espacios educativos entre las y los estudiantes del CEBE, las cuales debería comentar la/el docente con las y los integrantes de su EID. También pueden surgir a partir de la información recogida durante las evaluaciones psicopedagógicas, incluyendo la información que se recaba durante las entrevistas a las familias.



Veamos un ejemplo:

Marilú, docente del aula de sexto grado del CEBE Sonrisas, ha percibido en su grupo de estudiantes un problema que le preocupa mucho, que consiste en que están la mayor parte del tiempo molestas/os y alteradas/os, se pelean muy a menudo y, en ocasiones, se agreden físicamente hasta quedar con secuelas físicas como moretones y arañazos. Esto ha generado las quejas y reclamos de las familias de las y los estudiantes agredidas/os y la preocupación de las familias de las y los estudiantes agresoras/es.

Es por ello que la docente Marilú, durante una reunión que solicitó con las y los integrantes de su EID, les informó de estos hechos y les manifestó su preocupación por las agresiones entre sus estudiantes; además, les pidió su apoyo en las actividades de aprendizaje, sobre todo a la psicóloga, Nancy, quien es la más experimentada en estos temas. Asimismo, Marilú sugirió que este tema se trabaje también en otros espacios, como los CdF, que se desarrollan, periódicamente, con las familias.

Por lo tanto, durante el siguiente CdF, en el que participaron las familias de 6.º grado, la psicóloga, Nancy, con el apoyo de la terapeuta del lenguaje, Ana, y con la presencia de la docente Marilú, abordaron el tema “Comunicación efectiva: conociendo estrategias para desarrollar la comunicación y las habilidades sociales”. A partir de este tema desarrollaron estrategias para que las familias y las y los estudiantes de 6.º grado aprendan a identificar y comunicar sus emociones de forma adecuada, en lugar de agredirse físicamente.

A continuación les presentamos la estructura del guion metodológico sugerido para los CdF del CEBE y un ejemplo desarrollado de la planificación de esta estrategia.

ESTRUCTURA DE GUION METODOLÓGICO PARA LOS CÍRCULOS DE FAMILIA

- Bienvenida.
- Presentación del objetivo del CdF.
- Recojo de saberes previos.
- Dinámica rompehielos.
- Recordar lo hablado en el encuentro anterior (en caso de que el actual no sea el primero).
- Introducir, de manera corta y dinámica, el tema que se va a tratar en el encuentro.
- Formular preguntas generales para que cada familia comparta sus ideas con todas y todos (resaltar que no hay ideas malas).

- Tomar nota de retos o acuerdos que se puedan haber establecido.
- Dar ideas de recursos y estrategias sobre los retos o acuerdos.
- ¿Qué aprendimos hoy? (ideas fuerza).
- Dinámica de despedida.

EJEMPLO DE GUION METODOLÓGICO DESARROLLADO PARA UN CÍRCULO DE FAMILIAS

COMUNICACIÓN EFECTIVA: CONOCIENDO ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN Y LAS HABILIDADES SOCIALES

DATOS GENERALES

Nombre del CEBE: Sonrisas.

Participantes: familias de quinto y sexto grado

Tema del taller: “Comunicación efectiva: conociendo estrategias para desarrollar la comunicación y las habilidades sociales”.

Fecha: día, mes y año.

OBJETIVO

Que las familias del aula de 6.º grado conozcan estrategias para lograr una comunicación efectiva y asertiva en sus hogares y la puedan practicar con las y los estudiantes, lo que les permitirá expresar sus ideas y emociones sin agredir físicamente a sus compañeras/os.

Duración: dependerá de la disposición de las familias.

N.º de familias invitadas: 6.

SECUENCIA METODOLÓGICA	DESCRIPCIÓN
INICIO	<p><u>Bienvenida</u> Saludar a las familias con afecto. Mencionar que lo que se comparta en el CdF quedará en este espacio y no se divulgará (confidencialidad).</p> <p><u>Presentación del objetivo del CdF</u> Mencionar el objetivo del encuentro y preguntar si todas las familias están de acuerdo o si, más bien, quieren agregar algo más.</p> <p><u>Recojo de saberes previos</u> Brindar la oportunidad a las familias para comentar acerca de sus experiencias en el hogar o en la familia con respecto al objetivo del encuentro. Preguntarles lo siguiente: ¿Qué creen que es la comunicación efectiva y asertiva? ¿Por qué creen que las personas en general o las y los estudiantes en específico agreden físicamente? ¿Qué estrategias conocen para evitar las agresiones físicas o qué suelen hacer en casa para evitarlas?</p> <p>Recordar a las familias que no hay respuestas buenas o malas, sino que se trata de conversar y compartir experiencias y situaciones en común. Comentarles que, durante el CdF, se desarrollará la competencia parental formativa, que es aquella dirigida a favorecer el desarrollo, el aprendizaje y la socialización, cuyos componentes son la estimulación del aprendizaje, la orientación, la guía, la disciplina positiva y la socialización.</p> <p><u>Dinámica rompehielos</u> Se denomina “Tres preguntas poderosas”. En ella, cada participante debe escribir tres preguntas interesantes que quisiera hacer a alguna o algún integrante del grupo, quien luego tendría unos tres minutos para responder.</p>

<p>DESARROLLO</p>	<p>Recordar lo hablado en el encuentro anterior (en caso de que el actual no sea el primero).</p> <p>Formar grupos heterogéneos entre las y los integrantes de las familias. A través del juego de roles, se deben hacer representaciones con respecto a lo que suele pasar en sus hogares cuando las niñas, los niños o las/los adolescentes agreden físicamente y sobre cómo reaccionan a esa situación las personas encargadas de su cuidado.</p> <p>Luego de cada presentación, se debe dejar que las familias las analicen y que brinden aportes con respecto a estrategias que suelen utilizar para afrontar este problema, todo en un clima de mucho respeto y sin juzgamientos o críticas no constructivas.</p> <p>Las/los facilitadoras/es o mediadoras/es pueden dar aportes y comentar a las familias la importancia de lo siguiente:</p> <p>Modelos adecuados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifestar afecto a las niñas, los niños o las/los adolescentes dándoles un beso cuando se despiertan, preguntándoles cómo les va en su CEBE, diciéndoles que las/los quieren mucho, etcétera. • Utilizar expresiones adecuadas y amables con ellas/os, tales como “por favor”, “muchas gracias”, “¿podrías ayudarme?”, etcétera. • Enseñarles a cuidar el cuerpo y a respetar el de las y los demás. <p>Modelado (aproximaciones sucesivas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las y los estudiantes aprenden una conducta determinada por observación de la conducta de la madre, el padre o la persona encargada de su cuidado. Cualquier comportamiento se puede adquirir o modificar por medio de experiencias directas. <p>Valoración de los aspectos positivos (fortalezas) de las y los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para que la niña, el niño o la/el adolescente logre tener un comportamiento social adecuado, la mamá, el papá o las personas encargadas de su cuidado deben cambiar su actitud negativa por una positiva ante cualquier logro, por mínimo que parezca (reforzar conductas positivas). <p>Habilidades básicas de interacción social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sonreír y reír. • Saludar y despedirse. • Pedir por favor y dar las gracias. • Cortesía y amabilidad. <p>Recordar a las familias que, si la comunicación no se da de manera verbal, se pueden apoyar de imágenes (pictogramas, fotos, etc.), gestos, movimientos, señales y otros.</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Para finalizar el encuentro del CdF, las familias que lo desean pueden compartir con todo el grupo lo siguiente:</p> <p>¿Qué aprendieron o descubrieron en el encuentro? (ideas fuerza)</p> <p>¿Qué compromisos, acuerdos o retos asumirán en casa para que las niñas, los niños o las/los adolescentes mejoren sus habilidades sociales?</p>

2.5 AMPLIANDO APOYOS, REDUCIENDO BARRERAS



Según el artículo 84, inciso b, del DS N.º 007-2021-MINEDU que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044 (Ley General de Educación), el CEBE es la institución educativa que brinda un servicio educativo especializado y transdisciplinario a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultas/os con **discapacidad severa que requieren apoyos permanentes y especializados** para garantizar su acceso a la educación en igualdad de oportunidades que el resto de las y los estudiantes (Minedu, 2021).

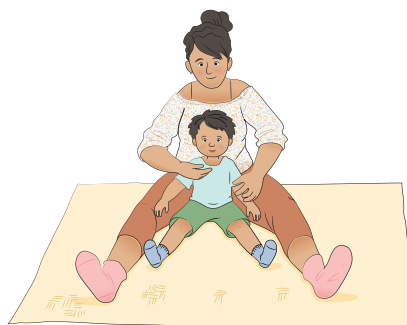
En el mencionado decreto, el Minedu (2021) también señala que el objetivo del CEBE es garantizar el desarrollo integral de las y los estudiantes con **discapacidad severa que requieren apoyos permanentes y especializados**, en el marco del CNEB, para permitir su plena participación como integrantes de la comunidad. Del mismo modo, en esta publicación oficial se indica que, para lograr dicho objetivo, el CEBE cuenta con un equipo especializado e interdisciplinario compuesto por docentes, auxiliares, profesionales en tecnología médica y psicología (entre otros profesionales), mediadoras/es y agentes.

2.5.1 COMPRENDIENDO LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL SEVERA O GRAVE

Para Peredo (2016), las definiciones más antiguas sobre la discapacidad intelectual (DI) se basaban en el grado de inteligencia heredada, lo que representó el criterio sobre cómo medir la inteligencia y cómo utilizar los resultados para clasificar a las personas con esta discapacidad. Las definiciones más recientes intentan modificar esta manera de pensar

respecto a la DI sin hacer hincapié en las discapacidades de la persona, sino enfatizando el entorno y los apoyos necesarios para su aprendizaje y para que la persona alcance mejores niveles de desempeño.

La persona con DI es aquella en la que confluyen un funcionamiento intelectual inferior a la media y limitaciones significativas en áreas de la vida como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado, las relaciones sociales y la vida independiente. Como se cita en Plena Inclusión Madrid (2018), esta discapacidad debe originarse antes de los 18 años, según señala la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Desarrollo (AAIDD), antes Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM).



Esta definición pone énfasis en dos puntos importantes:

- a) La DI implica problemas en la conducta adaptativa y no solo en el funcionamiento intelectual.
- b) El funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa de una persona con DI se pueden mejorar.

Peredo (2016) también señala que esta discapacidad suele clasificarse en DI límite o *borderline*, DI ligera o leve, DI moderada, DI severa o grave y DI profunda. En ese sentido, según el mencionado DS N.º 007-2021-MINEDU, las y los estudiantes con DI severa, que son quienes deben ser atendidos en los CEBE, suelen presentar las siguientes características:

- Necesitan, por lo general, protección o ayuda, ya que su nivel de autonomía, tanto social como personal, es limitado.
- Suelen presentar deterioro psicomotor.
- Pueden aprender sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC), pero su lenguaje oral siempre será limitado y su comprensión será reducida.
- Requieren apoyo para lograr autonomía en su desplazamiento, aseo, alimentación y otras actividades de cuidado personal.

- Necesitan que se les brinde apoyo educativo durante un tiempo extenso, sobre todo en aquellos casos en que precisan recibir apoyo a lo largo de la vida de una manera sistemática.
- Requieren que la educación que se les brinda esté dirigida, principalmente, a la adquisición de habilidades de autocuidado básico relacionadas con la autonomía personal y de comunicación, así como con habilidades pretecnológicas muy simples (Minedu, 2021).

La AAIDD, antes conocida como AARM, propuso que las capacidades necesarias para la vida diaria de una persona con DI se dividan en cinco dimensiones y que se les debe evaluar en cada uno de estos campos, tanto en sus fortalezas como en las barreras que afrontan; además, recomienda que se consideren los apoyos que requieran (como se cita en Peredo Videá, 2016). Esas cinco dimensiones son las siguientes:

- **Capacidades intelectuales:** Se refiere no solo a la evaluación del coeficiente intelectual (CI), sino también a los procesos cognitivos que intervienen en la inteligencia, como son la atención, la memoria, la comprensión, el razonamiento o la resolución de problemas.
- **Conducta adaptativa:** Es el conjunto de habilidades sociales y prácticas que las personas aprenden para comunicarse y desenvolverse en su cotidianidad y que permiten responder a las circunstancias cambiantes y a las exigencias del contexto.
- **Participación:** Se refiere a la interacción de las personas con DI con las y los demás, así como con su entorno y comunidad; además, se refiere a las funciones sociales que cumplen.
- **Salud:** Se refiere al bienestar físico, social y psicológico.
- **Contexto:** Se refiere a las condiciones en las que las personas con DI viven diariamente en diferentes situaciones (familia, comunidad, sociedad), valorando los ambientes y las culturas.



Figura 16
Modelo multidimensional de abordaje de la discapacidad intelectual

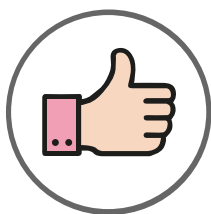


Nota. Adaptado de "Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones, por R. Peredo Videá, 2016, *Revista de Investigación Psicológica*, (15), pp. 101-122 http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf

2.5.2 FORTALEZAS, BARRERAS Y APOYOS


Es fundamental que, cuando las y los docentes —con el apoyo de su EID— planifiquen, desarrollen y evalúen las actividades de aprendizaje (en el marco de las UdA) y los talleres, consideren siempre estos términos o conceptos claves e indispensables para la atención educativa que se brinda a las y los estudiantes en condición de discapacidad.

FORTALEZAS



Por definición, las fortalezas son el conjunto de habilidades y capacidades actitudinales, cognitivas, emocionales, afectivas y físicas que las y los estudiantes poseen. Para el logro de aprendizajes, es prioritario centrar la mirada pedagógica en las fortalezas que ellas/os tengan en diferentes ámbitos de su vida para potenciar su desarrollo, fortalecer sus capacidades, motivar su participación y reconocerlas/os como personas únicas.

Algunas personas podrían pensar que es muy difícil encontrar fortalezas en estudiantes que presentan una condición de discapacidad severa o de



DI; sin embargo, en lo que respecta sobre todo a habilidades y capacidades actitudinales, emocionales y afectivas, existen varias que son fáciles de reconocer.

Veamos algunas de ellas:

Ausencia de prejuicios. La mayoría de las niñas, los niños y las y los adolescentes con DI no tienen mayores prejuicios; por eso logran conocer a las personas que las y los rodean de manera directa y sincera.

Prevalencia de honestidad. Aunque hay excepciones, es admirable la honestidad y sinceridad de las niñas, los niños y las y los adolescentes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a una DI. Ellas/os suelen ser personas directas y transparentes.

Valoración de la amistad. Las niñas, los niños y las y los adolescentes con DI, frecuentemente, están pendientes de las y los demás y valoran el cariño y la compañía de las personas que las y los rodean. Pueden establecer fuertes lazos de amistad y crear vínculos para toda la vida.

Ganas de aprender y arriesgarse. Los retos son una oportunidad. Las niñas, los niños y las y los adolescentes con DI suelen mostrarse abiertas/os a nuevas experiencias. Su falta de temor las/los hace capaces de afrontar desafíos y demostrar lo que pueden hacer y sorprenden con una actitud positiva ante nuevos aprendizajes. Su capacidad de mejorar a diario puede ser impresionante.

Resiliencia y capacidad de superación. La vida de las niñas, los niños y las y los adolescentes con DI no es fácil, ya que, constantemente, están expuestas/os a tratamientos, a acudir a hospitales, a terapias, a encontrar dificultades para la accesibilidad, a enfrentar barreras comunicativas, etc.; sin embargo, suelen ser pacientes y fuertes para alcanzar sus metas. Están acostumbradas/os a esforzarse mucho más que cualquier persona para superar barreras. Todo les cuesta más, pero tienen la capacidad de lograr aprendizajes pese a las dificultades.

Entusiasmo por la vida. Con el paso del tiempo, las personas pueden perder la capacidad de entusiasmarse con las pequeñas cosas de la vida. En cambio, las personas con DI suelen encontrar cada día infinidad de

cosas diferentes y emocionantes. No importa que sea un paseo al parque o el menú del día, ya que hechos como esos pueden ser una fiesta y un momento único y memorable para ellas/os.

Capacidad de adaptación al cambio. Un nuevo aprendizaje, una nueva rutina o un cambio de planes les puede generar ansiedad inicialmente, pero las niñas, los niños y las/los adolescentes con DI suelen enfrentar los cambios y adaptarse a ellos con gran valentía.

Valoración de las cosas importantes de la vida. Las niñas, los niños y las/los adolescentes con DI suelen valorar, enormemente, la familia, la amistad, el cariño, el amor, el arte, etc.; además, disfrutan de las pequeñas cosas y aprecian lo que tienen, en lugar de reclamar por lo que les falta.

BARRERAS EDUCATIVAS



Por definición, las barreras educativas son los obstáculos temporales o permanentes que experimenta una/un estudiante a lo largo de su trayectoria educativa y que impiden o limitan su acceso y permanencia en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como su participación y desarrollo de competencias hasta lograr la culminación del proceso formativo, más aún cuando se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad por género, pobreza, discapacidad u otra condición.

Estas barreras surgen como resultado de la interacción entre las características de cada estudiante y el contexto socioeducativo, por lo que se deben atender oportunamente para garantizar su acceso y permanencia en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, así como su participación y desarrollo de competencias a lo largo de su trayectoria escolar.

El enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, desarrollado por Booth y Ainscow en 2002 (como se cita en Corrales et al., 2016), permite profundizar en las necesidades de las y los estudiantes que son más vulnerables a los procesos de exclusión en el sistema educativo. De acuerdo con estos autores, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre las y los estudiantes y sus

contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a su vida.

Según Echeita (como se cita en Corrales et al., 2016), el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación pone énfasis en el contexto social en el que se desenvuelve la/el estudiante con discapacidad; el contexto puede convertirse en una desventaja o se pueden aceptar las diferencias. Además, a partir del contexto se definirán las estrategias de apoyo.

APOYOS EDUCATIVOS



Por definición, los apoyos educativos son el conjunto de medidas, acciones y recursos que favorecen que las IE atiendan la diversidad de demandas educativas de las y los estudiantes. Estas acciones aumentan la capacidad de las escuelas para eliminar o reducir las barreras que impiden el acceso a la educación y el aprendizaje, la participación y el logro de las competencias que pueden desarrollar en estas IE, de tal manera que se valore a todas y todos por igual.

Peredo (2016) señala que la evaluación de la DI debe identificar el tipo de apoyos necesarios para las y los estudiantes, la intensidad de estos apoyos (intermitentes, limitados, extensos o generalizados) y las personas responsables de proporcionarlos. Según el autor, estos apoyos están relacionados a nueve áreas:

- 1) Desarrollo humano
- 2) Enseñanza y educación
- 3) Vida en el hogar
- 4) Vida en la comunidad
- 5) Empleo
- 6) Salud y seguridad
- 7) Conductual
- 8) Social
- 9) Protección y defensa

A continuación, en la Figura 17, les presentamos las áreas de desarrollo que se deben considerar para la identificación de las fortalezas de las y los estudiantes del CEBE, de las barreras educativas que afrontan y de los apoyos educativos que requieren.

Figura 17

Áreas de desarrollo a partir de las cuales se pueden identificar fortalezas, barreras y apoyos en las y los estudiantes del CEBE



A continuación les presentamos un cuadro con ejemplos de las barreras que suelen afrontar las y los estudiantes con discapacidad severa, así como ejemplos de los apoyos que se les debería brindar para enfrentar dichas barreras según las áreas de desarrollo antes descritas.

ÁREAS DE DESARROLLO	BARRERAS QUE SUELEN AFRONTAR	APOYOS QUE SE DEBEN BRINDAR
<p>COMUNICACIÓN</p>	<p>Las y los estudiantes no comprenden mensajes orales o escritos que les permitan interactuar con su entorno, y son los únicos medios por los que la/el docente les brinda información.</p> <p>Las y los estudiantes no expresan ideas, pensamientos, emociones o necesidades que les permitan interactuar con su entorno, ya que no se les otorgan diversas formas para hacerlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usen sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación (SAAC). El objetivo de los sistemas aumentativos se centra en aumentar la comunicación mediante gestos, señas, fotografías, dibujos, pictogramas, etc., mientras que los sistemas alternativos sustituyen al lenguaje oral (que es inexistente o ininteligible). Por ejemplo: sistemas de comunicación por intercambio de imágenes (PECS). • Usen aplicaciones móviles (apps). Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> Dictapicto: Permite convertir, en tiempo real y de forma deslocalizada, el lenguaje oral, la voz, en información visual. Tiene como objetivo mejorar el acceso a la información de las personas con discapacidad. Talk UP! Autismo Communicator: Permite convertir dispositivos Android (tabletas o teléfonos inteligentes) en un dispositivo de comunicación asistida a través del uso de pictogramas. • Usen la expresión artística (gráfico-plástica, musical, dramática) como una herramienta para la expresión de ideas, sentimientos y emociones. <p>Narren historias y cuentos (con apoyo de imágenes, gestos, material concreto, movimientos, material sensorial, etc.). Por ejemplo: cuentos sensoriales, cuentos motores y cuentos en base a pictogramas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asegúrense de tener la atención de sus estudiantes antes de dirigirse a ellas/os. Métense en su línea de visión y usen un enunciado como: “Escucha, por favor”. • Permitan que, desde pequeñas/os, tomen decisiones y elijan y comuniquen lo que desean, así sea señalando entre dos o tres opciones. Pregúntenle, por ejemplo, lo siguiente: ¿Qué color quieres usar? ¿Qué ropa te quieres poner? ¿Adónde quieres ir de paseo?

<p style="text-align: center;">SOCIO EMOCIONAL</p>	<p>Las y los estudiantes no reconocen sus propias emociones en el momento que surgen, ya que no se les ofrecen diversas estrategias para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no controlan sus emociones ni tienen la capacidad de manejarlas y ajustarlas a la situación y momento oportunos, ya que no se les han enseñado estrategias para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no reconocen las emociones de las y los demás ni reconocen lo que sienten otras personas, ya que no se les han enseñado estrategias para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no controlan sus relaciones, no tienen la capacidad de manejar las emociones y de identificar los estados emocionales de las y los demás ni consiguen un buen autocontrol, ya que no se les han enseñado estrategias para hacerlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organicen el espacio educativo de manera que esté limpio y ordenado. Traten de que sea un ambiente estructurado y no muy recargado (usen colores neutros y eviten la recarga de estímulos). Establezcan rutinas claras para el día a día. • Practiquen juegos como aprender a respetar turnos, lidiar con ganar y perder, seguir las reglas, etc. Los juegos de roles simulan diferentes escenarios y permiten potenciar la imaginación. • Anticipen las actividades: cuéntenles a sus estudiantes, de manera pausada y clara, qué es lo que harán. • Usen soportes visuales, como pictogramas o relojes de arena, ya que estos permiten estructurar y hacer previsible lo que va a pasar, con lo que se reduce la ansiedad. • Brinden refuerzos positivos, como son las felicitaciones, para fomentar su autoestima. Denles seguridad, confianza y afecto a través de la generación de un clima de respeto que facilite su bienestar afectivo y emocional. • Hagan que participen en las actividades de aprendizaje. Debido a que muchas/os no pueden iniciar la interacción, es importante que ustedes la inicien. • Señalen, etiqueten y hablen de las emociones: las de las y los demás y las suyas propias. Busquen estrategias que les permitan reconocerlas y expresarlas. • Utilicen tarjetas o paletas de emociones (alegría, tristeza, miedo, enojo, sorpresa), las cuales muestren expresiones faciales. Pueden hacerlas ustedes utilizando pictogramas, dibujos, revistas o fotografías. • Tengan en el aula los llamados espacios de calma (rincón tranquilo, con cojines o una carpa pequeña), donde puedan relajarse si están con ansiedad. Ayúdenlas/os a regular sus emociones (respiración, movimiento, pensamientos positivos, etc.). • Tengan en el aula la denominada caja de la calma con elementos como pelotas blandas, masas, la botella de la calma, tapones para los oídos, etc. Identifiquen si sus estudiantes presentan hipersensorialidad en alguno de sus sentidos y, si es el caso, eviten abrumarlas/os. • Controlen los ruidos que les asustan, los olores que les desagradan, las texturas que les molestan, etc., para así evitar que se incremente su ansiedad. • Bríndenles acompañamiento cuando tengan dificultades de autorregulación durante las actividades. Ténganles cerca para darles la seguridad de que las y los apoyará en todo momento. Denles masajes si eso les hace sentir cómodas/os y díganles palabras de aliento como “tú puedes”, “muy bien”, “yo estoy aquí para ayudarte”.
---	--	---

<p>MOTORA</p>	<p>Las y los estudiantes no consiguen posturas y movimientos que les permitan desplazarse de un lugar a otro, ya que no se han facilitado materiales y recursos en el CEBE para que lo puedan hacer.</p> <p>Las y los estudiantes no manipulan objetos del entorno, ya que no se les ayuda a desplazarse hacia ellos.</p> <p>Las y los estudiantes no desarrollan actividades que les generen autonomía y autovalimiento por falta de recursos y estrategias para hacerlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usen aplicaciones móviles (apps). Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> ✓ RACEM: Significa ‘rehabilitación para coordinación, equilibrio y movimiento’ y consiste en una aplicación para parálisis cerebral, la cual se ideó para la discapacidad motora o para las dificultades en la coordinación oculomanual. Sirve para capacitarse en movimientos y en identificación de lateralidad. ✓ Look to speak: Está dirigida a personas con problemas de motricidad y de habla. Ofrece una serie de frases previamente escritas, las cuales se eligen apuntando con los ojos a la izquierda o a la derecha de la pantalla del teléfono inteligente. • Bríndenles ayudas para el posicionamiento y control postural (sillas y mesas adaptadas, bipedestadores, adaptadores para inodoro); de esa manera, se fomenta la autonomía y se evitan deformaciones, dolor y cansancio muscular. • Faciliten la movilidad y el desplazamiento en el CEBE: pongan barandas y pasamanos en pasillos, escaleras y aulas, así como fijación de puntos de sujeción o agarraderos. Modifiquen la altura de las pizarras, espejos, percheros, estantes, etc., para que sus estudiantes puedan alcanzarlos. • Asegúrense de que la IE disponga de sillas de ruedas, andadores, bipedestadores, rampas portátiles, etc. Además, las y los docentes deben conocer las prótesis por si sus estudiantes las utilizan. • Deben tener material didáctico adaptado, tales como tijeras adaptadas, manteles antideslizantes, atriles, engrosadores de lápices, materiales imantados, etcétera. • Usen SAAC, tableros de comunicación, programas de reconocimiento de voz, teclados y mouses adaptados, tecnología de asistencia, etcétera. • Usen pulsadores a presión. Son sensibles, se activan con poca fuerza y proporcionan información táctil y auditiva; además, permiten la comunicación de personas que no han desarrollado lenguaje verbal y que no utilizan pictogramas. Es ideal para personas con discapacidad motora e intelectual (p. ej., PCI). • Recuerden que muchas/os estudiantes con parálisis cerebral infantil poseen serias dificultades motoras que les impiden moverse, desplazarse y comunicarse; sin embargo, en algunos casos no suelen tener mayores dificultades en el área cognitiva.
----------------------	--	--

<p style="text-align: center;">COGNITIVA</p>	<p>Las y los estudiantes no desarrollan el pensamiento, ya que no se implementan estrategias que lo favorezcan.</p> <p>Las y los estudiantes no tienen un adecuado conocimiento de sí mismas/os, ya que no se desarrollan estrategias adecuadas para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no tienen un adecuado conocimiento del mundo que las y los rodea, ya que no se desarrollan estrategias adecuadas para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no desarrollan la inteligencia, la orientación, la atención, la memoria, el lenguaje y las funciones ejecutivas, ya que no se implementan estrategias que las favorezcan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partan de los intereses y preferencias de sus estudiantes y procuren ofrecerles situaciones y materiales que les resulten atractivos. • Permitan que aprendan rutinas y habilidades concretas en sus entornos cotidianos: rutinas de aseo e higiene, de alimentación, de cuidado personal, etc. Apoyen el aprendizaje de dichas rutinas con pictogramas. • Aseguren el éxito en las tareas brindando a sus estudiantes los apoyos que necesiten; adminístrenlos de forma eficaz. • Consideren los siguientes elementos al momento de diseñar las actividades de aprendizaje: motivación, recojo de saberes previos, exploración, manipulación y descubrimiento, uso del cuerpo, movimiento y juego, uso de material concreto (estructurado y no estructurado) y visual (imágenes), así como aprendizajes funcionales y significativos (el saber hacer). • Estimulen su atención: ya que tienen tendencia a la distracción ante estímulos externos, es importante minimizarlos (ambientación del aula), mirarlas/os a la cara cuando les hablan y enviarles mensajes y estímulos repetitivos sobre la temática trabajada en clase, de tal manera que se les facilite mantener la atención a las indicaciones y explicaciones. • Estimulen su percepción: las y los estudiantes con DI perciben mejor la información por la vía visual; por lo tanto, tienen mejores progresos si se les proporciona información por esta vía y de manera multisensorial, basándose en material concreto, imágenes, dibujos, representaciones gráficas e iconos y complementándolo con sonidos y material de exploración táctil. Son personas observadoras y responden muy bien al modelamiento, así que díganles: “Mira cómo yo lo hago; ahora hazlo tú”. • Estimulen su memoria: las y los estudiantes con DI presentan dificultades con la memoria a corto plazo y con la explícita o declarativa; por tanto, proporciónenles estrategias memorísticas como nombrar objetos, relacionarlos o agruparlos en categorías, utilizar fotografías, etc. Al igual que con la percepción, es mejor su memoria visual que la auditiva. • Motívenlas/os. La motivación está estrechamente ligada a la atención, ya que, si sus estudiantes no tienen interés en aprender, no les agradan las actividades y no se motivan por explorar, tampoco lograrán centrar la atención en un tema. Ofrézcanles actividades llamativas, variadas y amenas, eliminen estímulos distractores y denles tiempo para responder, pues presentan un mayor tiempo de respuesta y se angustian ante la presión, lo que provoca que pierdan el interés por culminar su actividad.
---	--	---

<p>SENSORIAL</p>	<p>Las y los estudiantes no perciben adecuadamente de manera visual, auditiva, táctil, olfativa o gustativa, ya que el entorno no les brinda las condiciones o los apoyos adecuados para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no ejecutan movimientos de manera adecuada (vestibular), ya que en entorno no les brinda las condiciones o apoyos adecuados para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no tienen una conciencia corporal adecuada (propiocepción), ya que el entorno no les brinda las condiciones o apoyos adecuados para hacerlo.</p>	<p>APOYOS PARA LA DISCAPACIDAD VISUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tengan una buena organización en el aula y en la IE. Si el entorno es estable, será más fácil para sus estudiantes orientarse y desplazarse por sí solas/os. • Enséñenles a tener autonomía tanto al moverse por la IE como en su cuidado personal o en el uso del material escolar. • Cuiden la luz del aula y la presentación de los materiales. Por ejemplo: amplíen las imágenes o permitan que usen la computadora. • Estimulen el resto de sentidos, especialmente el táctil, para que puedan absorber toda la información que las y los rodea. Dispongan de material para trabajar el tacto, como, por ejemplo, fichas en relieve. • Fomenten el juego simbólico: estimulen su capacidad de representar objetos en su mente. Ayuden a que trabajen la imaginación: ofrézcanles juguetes u objetos que representen objetos reales. Los juegos de roles también ayudarán a construir situaciones ficticias. • Potencien el trabajo en grupo: el trabajo cooperativo con sus pares mejorará sus competencias sociales y sus habilidades comunicativas; así aprenderán a identificar las emociones de las y los demás por la vía auditiva y a normalizar el contacto físico con sus compañeras/os. <p>APOYOS PARA LA DISCAPACIDAD AUDITIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asegúrense de mantener todos los espacios bien iluminados y señalizados. • Instalen timbres de luz que informen acerca de los cambios en las actividades diarias y de situaciones de emergencia, todo ello como complemento a las señales sonoras que generalmente se utilizan. • Cuando se les entregue información, usen equipos de amplificación de sonidos. • Tengan en cuenta que el aula debe estar alejada de ruidos externos que dificulten la comprensión y la discriminación auditiva de sus estudiantes. Un ejemplo son las salas que se encuentran ubicadas hacia calles que tienen gran afluencia de locomoción colectiva; en ese caso se puede instalar vidrio doble en las ventanas para bajar el nivel de ruido. • Tomen en consideración que un aula bien iluminada, especialmente con luz natural, favorece la discriminación visual de estudiantes que presentan dificultades auditivas.
-------------------------	--	--

<p style="text-align: center;">SENSORIAL</p>	<p>Las y los estudiantes no perciben adecuadamente de manera visual, auditiva, táctil, olfativa o gustativa, ya que el entorno no les brinda las condiciones o los apoyos adecuados para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no ejecutan movimientos de manera adecuada (vestibular), ya que en entorno no les brinda las condiciones o apoyos adecuados para hacerlo.</p> <p>Las y los estudiantes no tienen una conciencia corporal adecuada (propiocepción), ya que el entorno no les brinda las condiciones o apoyos adecuados para hacerlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerden que el apoyo de material visual en paredes, especialmente de aquellos que guían los horarios y actividades de trabajo, favorece la orientación y la comprensión temporal. • Consideren que las y los estudiantes con déficit auditivo se deben ubicar cerca de la/el docente y frente a ella o él; además, si es posible, debe ser en un lugar en el que también tengan información visual de lo que ocurre en el ambiente. <p>APOYOS SI TIENEN DIFICULTADES EN EL PROCESAMIENTO SENSORIAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asegúrense de que las sillas sean una buena opción para sus estudiantes. Cuando estén sentadas/os, deben poner los pies en el piso y los codos sobre el escritorio. • Tengan en cuenta que las y los estudiantes que necesitan moverse mucho pueden probar un cojín inflable o una almohada; así podrán moverse permaneciendo en su asiento. • Eliminen el zumbido y parpadeo de la iluminación fluorescente. • Asegúrense de que sus estudiantes no estén sentadas/os junto a fuentes de distracción. • Trabajen con sus estudiantes para que sepan dónde está su cuerpo en relación con otras personas y objetos, así como con la idea de espacio personal. • Proporcionen pausas sensoriales, como caminar en círculos o saltar en un trampolín pequeño, para que reciban estimulación y no busquen chocar contra otras/os. • Permitan el uso de objetos manipulables (fidgets) y masticables, los cuales están disponibles en los catálogos de terapia ocupacional y TEA, con el fin de proporcionarles estimulación. • Trabajen con sus estudiantes las habilidades motoras gruesas y finas. • Permitan que sus estudiantes, para evitar crisis sensoriales o huidas, se sienten cerca de una puerta para tomar descansos en el pasillo con una/un docente cuando empiecen a sentirse abrumadas/os. • Tengan un horario visual claro a la vista que indique la preparación para las transiciones. También pueden servir los relojes de arena o las alarmas especiales para estudiantes con TEA.
---	--	---

¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 2?



Que, en la atención de las y los estudiantes y de sus familias, los EID tienen funciones generales o comunes para todas y todos sus integrantes, así como funciones específicas para cada tipo de profesional no docente.

Que la docencia compartida implica el diálogo y el intercambio de conocimientos y experiencias, así como la colaboración, la complementariedad, la suma de fortalezas y el trabajo en equipo entre las y los docentes y las y los profesionales no docentes de cada CEBE.

Que, al igual que las unidades de aprendizaje, los talleres son una forma de desarrollar aprendizajes, de manera integral, a partir de los intereses y necesidades de las y los estudiantes, los cuales se puedan planificar tanto para las y los estudiantes como para las familias de cada CEBE.

Que cada CEBE y cada docente, con el apoyo del EID, decidirá qué talleres implementar a partir de las características de sus estudiantes (nivel, ciclo, grado, edad, demandas educativas, fortalezas, barreras que enfrentan, apoyos que requieren, etc.), de las características de las familias y del contexto en el cual se inserta la IE. En ese sentido, hay talleres para el nivel inicial, para el nivel primario y para las y los estudiantes del nivel primario que transitan hacia la vida adulta.

Que los EID, previa coordinación con los docentes de aula, pueden realizar círculos de familias (CdF), que son espacios para dialogar entre grupos pequeños de familias (entre cuatro y seis) sobre un tema específico que el

EID proponga para cada sesión. Estos grupos pueden ser familias de una misma aula o combinar familias de dos o más aulas, cuyos estudiantes tengan edades similares.

Que el CEBE tiene por objetivo garantizar el desarrollo integral de las y los estudiantes con discapacidad severa que requieren apoyo permanente y especializado, en el marco del CNEB, para permitir su plena participación como integrantes de la comunidad. Para ello, cuenta con un equipo especializado e interdisciplinario compuesto por docentes, auxiliares, profesionales en tecnología médica y psicología, trabajadoras/es sociales, otras/os profesionales, así como mediadoras/es y agentes.

Que es importante que, cuando las y los docentes —con el apoyo de los EID— planifiquen las experiencias de aprendizaje (unidades de aprendizaje y talleres), consideren tres términos claves y fundamentales para la atención educativa de las y los estudiantes en condición de discapacidad, los cuales son las fortalezas, las barreras y los apoyos.

Que las áreas de desarrollo para detectar barreras e implementar apoyos son el área cognitiva, el área motora, el área comunicativa, el área sensorial y el área socioemocional.

BIBLIOGRAFÍA PARA ENCONTRAR MÁS INFORMACIÓN Y SEGUIR APRENDIENDO

LECTURAS COMPLEMENTARIAS PRINCIPALES

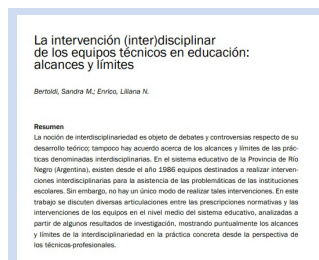
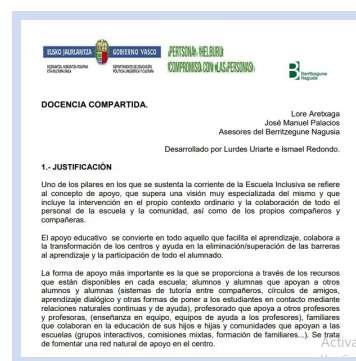


Aller, N. (2008). *El ambiente como tercer educador*. Cultura de Infancia.

<https://culturadeinfancia.com/el-ambiente-como-tercer-educador/>

Aretxaga, L., Palacios, J. M., Redondo, I., y Uriarte, L. (2014, abril). *Docencia compartida*. Taller de docencia compartida, Tenerife (Gran Canaria), España.

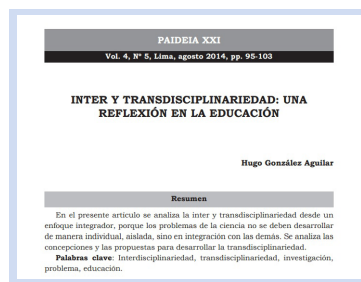
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/jornadasdap/files/2014/05/Docencia-compartida-documento.pdf>



Bertoldi, S. M., y Enrico, L. N. (2012). La intervención (inter) disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIII (45), 131-146.

<https://www.redalyc.org/pdf/145/14525317006.pdf>

González Aguilar, H. (2014). Inter y transdisciplinariedad: una reflexión en la educación. *PAIDEIA XXI*, 4 (5), 95-103.
<https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/download/911/829>



Jaisa Educativos. (2020). *El espacio y el ambiente en las escuelas Reggio Emilia*.
<https://jaisaeducativos.net/wp-content/uploads/2020/10/4-El-espacio-y-el-ambiente-en-el-metido-Reggio-Emilia.pdf>

OTRAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Arguedas-Negrini, I., y Carpio-Brenes, M. Á. (2021). Trabajo colaborativo interdisciplinario para la promoción de la educación inclusiva y el éxito escolar de estudiantes de primaria en Costa Rica. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 124-143.
<https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp124-143>

Casella, J., Rodríguez, B., Costilla, R., y Espinosa, A. C. (2010). Experiencias en los talleres transdisciplinarios con estudiantes. *Visión Docente Con-Ciencia*, IX(55), 35-47.
https://www.ceuarkos.edu.mx/vision_docente/revistas/55/talleres.pdf

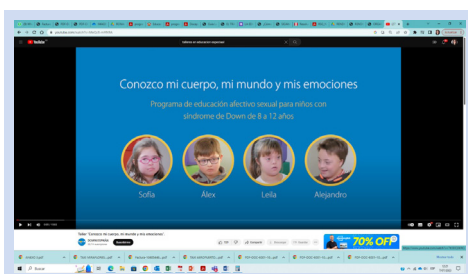
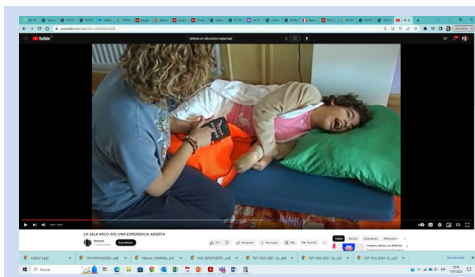
Delgado Obregón, P., Hernández Barboza, G., León Arce, H., Morera Calvo, L., Morera Villarebia, S. E., y Obregón Vargas, R. (2010). Atención a la diversidad desde una visión interdisciplinaria: resultados del Trabajo Final de Graduación de un grupo de estudiantes de las carreras de Educación Preescolar y Especial. *Revista Electrónica Educare*, XIV, 149-165.
www.redalyc.org/pdf/1941/194115343011.pdf

- Gutiérrez Rivera, R., y Gómez Bonilla, R. E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 58-80.
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.290>
- Huguet, T., y Lázaro, L., (2018) Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de innovación educativa*, 275, 39-44.
<https://docplayer.es/131238478-Iniciar-y-mantener-practicas-de-docencia-compartida-en-las-aulas.html>
- Márquez, E. (2014). La intervención interdisciplinaria, fundamento del trabajo en necesidades educativas especiales. *Revista UNIMAR*, 24(2), 19-23.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/7/6>
- Miquel, E., Sabaté, B., y Morón, M. (2015). *La docencia compartida, un recurso para favorecer buenas prácticas inclusivas*. Barcelona Inclusiva 2014 International Congress.
https://www.researchgate.net/publication/271691156_Miquel-Sabate-MoronLa-docencia-compartida-un-recurso-para-favorecer-buenas-practicas-inclusiva
- Mondino, V. (2017). La experiencia de trabajo en un equipo interdisciplinario en el ámbito educativo. *Debates Actuales En Psicología Y Sociedad*, 1, 65-72.
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/DPS/article/view/1467/1680>
- Pérez Luna, E., Moya, N. A., y Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinarietà y educación. *Educere*, 17(56), 15-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- Solbes i Monzó, R. (2020, 8 de enero) Docencia compartida como estrategias de inclusión educativa. *Blog de Raül Solbes*.
<https://raulsolbes.com/2020/01/08/docencia-compartida-como-estrategia-de-inclusion-educativa/>

VIDEOS COMPLEMENTARIOS

Beryout. (17 de febrero del 2009). La sala arco iris: una experiencia abierta [Archivo de video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=kG5sNpbJh3E>

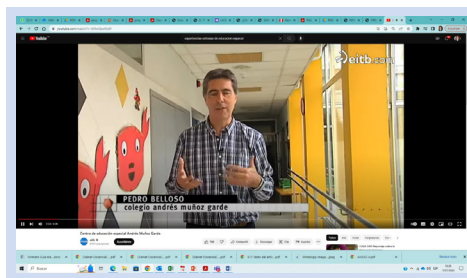


Down España. (17 de febrero del 2020). Taller "Conozco mi cuerpo, mi mundo y mis emociones" [Archivo de video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=MeQc8-mHN9A>

EITB. (26 de mayo del 2014). *Centro de Educación Especial Andrés Muñoz Garde* [Archivo de video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=t04wQosKlCm>



EITB. (26 de mayo del 2014). *Centro de Educación Especial Andrés Muñoz Garde* [Archivo de video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=t04wQosKlCm>

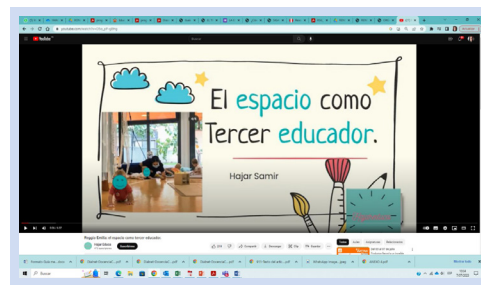
GrupdeRecerca Grai. (25 de enero del 2022). *Docència compartida. Aprendizaje docente entre iguales para la atención a la diversidad* [Archivo de video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=1hqw5tRwZv0>



Hajar Educa. (16 de junio del 2021). *Reggio Emilia: el espacio como tercer educador* [Archivo de video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=D5o_pP-g8Hg



Materialescienciassociales. (7 de mayo del 2021). *Docencia compartida* [Archivo de video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=UdUHNILHYj8>

REFERENCIAS

- Aracil, E. (2 de diciembre del 2015). *Los materiales en las escuelas de Reggio Emilia*. Tiching (Blog de Educación y TIC).
<http://blog.tiching.com/los-materiales-en-las-escuelas-de-reggio-emilia/>
- Castillo, I., y Ortí, A. (2021). Docencia compartida: una metodología para la inclusión. *Revista de Recursos para la Educación Inclusiva (RINED)*, 7(1), 55-66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045901>
- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V., y Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles y desafíos institucionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-29.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/25957/26337>
- Docentes Libres de Mar del Plata. (2019). *Las aulas excesivamente decoradas perjudican el aprendizaje*.
<https://docenteslibresmdq.com/2019/05/15/4876/>
- Herrera, C. (4 de octubre del 2019). *Trabajando con Reggio Emilia* [Grupo de Facebook].
<https://www.facebook.com/groups/1812214365661557/posts/2452747408274913/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Diario El Peruano, 2 de junio de 2016.
<https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-el-curriculo-nacional-de-la-educacion-basica-resolucion-ministerial-no-281-2016-minedu-1388044-1>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU que modifica el Reglamento de la Ley N.º 28044 (Ley General de Educación), aprobado por Decreto Supremo N.º 011-2012-ED*. Diario El Peruano, 11 de mayo de 2021.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%20007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf?v=1631056598>

Ministerio de Educación del Perú (2023). *Organizar el trabajo con las familias en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE) - Guía de orientaciones.*

<https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-de-orientaciones-para-organizar-el-trabajo-con-las-familias.pdf>

Plena Inclusión Madrid. (8 de octubre del 2018). *Discapacidad intelectual o del desarrollo.*

<https://plenainclusionmadrid.org/blog/discapacidad-intelectual-o-del-desarrollo/>

Peredo Videá, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122.

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007

Plataforma de Educación Infantil 0-6 años de Madrid. (28 de octubre del 2015). *CEIP Princesa de Asturias de Elche, porque otra escuela pública es posible.*

<http://plataformademadrid06.blogspot.com/2015/10/ceip-princesa-de-asturias-de-elche.html>



PERÚ

Ministerio
de Educación

Calle Del Comercio 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu