

La Planificación Curricular de Aula

EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN
BÁSICA ESPECIAL · CEBE ·

GUÍA DE ORIENTACIONES



PERÚ

Ministerio
de Educación



Gobierno del Perú



BICENTENARIO
DEL PERÚ
2021 - 2024



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial · Guía de orientaciones

Ministro de Educación

Óscar Manuel Becerra Tresierra

Viceministra de Gestión Pedagógica

Miriam Janette Ponce Vertiz

Directora de la Dirección General de Servicios Educativos Especializados

Elvira Pacherras Mendives De Severino

Directora de Educación Básica Especial

Ausmenia Valencia Olivera

Elaboración de contenidos:

Paola Alessandra Zeppilli Pinglo

Revisión y aportes:

Rocío Linda Colca Almonacid

Fanny Porras Mendizábal

Viviana Mantilla Carranza

Corrección de estilo

Ana Bardales Cáceres

Diseño y diagramación:

Stephanie Agüero Flores

Ministerio de Educación
Calle del Comercio N.º 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono 615-5800
www.minedu.gob.pe

©Ministerio de Educación - 2022

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

La Planificación Curricular de Aula

EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN
BÁSICA ESPECIAL · CEBE ·

GUÍA DE ORIENTACIONES

Contenido

- 7 PRESENTACIÓN
- 9 GLOSARIO DE TÉRMINOS

17 **Capítulo 1:** **La planificación del trabajo pedagógico en el CEBE**

- 18 1.1. El sentido de la planificación
- 18 1.2. ¿Qué es planificar?
- 19 1.3. ¿Para qué planificamos?
- 19 1.4. ¿Por qué es importante planificar?
- 20 1.5. Procesos de la planificación
- 27 1.6. Aspectos importantes para la planificación
- 28 1.7. Del currículo nacional a la planificación curricular de aula

30 **Capítulo 2:** **La planificación anual o a largo plazo en el CEBE**

- 31 2.1. Importancia de la planificación anual o a largo plazo
- 33 2.2. Organización del año escolar
- 34 2.3. Acciones a realizar durante el proceso de planificación anual o a largo plazo en el CEBE
- 36 2.3.1 Conocer y analizar las competencias prioritizadas y los enfoques transversales que van a desarrollar nuestros estudiantes

- 49 2.3.2 Recoger información de las y los estudiantes y sus familias
- 51 2.3.3 Organizar las competencias y los enfoques transversales
- 68 2.3.4 Identificar los niveles a desarrollar de las competencias de cada estudiante según su PEP
- 72 2.3.5 Identificar los criterios de evaluación para las competencias priorizadas a partir de los estándares de aprendizaje
- 75 2.3.6 A) Organizar los tiempos, espacios educativos, recursos y materiales educativos
B) Organizar el trabajo con las familias

87

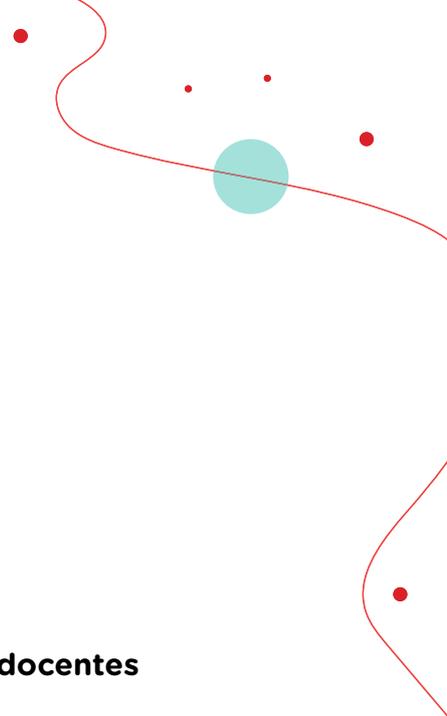
Capítulo 3:

La planificación a corto plazo en el CEBE

- 88 3.1. ¿Qué es la planificación a corto plazo en el CEBE?
- 89 3.2. Unidades didácticas
- 89 3.3. Unidades de aprendizaje
- 104 3.4. Talleres
- 111 3.5. Identificación de barreras y apoyos en las actividades y talleres

117

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Presentación

Estimadas y estimados profesionales docentes y no docentes de CEBE:

La presente guía de orientaciones, que ponemos a su disposición, tiene como finalidad brindarles una ruta pedagógica a seguir, así como herramientas que les serán de utilidad durante el proceso de planificación de los aprendizajes que desarrollarán sus estudiantes durante el año escolar, en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB).

Les invitamos a leer esta guía detenidamente y a enriquecerla con su creatividad para así planificar y llevar a cabo actividades significativas y motivadoras, que respondan a los intereses y características de sus estudiantes, y desarrollen aprendizajes de calidad en cada niña, niño, adolescente y joven de los CEBE de nuestro país.

La presente guía está organizada en tres capítulos.

En el primero se reflexiona sobre la planificación del trabajo pedagógico en el CEBE. Para ello, se abordan cuestiones importantes como el sentido de la planificación y se responde a determinadas preguntas: ¿qué es planificar? ¿Para qué planificamos? ¿Por qué es importante planificar? Esto permite aclarar temas relevantes como, por ejemplo, los procesos de la planificación, los principales aspectos de la planificación y cómo, partiendo del Currículo Nacional de la Educación Básica y a través de diversos procesos, llegamos a la planificación curricular de aula, que incluye la planificación anual o a largo plazo, y la planificación a corto plazo.

En el segundo se explica el proceso de planificación anual o a largo plazo en el CEBE y se desarrollan aspectos como su importancia y la organización del año escolar. Además, se detalla una ruta o secuencia de acciones a realizar durante el proceso de planificación anual en el CEBE: conocer las competencias y enfoques transversales, recoger información de las y los estudiantes y sus familias, organizar dichas competencias y enfoques, identificar los niveles de desarrollo de las competencias, identificar los criterios de evaluación para las competencias, y organizar los tiempos, los espacios educativos, los recursos y los materiales educativos, y el trabajo con las familias.

En el tercer capítulo se explica el proceso de planificación a corto plazo en el CEBE. Así, se desarrollan los componentes de este tipo de planificación, como las unidades didácticas, las unidades de aprendizaje y los talleres. Además, se sugiere una ruta para la identificación de barreras y apoyos en las actividades y talleres que planifican los profesionales docentes y no docentes de los CEBE.

En la Dirección de Educación Básica Especial estamos seguras y seguros de que si todas y todos los profesionales docentes y no docentes de los CEBE realizan la planificación curricular desde un enfoque transdisciplinario, como un trabajo creativo y colaborativo, las y los estudiantes podrán desarrollar aprendizajes de calidad que aseguren su plena inclusión social.

Glosario de Términos

- **EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Es un derecho de toda persona que permite que niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores accedan a una educación con calidad y equidad, en cuyo proceso de formación integral se reconoce y valora su diversidad. Los servicios educativos son flexibles y garantizan condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, con miras a incluir a todas y todos. Así, se reconoce que las situaciones de discriminación, exclusión y violencia están en el sistema y no en las características de las personas (Ministerio de Educación, 2021, Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU)

- **PERSONA CON DISCAPACIDAD**

Es aquella que presenta deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Organización de las Naciones Unidas, 2008). En un entorno escolarizado, estas barreras se convierten en barreras educativas que impiden o limitan el logro de aprendizajes y la participación de las y los estudiantes.

- **FORTALEZAS**

Conjunto de habilidades, capacidades actitudinales, cognitivas, emocionales, afectivas y físicas, que las o los estudiantes poseen. Para el logro de aprendizajes es prioritario centrar nuestra mirada pedagógica en las fortalezas que ellas o ellos puedan tener en diferentes ámbitos de su vida para potenciar su desarrollo, fortalecer sus capacidades, motivar su participación y reconocerlos(as) como personas únicas.

- **BARRERAS EDUCATIVAS**

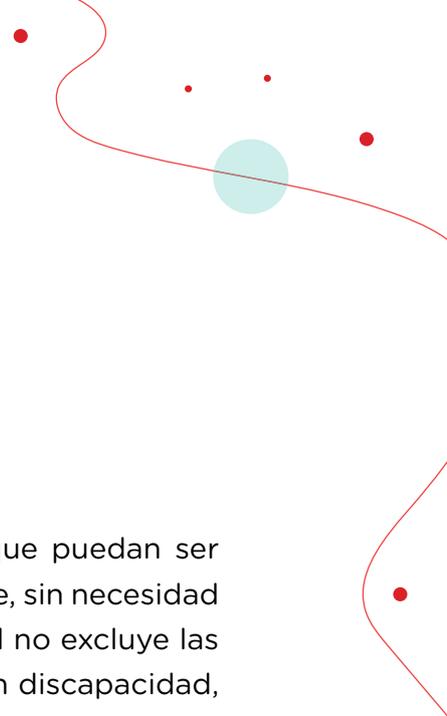
Obstáculos temporales o permanentes que puede experimentar una o un estudiante a lo largo de su trayectoria educativa, y que impiden o limitan su acceso, permanencia, participación, desarrollo de competencias y culminación de cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, más aún cuando se encuentran 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 deben ser atendidas oportunamente para garantizar su acceso, permanencia, participación y desarrollo de competencias a lo largo de su trayectoria escolar (Ministerio de Educación, 2021, Decreto Supremo N° 007-2021).

- **AJUSTES RAZONABLES**

Son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas, 2008). En el contexto educativo, estos ajustes razonables se convierten en apoyos educativos, que permiten eliminar o minimizar en lo posible las barreras educativas.

- **APOYOS EDUCATIVOS**

Conjunto de medidas, acciones y recursos que favorecen que las instituciones educativas atiendan a la diversidad de demandas educativas de las y los estudiantes (Ministerio de Educación, 2021, Decreto Supremo N° 007-2021). Estas acciones aumentan la capacidad de las escuelas para eliminar o reducir las barreras que impiden el acceso, el aprendizaje, la participación y el logro de las competencias, de manera que se valore a todas y todos por igual (Booth & Ainscow, 2011).



- **DISEÑO UNIVERSAL**

Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan ser utilizados por todas las personas en la medida de lo posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluye las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesitan (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

- **DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE**

Es un marco de trabajo que considera la variabilidad de las personas al momento de diseñar respuestas educativas pertinentes e inclusivas, identificando y desarrollando las potencialidades de las y los estudiantes, así como eliminando de manera sistemática e intencionada las barreras para el aprendizaje, que pudieran estar presentes en cualquier componente educativo que interviene en el proceso de aprendizaje (el desarrollo curricular, materiales, evaluaciones, espacios físicos, organización de horarios, etc.) para atender a la diversidad de estudiantes.

- **EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Proceso sistemático de análisis de información relevante de carácter pedagógico que permite conocer de manera integral a las y los estudiantes con discapacidad u otras demandas educativas, a partir de sus fortalezas, las barreras educativas que afrontan, los apoyos educativos que requieren, y el nivel de desarrollo de las competencias, con el objetivo de desarrollar la respuesta educativa más apropiada, según cada caso, y en el marco de una educación integral de calidad. Los resultados de la evaluación psicopedagógica se registran en el informe psicopedagógico y permiten la retroalimentación acerca del proceso de aprendizaje.

- **PLAN EDUCATIVO PERSONALIZADO (PEP)**

Documento flexible que elabora la o el docente y que permite dar una respuesta educativa a nivel individual a las y los estudiantes que afrontan barreras para su aprendizaje, y que requieren un nivel de concreción curricular individualizado. Este contempla las características, capacidades, potencialidades, fortalezas, demandas educativas y barreras educativas, que dificultan o impiden su aprendizaje y participación, así como los apoyos educativos necesarios. El PEP tiene como referente las competencias establecidas en el CNEB para cada grado/edad, ciclo, etapa, nivel o modalidad. Los PEP se diseñan a partir de la información recogida durante la evaluación psicopedagógica.

- **CARPETA INDIVIDUAL DE LA O EL ESTUDIANTE**

Es un espacio físico o virtual, que reúne toda la información relevante de la o el estudiante. Cada carpeta puede contener, dependiendo de sus características y trayectoria, copia simple del DNI, certificado de discapacidad, diagnóstico, informe médico u otro documento que acredite su condición, emitida por un profesional de la salud acreditado, los cuales no son documentos obligatorios, solo se adjuntarán si la familia los tiene. Además, puede incluir un informe psicopedagógico, instrumentos de evaluación (como listas de cotejo, entrevistas, ficha de observación u otros), Plan Educativo Personalizado (PEP) actualizado, informes de progreso, entre otros. También comprende algunas producciones muy significativas y relevantes del portafolio de evidencias, que demuestren los aprendizajes logrados.



- **PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS**

Colección de producciones realizadas por las y los estudiantes. Sirve de base para examinar los logros, las dificultades, los progresos y los procesos en relación con el desarrollo de las competencias. La o el docente debe organizar y archivar las evidencias de sus estudiantes, y privilegiar aquellas que representen un mayor acercamiento respecto al desarrollo de las competencias que viene trabajando. El portafolio podrá contener producciones o evidencias de las actuaciones realizadas por la o el estudiante durante su atención educativa en el CEBE u otro servicio educativo, donde se observen sus logros y progresos durante el proceso de aprendizaje. El portafolio de evidencias debe ser entregado a la familia de la o el estudiante, junto con su informe de progreso, al culminar cada trimestre del año escolar.

- **INFORME DE PROGRESO**

Documento mediante el cual la o el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, comunica, al término de cada trimestre, el nivel de logro alcanzado por la o el estudiante en cada competencia desarrollada. Este informe incluye conclusiones descriptivas de cada competencia. Su entrega se realiza durante una entrevista con la familia de la o el estudiante, en la cual se dialoga sobre avances y dificultades, se brindan recomendaciones y se toman acuerdos para apoyar el desarrollo de sus aprendizajes.

- **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)**

Son aquellas demandas educativas que surgen como producto de la existencia de barreras educativas que impiden u obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación desde una comprensión amplia de la diversidad humana; por tanto, no debe usarse dicho término para hacer referencia a la condición o característica particular de cada persona.

- **ADECUACIONES CURRICULARES**

Se relacionan directamente con la planificación curricular, y se concretan progresivamente adaptando la propuesta educativa a las necesidades específicas de las y los estudiantes. Intentan dar respuesta a las necesidades educativas de un grupo y constituyen el conjunto de decisiones educativas para responder a discapacidades determinadas (Ministerio de Educación, 2016a).

- **ADAPTACIONES CURRICULARES**

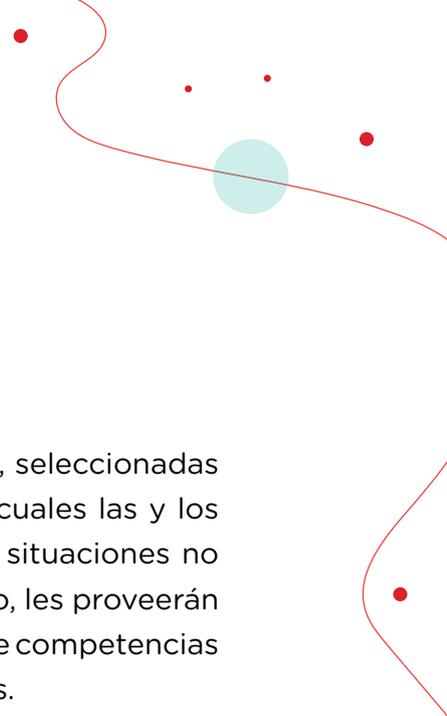
Ajustes o modificaciones que se realizan al Currículo Nacional para garantizar una atención personalizada, que reconoce y valora las potencialidades de la o el estudiante, y minimiza o elimina barreras educativas que limitan su aprendizaje y participación, para desarrollar las competencias establecidas en el CNEB (Ministerio de Educación, 2021, Resolución Viceministerial N° 222-2021). La adaptación curricular es un proceso que permite atender la demanda de cada estudiante frente a las barreras que se le presentan durante su aprendizaje.

- **COMPETENCIA**

Facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, pero actuando de manera pertinente y con sentido ético.

- **COMPETENCIAS PRIORIZADAS PARA CEBE**

El CNEB refiere la posibilidad de adecuar o incorporar competencias o capacidades para responder de manera pertinente a las y los estudiantes que presentan discapacidad. Con respecto a las competencias es necesario analizar su pertinencia considerando aquellas más relevantes en las cuales se debe focalizar el trabajo pedagógico de los CEBE, con prevalencia de los aprendizajes funcionales que requieren los estudiantes. No se trata de disminuir expectativas sobre los logros de las y los estudiantes, sino de que estos aprendizajes sean significativos para su realidad, y que las competencias enunciadas contemplen las particularidades de las necesidades de esta población (Ministerio de Educación, 2016). Por ello, en esta guía se han priorizado competencias a desarrollar para los niveles de inicial y primaria.



- **SITUACIÓN SIGNIFICATIVA**

Pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales; es decir, de acontecimientos a los cuales las y los estudiantes se enfrentan en su vida diaria. Aunque estas situaciones no serán exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, les proveerán de esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que pueden ser generalizables.

- **PROPÓSITO DE APRENDIZAJE**

Se refiere a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar a partir de una unidad de aprendizaje o taller planificados por la o el docente (o el equipo interdisciplinario). Se relaciona tanto con la situación significativa a enfrentar como con las competencias que requieren ser movilizadas de manera explícita para responder al reto planteado en la situación significativa. Por lo tanto, responde a la pregunta: ¿qué van a aprender las y los estudiantes?

- **ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE**

Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo con la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Asimismo, definen el nivel que se espera puedan alcanzar todas y todos los estudiantes al finalizar los ciclos de la educación básica.

- **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

Son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias, ya que describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar las y los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado.

- **UNIDADES DIDÁCTICAS**

Organizan secuencial y cronológicamente las actividades de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las competencias previstas en la planificación anual. En ellas se plantean los aprendizajes que se van a desarrollar, cómo se van a lograr, cómo se evaluarán, el tiempo aproximado que va a durar ese trabajo y los materiales que se van a usar.

- **UNIDADES DE APRENDIZAJE**

Son una forma de desarrollar aprendizajes de manera integral partiendo de los intereses y necesidades de las y los estudiantes. Las unidades de aprendizaje desarrollan competencias a través de actividades articuladas entre sí que abordan temáticas que responden a la curiosidad, intereses, o problemáticas vinculadas a la vida o contexto más cercano de las y los estudiantes. Las actividades que conforman las unidades de aprendizaje son definidas por la o el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, quien propone y diseña un conjunto de acciones que guían el desarrollo de cada unidad.

- **TALLERES**

Al igual que las unidades de aprendizaje son una forma de desarrollar aprendizajes de manera integral partiendo de los intereses y necesidades de las y los estudiantes. Los talleres del CEBE desarrollan competencias a través de actividades que son previstas por la y el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, quien organiza el espacio y los materiales necesarios para promover el desarrollo de actividades físicas (psicomotrices, deportivas, etc.), de expresión artística, para la vida diaria, productivas, de estimulación multisensorial, de desarrollo de habilidades sociales, y de uso y aprovechamiento de tecnologías digitales.

Capítulo 1

LA PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO PEDAGÓGICO EN EL CEBE

1.1. EL SENTIDO DE LA PLANIFICACIÓN

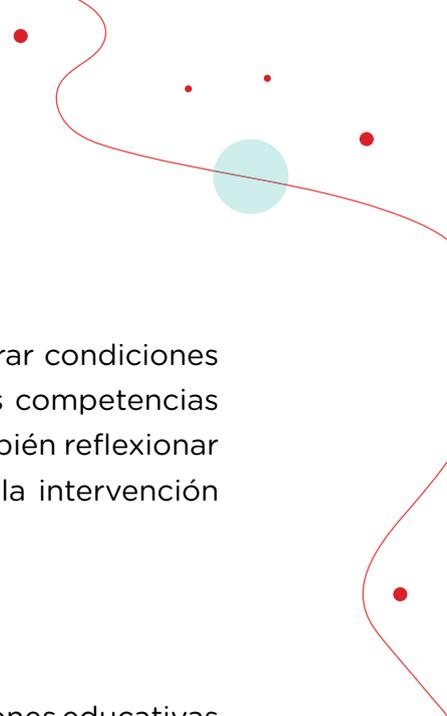
Las y los profesionales docentes y no docentes de los Centros de Educación Básica Especial, muchas veces, perciben que la planificación es un proceso tedioso y complicado, que termina por convertirse en una formalidad de tipo administrativa, o en una tarea que se repite año tras año y que se realiza por cumplimiento normativo, con lo cual pierde su verdadero sentido y finalidad. Para volver a otorgar al proceso de planificación el verdadero valor y sentido que tiene, es necesario reflexionar sobre qué es lo que debemos planificar, para qué y por qué lo hacemos. De esta manera, podremos recuperar el verdadero sentido de la planificación en el proceso educativo de los CEBE (Ministerio de Educación del Perú, 2019).

1.2. ¿QUÉ ES PLANIFICAR?

En pocas palabras, planificar es el arte de imaginar y diseñar procesos para que las y los estudiantes aprendan (Minedu, 2016b, p. 16).

Durante el proceso de planificación, lo primero es determinar claramente el propósito de aprendizaje, que incluye las competencias y los enfoques transversales del CNEB que vamos a desarrollar. En este proceso es importante considerar las aptitudes (fortalezas), las necesidades (barreras y apoyos educativos), los intereses, las experiencias, el contexto, entre otros factores, de las y los estudiantes.

Para alcanzar el propósito de aprendizaje (competencias y enfoques transversales) que nos trazamos en un inicio, es importante reflexionar sobre diversos aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje y evaluación: anticipar, organizar y decidir acerca de los recursos y materiales educativos que vamos a emplear; identificar los procesos pedagógicos y didácticos más adecuados; propiciar interacciones positivas entre los actores educativos, sobre todo entre las y los docentes, equipos interdisciplinarios y familias; considerar las estrategias diferenciadas que pondremos en práctica, como el clima de aula, el entorno socioambiental, la accesibilidad, las adecuaciones o adaptaciones curriculares, etc.



En síntesis, una adecuada planificación nos permite generar condiciones que posibilitan a las y los estudiantes el desarrollo de las competencias que hemos priorizado para ellas y ellos, y nos permite también reflexionar constantemente acerca de la intención y pertinencia de la intervención educativa que estamos desarrollando (Minedu, 2019).

1.3. ¿PARA QUÉ PLANIFICAMOS?

Planificamos básicamente para diseñar y organizar las acciones educativas que pensamos llevar a cabo, planificamos para anticipar y orientar con tiempo nuestra práctica pedagógica y, de esa manera, sentirnos más seguros de las decisiones que tomamos. Planificamos también para poder adecuar el CNEB a las características de nuestro grupo de estudiantes (Minedu, 2019).

Llevar a cabo acciones educativas implica anticipar los recursos que necesitaremos, organizar los espacios educativos, calcular los tiempos de duración de las acciones, pensar en situaciones significativas que emocionen e interesen a nuestras y nuestros estudiantes, que asombren y despierten su curiosidad, entre otras. Esto hará posible dar coherencia a las acciones educativas, las cuales pueden ser reajustadas durante todo el proceso de aprendizaje (Minedu, 2019).

1.4. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE PLANIFICAR?

La planificación nos permite organizar nuestro trabajo. Si prevemos las acciones educativas que vamos a llevar a cabo, evitaremos la improvisación en exceso, o actuaciones rápidas que solo “apagan incendios” y que no nos permiten tomar decisiones pensadas y adecuadas a las características de la población con discapacidad a la cual atendemos.

Planificar y evaluar son dos procesos estrechamente relacionados que se desarrollan de manera connatural al proceso de aprendizaje. La evaluación es considerada como un proceso previo a la planificación. Esta es permanente y permite la mejora de los aprendizajes durante el proceso de ejecución de lo planificado (Minedu, 2016b, p. 36).

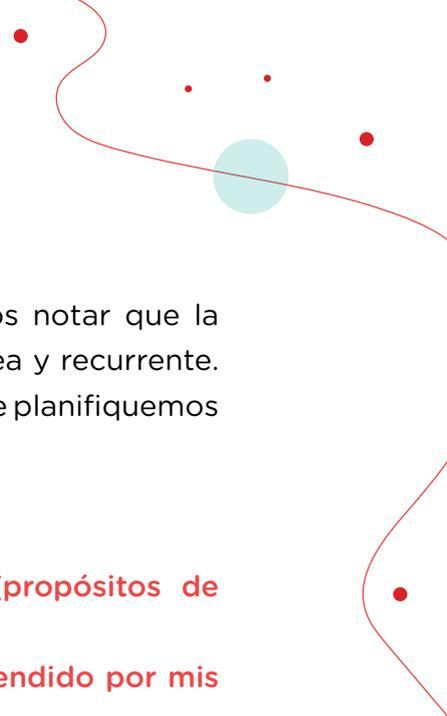
1.5. PROCESOS DE LA PLANIFICACIÓN

Figura 1

Procesos de la planificación



Nota. En Programa curricular de Educación Inicial, por Ministerio de Educación, p. 39.



Según las definiciones planteadas previamente, podemos notar que la planificación es un proceso que se da en forma simultánea y recurrente. Debemos tener en cuenta estas tres preguntas cada vez que planifiquemos los aprendizajes:

- **¿Qué aprendizajes deben lograr mis estudiantes? (propósitos de aprendizaje: competencias y enfoques transversales)**
- **¿Qué actuaciones o producciones demostrarán lo aprendido por mis estudiantes? (evidencias de aprendizaje)**
- **¿Cuál es la mejor forma de desarrollar aprendizajes en mis estudiantes? (estrategias)**

Para comprender mejor la importancia de la planificación, a continuación, te presentamos dos situaciones que corresponden a maestras de CEBE, que muestran con claridad los aspectos relevantes a tomar en cuenta al momento de planificar y sus implicancias en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Figura 2**Situaciones para comprender la importancia de la planificación**

Docente María

María es docente de un grupo de estudiantes del aula de cuarto grado de primaria del CEBE Esperanza. A principios del año escolar, observó que a sus estudiantes les gustaba jugar al mercado utilizando algunos recursos y materiales que tienen en el aula. Durante el juego, ellas y ellos simulan vender y comprar productos imitando a la mamá de Pedro y al papá de Carla, quienes tienen puestos de frutas y verduras en el mercado de la localidad.

La docente María cree que es importante recoger y registrar los intereses y motivaciones de sus estudiantes. Luego, reflexiona sobre las competencias que podría desarrollar si planifica una visita al mercado.

Para ello, la docente María organiza y planifica una serie de actividades orientadas al desarrollo de la competencia “Resuelve problemas de cantidad”, que se ha propuesto desarrollar en base a los intereses de sus estudiantes. Ella decide:

- Solicitar los permisos necesarios y coordinar con el equipo interdisciplinario y las familias la visita al mercado.
- Establecer y anticipar con las y los estudiantes acuerdos para cuidarse y para cumplir el propósito de aprendizaje de la visita al mercado.
- Determinar los desempeños que quiere desarrollar durante la visita, a partir del estándar de aprendizaje de la competencia.
- Elaborar los materiales que van a necesitar, etc.

Antes de salir al mercado, la docente María les explica a sus estudiantes lo que harán durante la visita (propósito de la actividad), por ejemplo, observarán qué se vende en el puesto de mercado de la mamá de Pedro y del papá de Carla, comprarán algunos productos con el apoyo de pictogramas, que previamente han trabajado en el aula, etc.

Cuando llegaron al mercado, la docente María, con el apoyo de su auxiliar y de dos madres de familia, guiaron a las y los estudiantes para que simulen comprar usando monedas de un sol, algunas frutas y verduras, mediante el uso de imágenes, en este caso se utilizaron pictogramas.

De regreso al CEBE, la docente María continuó desarrollando la competencia seleccionada: “Resuelve problemas de cantidad”. En efecto, facilitó que sus estudiantes jueguen al mercado en el aula y, de esta manera, pudieron agrupar, ordenar, comparar pesos, agregar y quitar elementos, representar, etc. Así, imitaron a los padres de Pedro y Carla, y usaron las frutas y verduras compradas en el mercado, las monedas, los pictogramas, una balanza, entre otros recursos y materiales.

Docente Zoila

Zoila es docente de un grupo de estudiantes del aula de cuarto grado de primaria del CEBE Armonía. A principios del año escolar, ella observó que a sus estudiantes les gustaba jugar al mercado utilizando algunos recursos y materiales que tienen en el aula.

Durante el juego, ellas y ellos simulan vender y comprar productos imitando al papá de Mauro, quien tiene un puesto de frutas y verduras en el mercado de la localidad.

La docente Zoila cree que es importante recoger y registrar los intereses y motivaciones de sus estudiantes, y decide realizar una visita al mercado, pero no realiza una planificación previa a la salida.

La docente Zoila decide que las actividades las propondrá durante el transcurso de la visita, según cómo se vaya desarrollando la salida.

Antes de salir del CEBE, la docente Zoila no les explica a sus estudiantes lo que harán durante la visita (propósito de la actividad), ni coordina con las familias de su aula.

Cuando llegaron al mercado las y los estudiantes se emocionaron al ver muchos productos. Algunos quisieron coger y comer las frutas y verduras que vieron sin haberlas comprado, otros lloraron porque querían que les compraran productos de otros puestos del mercado (golosinas, juguetes, etc.). La auxiliar y las madres de familia que los acompañaron no tenían claro cómo guiar a las y los estudiantes. Ante esta situación, Zoila, nerviosa y agobiada, decidió regresar al CEBE.

De regreso al CEBE, las y los estudiantes estuvieron inquietos, algunos lloraban porque estaban tristes y ansiosos, ya que no terminaron la visita al mercado y regresaron con las manos vacías. La docente Zoila les llamó la atención por haberse portado mal y les dijo que nunca los volvería a llevar de paseo. Luego, pasó a otra actividad y no habló más del tema.

Nota. Adaptadas de *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (pp. 9-11), por Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación del Perú, 2019.

Figura 3

Reflexionemos sobre los casos propuestos

Docente María

Para María fue importante observar y tener en cuenta los intereses de sus estudiantes al jugar al mercado. Estos intereses los relacionó con los aprendizajes a desarrollar en la competencia “Resuelve problemas de cantidad”. Por ello, planificó la visita al mercado anticipando a sus estudiantes, a la auxiliar y a las familias el propósito de la visita. Planificar las actividades a realizar antes, durante y después de la visita, le permitió aprovechar una situación significativa para promover aprendizajes en sus estudiantes.

Docente Zoila

Zoila reconoció los intereses de sus estudiantes al jugar al mercado. Pensó que realizar una visita al mercado sería una buena oportunidad para desarrollar aprendizajes. Sin embargo, al no planificar la salida, no tuvo claro el propósito de la actividad. Por ello, tuvo dificultades en seguir una ruta para el proceso pedagógico, es decir, las actividades a realizar antes, durante y después de la visita. Esto no le permitió desarrollar una o más competencias en sus estudiantes y generó desbordes emocionales asociados a la falta de organización de la actividad.

Al comparar estas dos situaciones, podemos darnos cuenta de que planificar las acciones pedagógicas nos permite tener claro el propósito de la actividad, que orientará el quehacer pedagógico (antes, durante y después). Asimismo, planificar permite disponer de estrategias pertinentes que favorezcan las fortalezas, respondan a las necesidades (barreras, apoyos) e intereses de aprendizaje de las y los estudiantes, y al desarrollo de la o las competencias que hemos seleccionado. Además, una buena organización nos permite cuidar de la salud física y emocional de nuestros estudiantes.

Nota. Adaptadas de *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (pp. 12-13), por Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación del Perú, 2019.

1.6. ASPECTOS IMPORTANTES PARA LA PLANIFICACIÓN:

Para iniciar la planificación curricular de aula, es necesario considerar que la propuesta educativa desde el CNEB, que tiene un enfoque por competencias, integra los distintos saberes que cada estudiante posee (fortalezas), y reconoce la forma cómo aprenden (barreras que afrontan y apoyos educativos que requieren) y cómo responden a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Esto lo podemos observar en el siguiente ejemplo:

Para que Antonia (aula de inicial de 5 años de CEBE) coma sus alimentos de manera autónoma, primero debemos anticiparle que ha llegado el momento de almorzar. Así, deberá ubicarse, con o sin ayuda, en un lugar de la mesa. Luego, tendrá que identificar los cubiertos que va a utilizar (por ejemplo, la cuchara), y reconocer lo que contiene el plato de comida (puré, arroz, pollo, etc.). Después, deberá coger la cuchara, colocar comida en ella, levantarla y llevarla a su boca sin derramar los alimentos. Finalmente, deberá masticar y deglutir. Antonia manifestará agrado o desagrado al comer sus alimentos, tendrá preferencias y elegirá lo que más le gusta o disgusta, y disfrutará interactuando con las demás personas que están en la mesa con ella (sus compañeros(as) de clase o su familia).



Como pudimos apreciar en el ejemplo, las competencias y los desempeños que describen su desarrollo, no pueden ni deben abordarse solamente como comportamientos observables en el espacio del aula, sino también como desempeños en situaciones y lugares diversos como, por ejemplo,

el hogar, donde la o el estudiante (en este caso Antonia) combina saberes, habilidades y actitudes.

El enfoque por competencias se concreta en todo el proceso de desarrollo curricular, desde el diseño (planificación), pasando por la ejecución, hasta la evaluación y la retroalimentación. Así, toda la gestión curricular es parte importante de este enfoque.

La planificación curricular del aula se inicia a partir del conocimiento de las y los estudiantes: sus características, fortalezas, barreras que afrontan, apoyos que requieren y nivel de desarrollo alcanzado y por alcanzar (o desarrollar) de las competencias priorizadas para ellas y ellos. Esta información es proporcionada por la evaluación y el informe psicopedagógicos y el Plan Educativo Personalizado (PEP).

1.7. DEL CURRÍCULO NACIONAL A LA PLANIFICACIÓN CURRICULAR DE AULA

Toda planificación a nivel de aula requiere tomar en cuenta los acuerdos y objetivos institucionales que se encuentran en los siguientes instrumentos de gestión escolar (Ministerio de Educación, 2021, Oficio Múltiple N° 00035-2021-MINEDU/VMGI-DIGC):

- a) Proyecto Educativo Institucional (PEI)
- b) Proyecto Curricular de la Institución Educativa (PCI)
- c) Plan Anual de Trabajo (PAT)
- d) Reglamento Interno (RI)

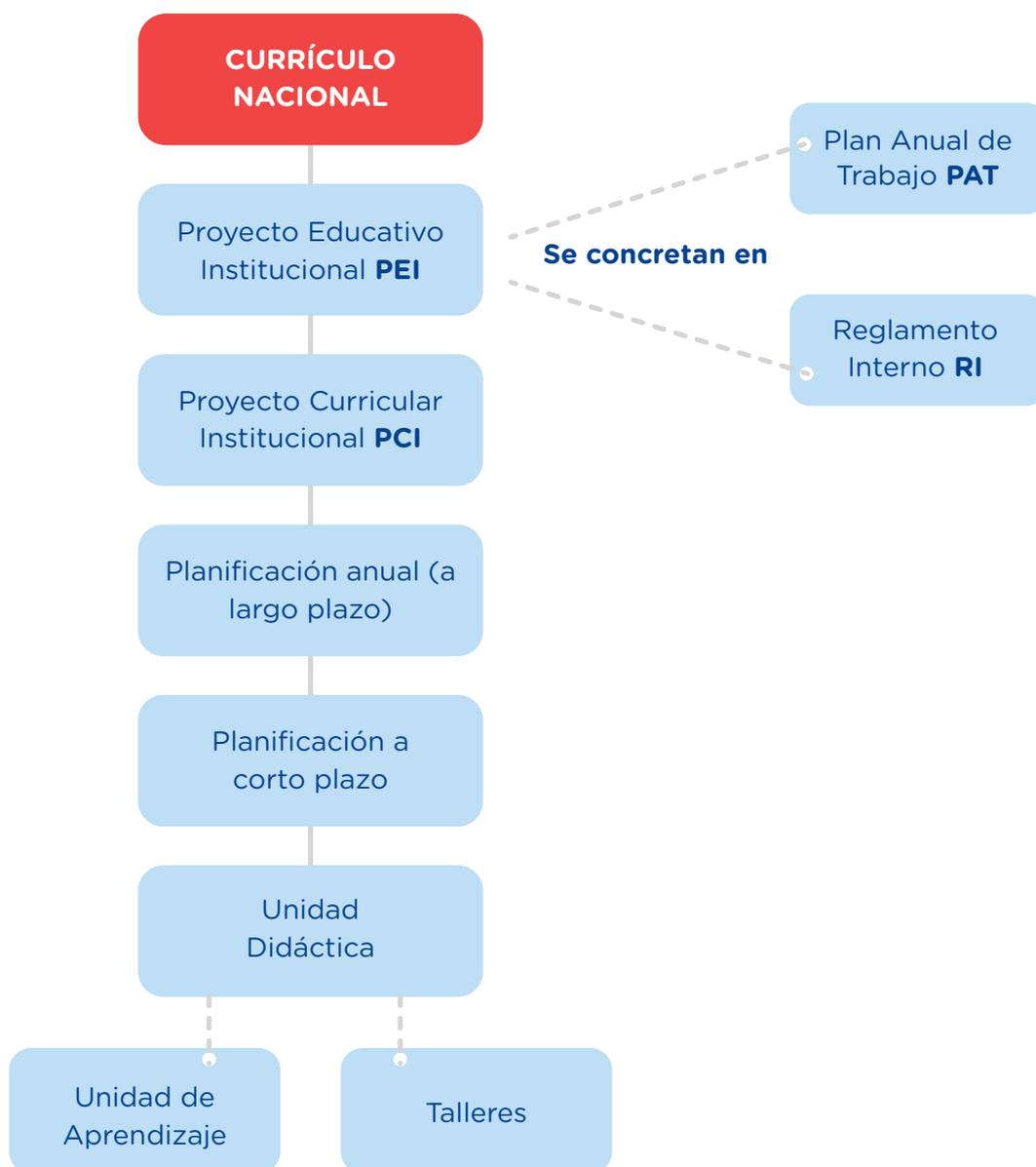
Sin embargo, los CEBE unidocentes y multigrado no elaboran ninguno de los anteriores documentos, pero sí elaboran anualmente el siguiente:

- e) Documento de Gestión (DG), que incluye los aspectos básicos de cada uno de los instrumentos de gestión ya mencionados (a, b, c, d).

Los instrumentos de gestión orientan y respaldan las decisiones de cada docente, y se construyen de manera colectiva en le CEBE, teniendo como marco el CNEB, que orienta a los demás documentos de planificación, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:

Figura 4

Del currículo a la planificación en el aula



Nota. Adaptadas de *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (p. 16), por Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación del Perú, 2019.

La práctica pedagógica se organiza en planificación anual o a largo plazo y planificación a corto plazo. En ambos tipos de planificación, organizamos, proyectamos y planteamos por escrito nuestras intenciones y acciones educativas para un determinado periodo de tiempo.



Capítulo 2

LA PLANIFICACIÓN ANUAL O A LARGO PLAZO EN EL CEBE

2.1. IMPORTANCIA DE LA PLANIFICACION ANUAL O A LARGO PLAZO

Nos permite organizar el trabajo que realizaremos durante el año escolar desde una visión flexible y dinámica. En la planificación anual se pone el énfasis en la organización temporal de las competencias que queremos que las y los estudiantes desarrollen (a manera de hipótesis o suposición), considerando todos los momentos de la jornada pedagógica. (Minedu, 2017, p.14).

La o el docente debe tener claros los aprendizajes que quiere desarrollar en sus estudiantes. Para ello, será fundamental que organice secuencial y cronológicamente las unidades didácticas durante el año escolar con la finalidad de desarrollar los niveles esperados (estándares de aprendizaje) de las competencias priorizadas. Las competencias se desarrollan a través de las unidades didácticas (unidades de aprendizaje y talleres), tomando en cuenta el contexto y las características (fortalezas, barreras que enfrentan y apoyos que requieren) de las y los estudiantes. Veamos un ejemplo gráfico de esta información:

Figura 5

Organización de las unidades didácticas

Los aprendizajes que la o el docente quiere desarrollar en sus estudiantes (competencias y enfoques transversales)

Se desarrollan los niveles esperados (estándares de aprendizaje) de las **COMPETENCIAS** (identificadas en el PEP)

Se organizan secuencial y cronológicamente a lo largo del año escolar

Bloque 1 semanas lectivas Trimestre 1									Bloque 2 semanas lectivas Trimestre 2									Bloque 3 semanas lectivas Trimestre 3									Bloque 4 semanas lectivas Trimestre 4												
marzo			abril			mayo			SG	mayo			junio			julio			SG	agosto			setiembre			oct			SG	octubre			noviembre			diciembre			SG
S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	
UNIDAD DIDÁCTICA 1									UNIDAD DIDÁCTICA 2									UNIDAD DIDÁCTICA 3									UNIDAD DIDÁCTICA 4												
Unidad de aprendizajes y talleres									Unidad de aprendizajes y talleres									Unidad de aprendizajes y talleres									Unidad de aprendizajes y talleres												

En la **PLANIFICACIÓN ANUAL** se consideran el contexto, las fortalezas, las barreras que enfrentan y los apoyos que requieren los estudiantes

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

La planificación debe ser flexible, es decir, puede ser modificada o reajustada según los resultados de aprendizaje, intereses y necesidades de las y los estudiantes; y debe ser pertinente, es decir, debe responder a las características de las y los estudiantes y a las particularidades de su contexto sociocultural (familia, comunidad) (Minedu, 2019, p. 14).

2.2. ORGANIZACIÓN DEL AÑO ESCOLAR

Cada año escolar contempla, potencialmente, ciento ochenta (180) días lectivos y cuarenta (40) días de gestión. Sin embargo, para determinar la calendarización efectiva de cada año, a estos días se les debe descontar los feriados nacionales, día del maestro y feriados locales. Asimismo, en términos semanales, el año escolar se compone de treinta y seis (36) semanas lectivas y ocho (08) semanas de gestión, que se distribuyen en cuatro (04) bloques de semanas lectivas y cinco (05) bloques de semanas de gestión (Minedu, 2021, Oficio Múltiple N° 00035-2021-MINEDU/VMGI-DIGC).

Las semanas de gestión tienen por objetivo garantizar que se identifiquen los avances y oportunidades de mejora respecto de las dimensiones estratégica, pedagógica, administrativa y comunitaria de la institución educativa, y contribuir en la calidad del servicio educativo para el logro de aprendizajes de las y los estudiantes (Minedu, 2021, Oficio Múltiple N° 00035-2021-MINEDU/VMGI-DIGC).

Las semanas lectivas tienen por objetivo desarrollar competencias en las y los estudiantes y fortalecer su formación integral, en el marco del CNEB y normativas conexas (Minedu, 2021, Oficio Múltiple N° 00035-2021-MINEDU/VMGI-DIGC).



Recordemos que en el CEBE, durante el primer bloque de semanas lectivas (09 semanas), las 05 primeras semanas estarán dedicadas a la primera unidad de aprendizaje: una semana de adaptación de las y los estudiantes al CEBE, tres semanas para realizar la evaluación e informe psicopedagógicos, y una semana para la elaboración del Plan Educativo Personalizado, ello podrán visualizarlo más adelante en esta guía, en la **MATRIZ PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ANUALES O A LARGO PLAZO.**

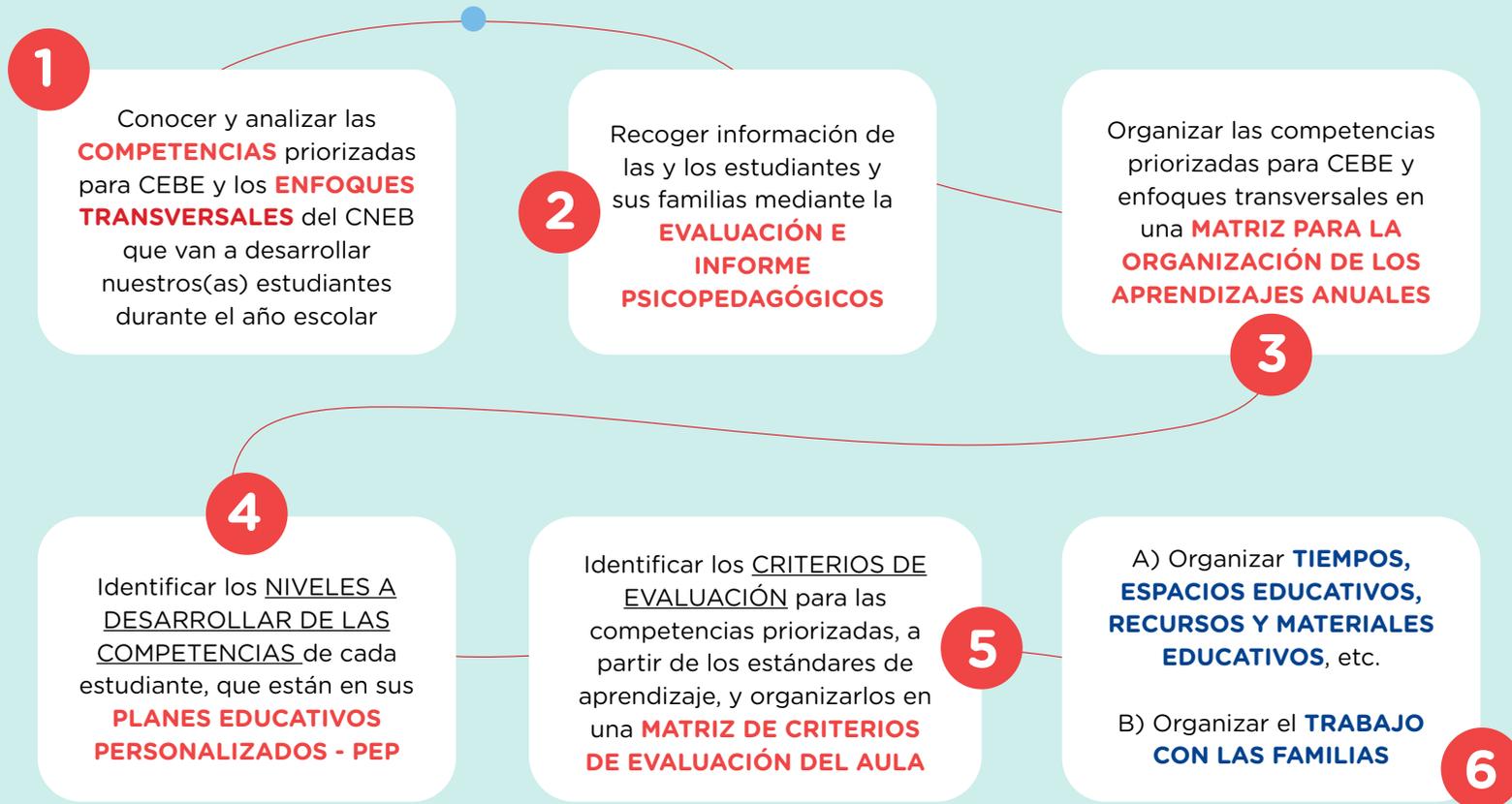


2.3. ACCIONES A REALIZAR DURANTE EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN ANUAL O A LARGO PLAZO EN EL CEBE

A continuación, se presentan, de manera secuenciada y en un organizador gráfico, las seis (06) principales acciones que deberán realizar los docentes (con el apoyo de los equipos interdisciplinarios) durante el proceso de planificación a largo plazo en el CEBE, luego se detallará el proceso de desarrollo de cada acción.

Figura 6

Acciones a realizar durante el proceso de planificación a largo plazo en el CEBE



Recordemos que la planificación en el CEBE es **FLEXIBLE** (puede ser modificada o reajustada según los resultados de aprendizaje, intereses y necesidades de las y los estudiantes); y **PERTINENTE**, (debe responder a las características: fortalezas, barreras que afrontan y apoyos que requieren las y los estudiantes, y a las particularidades de su contexto familiar y comunitario).

2.3.1. Conocer y analizar las competencias priorizadas y los enfoques transversales que van a desarrollar las y los estudiantes

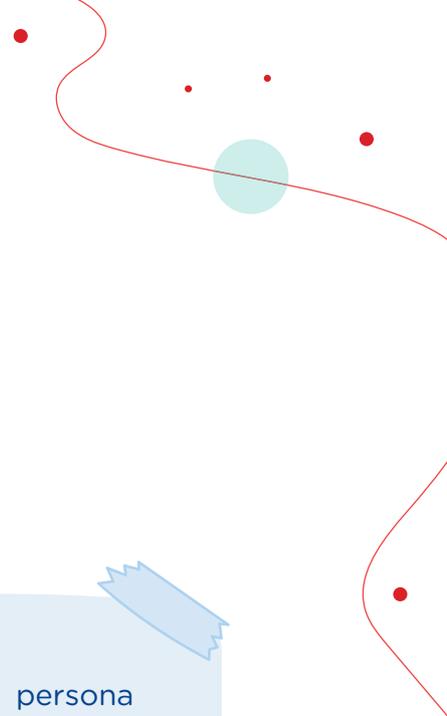
Esta primera acción es muy importante, ya que nos permite comprender el sentido de las competencias priorizadas que esperamos desarrollen las y los estudiantes, y tomar decisiones para organizar y evaluar los aprendizajes. Para CEBE, y sus niveles de inicial y primaria, se han priorizado las competencias que responden de manera pertinente a las y los estudiantes con discapacidad. A continuación, se detallan en el siguiente cuadro:

Tabla 1

Competencias priorizadas para el nivel inicial de CEBE

NIVEL	ÁREAS	COMPETENCIAS
INICIAL	PERSONAL SOCIAL	• Construye su identidad.
		• Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
	PSICOMOTRIZ	• Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
	COMUNICACIÓN	• Se comunica oralmente en su lengua materna.
		• Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.
		• Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
	MATEMÁTICA	• Resuelve problemas de cantidad.
		• Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
	DESCUBRIMIENTO DEL MUNDO	• Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
	COMPETENCIAS TRANSVERSALES	• Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.
• Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.		
5 ÁREAS	11 COMPETENCIAS	

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU



La competencia “Construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas” (que pertenece al área de Personal Social) no se ha priorizado. Sin embargo, si la o el docente de aula considera importante desarrollarla, porque todas las familias de su grupo de estudiantes comparten y practican lo que esta competencia implica, puede también ser priorizada respetando la diversidad de credos y creencias de cada familia.

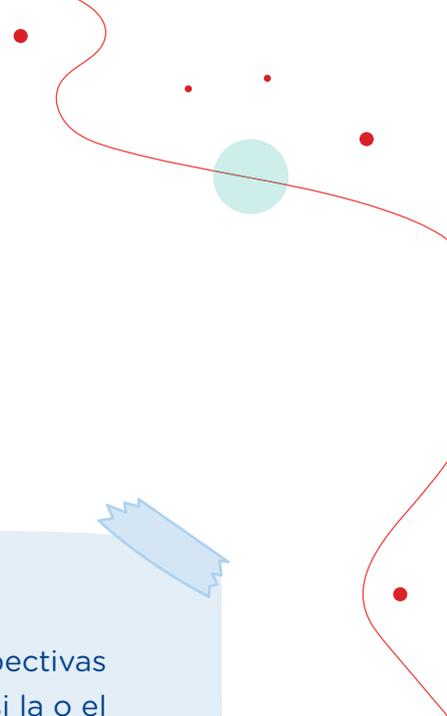
En el caso de la competencia “Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua” no se ha priorizado, ya que la discapacidad severa dificulta el aprendizaje de una segunda lengua, por lo cual sugerimos que las y los estudiantes y los adultos que los rodean se comuniquen, y les permitan desarrollar sus aprendizajes en su lengua materna o primera lengua durante sus primeros años de vida.

Tabla 2

Competencias priorizadas para el nivel primario de CEBE

NIVEL	ÁREAS	COMPETENCIAS
PRIMARIA	PERSONAL SOCIAL	• Construye su identidad.
		• Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
	EDUCACIÓN FÍSICA	• Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.
		• Asume una vida saludable.
		• Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices.
	COMUNICACIÓN	• Se comunica oralmente en su lengua materna.
		• Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.
		• Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.
	ARTE Y CULTURA	• Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.
		• Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales.
	MATEMÁTICA	• Resuelve problemas de cantidad.
		• Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.
	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	• Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
	COMPETENCIAS TRANSVERSALES	• Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.
		• Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.
		6 ÁREAS

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU



El área de Educación Religiosa, y sus respectivas competencias, no se ha priorizado. Sin embargo, si la o el docente de aula considera importante desarrollarla, porque todas las familias de su grupo de estudiantes comparten y practican lo que esta área implica, puede ser priorizada respetando la diversidad de credos y creencias de cada familia. Considerar que, según la Ley N° 29635, Ley de Libertad Religiosa, el estudiante, cuya confesión religiosa es distinta a la católica, puede solicitar exoneración del área de Religión (Minedu, 2016c, p. 181).

Las áreas de castellano como segunda lengua e inglés no han sido priorizadas, ya que a las o los estudiantes que presentan discapacidad severa se les dificulta la adquisición de una segunda lengua, por lo que sugerimos desarrollar los aprendizajes planificados en su lengua materna o primera lengua.

Como ya se mencionó anteriormente en esta guía, conocer y analizar el CNEB nos permite saber qué se espera que aprendan nuestros estudiantes, es decir, los propósitos de aprendizaje (competencias y enfoques transversales) y cómo estos progresan o se desarrollan. Es importante conocer y comprender a profundidad cada una de las competencias que hemos priorizado, para así generar oportunidades pertinentes (situaciones significativas) que permitan a las y los estudiantes desarrollarlas.

La comprensión de los diferentes elementos curriculares (competencias, capacidades, desempeños, estándares de aprendizaje y enfoques transversales) nos ayudará a pensar y reflexionar, organizar y diseñar o planificar mejor nuestro quehacer diario. Además, nos permitirá identificar qué barreras podrían presentar nuestros(as) estudiantes para el desarrollo de las competencias priorizadas para CEBE, y qué apoyos deberemos implementar para eliminar o minimizar en lo posible dichas barreras, ya que la población que atendemos presenta discapacidad severa y requiere apoyos permanentes y especializados.

Al analizar las competencias que vamos a desarrollar en las y los estudiantes de nuestro grupo de aula, es importante hacerlo de manera interdisciplinaria o colegiada, ya que los profesionales no docentes del CEBE, como psicólogos o tecnólogos médicos, al tener una formación disciplinar diferente a la docencia, pueden enriquecer el análisis con aportes específicos desde su especialidad y experiencia profesional.



RECORDEMOS LO QUE DICE EL CNEB CON RESPECTO
A LAS **ADECUACIONES CURRICULARES PARA
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

Las adecuaciones curriculares se relacionan directamente con la planificación curricular y se concretan progresivamente adaptando la propuesta educativa a las necesidades específicas de un grupo de estudiantes. Intentan dar respuesta a las necesidades educativas de dicho grupo y constituyen el conjunto de decisiones educativas para responder a discapacidades determinadas.

Tabla 3

Ejemplo de cómo analizar la competencia: Construye su identidad

ELEMENTOS CURRICULARES	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
COMPETENCIA	Es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico, en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético (Minedu, 2016a, p. 192).	Construye su identidad.
CAPACIDADES	Son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que las y los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas (Minedu, 2016b, p. 75).	<p>Cuando la o el estudiante “Construye su identidad”, combina las siguientes capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora a sí mismo(a). • Autorregula sus emociones.
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, de acuerdo con la secuencia que sigue la mayoría de estudiantes que progresan en una competencia determinada. Asimismo, definen el nivel que se espera puedan alcanzar todas las y los estudiantes al finalizar los ciclos de la Educación Básica.	<p>NIVEL 1 de la competencia “Construye su identidad” (nivel esperado al final del ciclo I) (Minedu, 2016b, p.75).</p> <p>La o el estudiante “Construye su identidad” cuando toma conciencia de los aspectos que lo hacen único(a). Se identifica con algunas de sus características físicas, gustos, disgustos e intereses, su nombre y los miembros de su familia. Participa en sus cuidados personales y diversas actividades desde su iniciativa y posibilidades. Busca y acepta consuelo y compañía de su adulto significativo cuando se siente vulnerado(a) e inseguro(a), y cuando algunas de sus acciones afectan a otro.</p>

Considerar que una o un estudiante con discapacidad, que presenta deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, probablemente no logrará el estándar de aprendizaje nivel 1 (esperado al final del ciclo I), a los 36 meses, como indica el CNEB, ya que requerirá más tiempo y apoyos para lograr los aprendizajes que se describen.

Ejemplo

Considerar que los desempeños describen algunas actuaciones que los estudiantes demuestran cuando han logrado alcanzar el nivel esperado de la competencia. En el caso de estudiantes con discapacidad, es probable que no actúen o se desempeñen exactamente y como se describe en este cuadro, ya que enfrentan barreras y requieren apoyos para lograr los aprendizajes.

DESEMPEÑOS

Son descripciones específicas de lo que hacen las y los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Describen algunas actuaciones que las y los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel (Minedu, 2016a, p. 193).

DESEMPEÑOS de la competencia “Construye su identidad a los 36 meses. Cuando el estudiante logra el nivel esperado para ciclo I, realiza desempeños como los siguientes (Minedu, 2016b, p. 77):

- Reconoce sus necesidades, sensaciones e intereses, y las diferencia de las de otros, a través de palabras, acciones, gestos o movimientos. Hace algunas cosas por sí solo(a) y hace valer sus decisiones. Se siente parte de su familia, reconoce a sus miembros y a otras personas conocidas.
- Toma la iniciativa para realizar actividades cotidianas de juego y algunas acciones de cuidado personal de acuerdo con sus intereses y posibilidades motrices, muestra alegría y orgullo por hacerlo. Solicita la ayuda del adulto cuando lo necesita.
- Expresa sus emociones a través de gestos, movimientos corporales o palabras, y reconoce algunas emociones en los demás cuando el adulto se lo menciona.
- Busca consuelo y atención del adulto para sentir seguridad y regular una emoción intensa. Tolerancia a la espera de tiempos cortos y maneja la frustración de algunos deseos.

¿Cómo se visualiza el desarrollo de la competencia **“Construye su identidad”** en la o el estudiante?

Esta competencia parte del conocimiento que las y los estudiantes van adquiriendo sobre sí mismas y sí mismos: sus características personales, gustos, preferencias y habilidades. El proceso de desarrollo de esta competencia se inicia desde que la niña o el niño nacen, a partir de los primeros cuidados y atenciones que recibe de su familia, que le permiten la construcción de vínculos seguros. En la medida en que estos vínculos estén bien establecidos, la niña o el niño será capaz de relacionarse con otros con mayor seguridad e iniciativa. Es en estas interacciones que va construyendo su identidad, la visión de su propia persona, de los demás y del mundo, con lo que se afirma como sujeto activo, con iniciativa, derechos y competencias. A medida que va creciendo, su entorno se amplía, va reconociendo sus emociones y aprendiendo a expresarlas, y busca la compañía de la o el docente en los momentos que lo necesita. La escuela es el espacio cotidiano, en donde socializa con sus pares y otros adultos, y donde empieza a manifestar sus gustos y preferencias frente a los demás; también a diferenciarse y reconocer lo que siente, y cómo se sienten sus compañeras y compañeros. Son oportunidades para conocerse y conocer a los demás, iniciar la regulación de sus emociones y la resolución de conflictos. La o el docente se preocupa por propiciar un clima de respeto y valoración con todas y todos los estudiantes, lo que les genera mayor seguridad y confianza, de modo que les permite estar abiertos a nuevas experiencias y a desarrollar sus habilidades. De igual forma, la o el docente acompaña este proceso de desarrollo personal brindando los espacios que la o el estudiante necesita dentro y fuera del aula, poniendo a su alcance diversos materiales y planificando actividades para seguir en esta construcción de su identidad (Minedu, 2016b, p. 73).

¿Al desarrollar esta competencia, qué dificultades podríamos encontrar y qué estrategias podríamos implementar para eliminarlas o minimizarlas?



Durante el desarrollo de la competencia “Construye su identidad” las y los estudiantes combinan principalmente dos capacidades: i) se valora a sí mismo y ii) autorregula sus emociones. Según el CNEB, en el caso de EBE, las y los estudiantes que presentan discapacidad tienen los mismos estándares de aprendizaje que reciben las y los estudiantes de EBR, y es la IE (en este caso el CEBE) y el Estado quienes garantizan los medios, recursos y apoyos necesarios, así como las adaptaciones curriculares y organizativas que se requieren para el desarrollo de las competencias (Minedu, 2016b, p. 74).

A continuación, veamos un ejemplo de cómo podríamos identificar estrategias o apoyos que deberíamos brindar a nuestras y nuestros estudiantes para el desarrollo de la competencia **“Construye su identidad”** en el estándar de aprendizaje nivel 1.

Tabla 4

Ejemplo de cómo identificar estrategias o apoyos durante el desarrollo de la competencia “Construye su identidad”.

Estándar de aprendizaje Nivel 1	Dificultades que podrían presentarse para el logro del Nivel 1 de la competencia	Estrategias o apoyos que se podrían implementar
<p>Toma conciencia de los aspectos que lo hacen único. Se identifica con sus características físicas, gustos y disgustos, intereses, nombre y miembros de su familia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al preguntársele por ella o él no usa el yo. • Le cuesta reconocerse frente a un espejo e identificar las partes de su cuerpo. • Parece no tener gustos o preferencias, o las personas que le rodean no las conocen. • Sus gustos o preferencias, en general, son pocos, por ejemplo, solo un juguete o la TV, y cuando no se los dan, llora. • Cuando expresa sus disgustos (algún sabor, olor, ruido, etc.), las personas que le rodean no le hacen caso y piensan que es “engreimiento”. • Aún no logra reconocer y manifestar sus necesidades (comida, hidratación, sueño), sensaciones (frío, calor, dolor, hambre, sed, etc.) y, por ello, hay que estar muy pendientes de qué está necesitando o sintiendo la o el estudiante. • Su autonomía es mínima, hace muy pocas cosas por sí solo(a): afeitarse, vestirse, comer, etc. • No toman en cuenta sus decisiones, por ejemplo, no le permiten que elija, entre alternativas de ropa, lo que se quiere poner y no le animan a participar en el cambio de su ropa. • No reconoce a los miembros de su familia y a otras personas conocidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la habilidad del reconocimiento de su yo. • Realizar actividades frente al espejo u otras que favorezcan el reconocimiento de su esquema corporal. • Averiguar sus gustos y preferencias preguntando a su familia, y observando. Además, incrementar sus intereses presentándole opciones adecuadas para su desarrollo (menos pantallas y más juego, arte, movimiento, etc.). • Tomar en cuenta sus gustos y preferencias para ser motivado(a) en clase, por ejemplo, si le encanta la música, hacer que escuche sus canciones favoritas mientras realiza una actividad. • Hacer una lista de las características que hacen diferentes y únicos a nuestras y nuestros estudiantes entre sí, y celebrar esas diferencias con ellas y ellos, y sus familias. • Reconocer que es válido que existan cosas o situaciones que le disgustan, le causan rechazo o le dan temor y no forzarlo(a) bruscamente a interactuar con estas. • Favorecer el reconocimiento de sus necesidades y sensaciones mediante estrategias diversas, por ejemplo, realizar el control de esfínteres para que avise cuando quiere orinar. • Trabajar la autonomía mediante actividades de la vida diaria (vestirse, afeitarse, comer, etc.) tomando en cuenta sus decisiones y preferencias, y dándole alternativas a elegir. • Permitir que conozca y valore todo lo relacionado con sí mismo(a): su nombre, dónde y cómo nació y creció, cómo es el lugar donde vive, sus características personales, etc. • Favorecer el vínculo familiar y el reconocimiento de sus familiares o personas más cercanas. • Facilitar que conozca a su familia: cómo se formó, quiénes y cómo son, qué parentesco tienen con ella o él, de dónde vienen, historias familiares, etc.

Ejemplo

Participa en sus cuidados personales y en diversas actividades desde su iniciativa y posibilidades.

- No suele tomar la iniciativa para realizar actividades cotidianas de juego, no interactúa con sus compañeros(as), y si lo hace, no es por iniciativa propia, es necesario acompañarlo(a).
 - No realiza acciones de cuidado personal ni solicita la ayuda del adulto cuando la necesita.
 - Cuando se enfrenta a una situación que le causa miedo, tristeza o enojo, no sabe qué hacer y solo llora o se pone ansioso.
 - Se comporta de manera pasiva, no demuestra iniciativa en su actuar cotidiano. Solo suele esperar a que las personas a su alrededor decidan por ella o él, y se muestra ajena o ajeno e indiferente con el entorno que le rodea.
- Generar espacios y situaciones donde las y los estudiantes interactúen (juegos, actividades físicas, visitas, paseos, celebraciones, etc.).
 - Planificar recreos interactivos o participativos con el apoyo de los profesionales no docentes y auxiliares.
 - Estar pendientes de las y los estudiantes que se aíslan para implementar estrategias que les ayuden a socializar.
 - Permitirle ser más activo en su desarrollo y aprendizajes, y pedirle su opinión. Así, podrá decidir sobre sí mismo(a) con respecto a lo que va a hacer, comer, vestir, jugar, etc., y se le dejará escoger. Se respetarán sus opiniones y sentimientos.
 - Propiciar vínculos sanos con adultos significativos con los que se pueda sentir seguro(a) y regular emociones intensas.
 - Asegurarnos de que en el hogar le den un trato afectuoso y que los adultos que le rodean no la o lo agredan o maltraten.

Ejemplo

Busca y acepta consuelo y compañía de su adulto significativo cuando se siente vulnerado(a) e inseguro(a), y cuando algunas de sus acciones afectan a otro.

- No expresa sus emociones adecuadamente, se expresa siempre a través de gritos, llantos, rabietas y berrinches.
- No sabe qué quiere o qué siente y se comporta de forma agresiva consigo mismo(a) y con otros.
- No verbaliza palabras y solo algunas personas logran entender lo que quiere o siente.
- Nunca socializa ya que no se expresa verbalmente, parece no entender o no importarle lo que sucede a su alrededor.
- No reconoce algunas emociones en los demás cuando el adulto se las menciona.
- Cada vez que tiene un problema con un compañero(a), le pega, llora y se pone ansioso, es difícil calmarlo(a).
- No busca consuelo y atención del adulto para sentirse seguro(a) y regular una emoción intensa.
- Tolera muy poco la espera de tiempos cortos.
- Le cuesta manejar su frustración.

- Trabajar el reconocimiento y expresión de emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo) con diversas estrategias.
- Utilizar imágenes o pictogramas para que pueda reconocer y señalar lo que quiere o siente.
- Indagar sobre expresiones o gestos que sugieren que la o el estudiante comprende lo que sucede a su alrededor, aunque no lo comunique verbalmente, retroalimentarlos y valorarlos.
- Utilizar estrategias alternativas al lenguaje oral para permitir que exprese sus ideas o sentimientos (el juego, el arte, el movimiento, la expresión corporal, etc.).
- Practicar estrategias para la resolución de problemas (avisar del problema, alejarse, respirar). Así, se evita ignorar el problema, y este se usa como un espacio de aprendizaje.
- Aumentar paulatinamente los tiempos de espera de la o el estudiante en situaciones específicas.
- Ubicar la causa y la consecuencia del problema:
 - ¿Qué pasa justo antes de que la o el estudiante se frustre? (qué causa o genera su frustración).
 - ¿Qué pasa después de que estalla el problema? (qué lo refuerza).

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

Los estándares de aprendizaje serán nuestros referentes para la observación y el recojo de evidencias que nos permitirán evaluar las competencias en el transcurso del año escolar. Es importante considerar que, si bien para la EBR el estándar de aprendizaje nivel 1 debería ser logrado por las y los estudiantes al finalizar el ciclo I (entre los 0 y 3 años), en el caso de las y los estudiantes de CEBE no existe un tiempo específico para el logro de este estándar, ya que el tiempo que a cada estudiante le tome su desarrollo dependerá de la discapacidad que presente (del retraso o alteración en su desarrollo evolutivo), de las barreras que enfrenta, de los apoyos que requiera y que se le brinden, etc. Lo mismo aplica para los demás estándares.

En estos casos, lo importante no es el tiempo que se tomen nuestros(as) estudiantes en lograr los aprendizajes esperados (aunque es importante considerar la plasticidad cerebral de los primeros años de vida), sino en que la competencia sea desarrollada de tal manera que responda a sus características y necesidades de aprendizaje y que contribuya a su autonomía, a la mejora de su calidad de vida y a su inclusión familiar, social y laboral.

Antes de continuar, recordemos que...

Los desempeños (agrupados u organizados por edad en el nivel inicial, y por grados en el nivel primario) son referentes o ejemplos de lo que debería lograr cada estudiante a determinada edad o grado. Sin embargo, cuando las y los estudiantes de CEBE enfrentan barreras para el aprendizaje, asociadas a una discapacidad severa, no esperamos que estos desempeños se logren en el tiempo señalado para estudiantes que no afrontan estas barreras, ni que se desarrollen de la misma manera que se desarrollarían en dichos estudiantes.

Al ubicar el nivel de desarrollo de la competencia en el que se encuentran nuestros(as) estudiantes (y no necesariamente el nivel en el que deberían estar por su edad o grado), podremos tomar decisiones acertadas para su proceso de aprendizaje, que incluyen realizar ajustes razonables en nuestra planificación curricular de aula.

2.3.2. Recoger información de las y los estudiantes y sus familias

La evaluación e informe psicopedagógicos, y el Plan Educativo Personalizado¹, principalmente, nos permitirán tener información actualizada de nuestros(as) estudiantes.

Además, no debemos olvidar que la carpeta individual de la o el estudiante de CEBE contiene el certificado de discapacidad, el diagnóstico, el informe médico u otro documento que acredita la condición de la o el estudiante (estos documentos no son obligatorios, solo se adjuntarán si la familia los tiene), las evaluaciones e informes de progreso de años anteriores, algunas producciones muy significativas y relevantes del portafolio de evidencias, entre otros documentos. Estos nos permitirán complementar la información recogida durante la evaluación de entrada (EPP)² acerca de las características (fortalezas, barreras que afrontan y apoyos que requieren) de cada estudiante, de sus familias y de sus contextos comunitarios.

1 Revisar: La evaluación de los aprendizajes en el CEBE - Guía de orientaciones (MINEDU - DEBE, 2023).

2 Evaluación de entrada o diagnóstica: en CEBE toma el nombre de Evaluación Psicopedagógica (EPP).

¿Cómo intervienen los profesionales no docentes en la evaluación psicopedagógica?

Los profesionales no docentes del CEBE, que conforman los equipos interdisciplinarios (EID) con enfoque transdisciplinario, y que dependiendo de cada CEBE pueden ser psicólogos, tecnólogos médicos (con especialidad en terapia física y rehabilitación, ocupacional, del lenguaje), trabajadores sociales, entre otros, deberán tener una participación activa en la evaluación psicopedagógica de las y los estudiantes.

Las y los docentes, con el apoyo de su EID, planificarán los primeros talleres y la primera unidad didáctica del año escolar (por ejemplo, la UdA 1: “Regresamos a la escuela”). Para ello, hay que considerar que esta UdA tendrá una duración de cinco (05) semanas y que incluirá actividades que, en primer lugar, permitan a las y los estudiantes adaptarse a la escuela (dinámicas y juegos integradores, espacios de calma y relajación, exploración del entorno, etc.), y también ser evaluados para así poder realizar la evaluación e informe psicopedagógicos de cada estudiante. La UdA 1 también permitirá a las y los docentes, con el apoyo de su EID, recoger información para la elaboración de los PEP de su aula.

Una vez planificados los primeros talleres y esta primera UdA del año escolar, las y los profesionales no docentes, que conforman los EID, acompañarán a las y los docentes (según horarios establecidos en la organización interna de cada CEBE) en el desarrollo de las actividades de aprendizaje para que, a partir del enfoque disciplinar y la experiencia que poseen, puedan complementar el recojo de información que la o el docente realiza. Así, la evaluación de entrada (EPP)³, y la posterior elaboración de los informes psicopedagógicos y PEP, constituyen una construcción colaborativa, cuya responsabilidad recae en la o el docente, pero en la cual deben participar los EID apoyando, acompañando y complementando la mirada pedagógica de la o el docente en beneficio de las y los estudiantes.

³ Evaluación psicopedagógica (EPP) es el nombre que toma la evaluación de entrada o diagnóstica en los CEBE.

2.3.3. Organizar las competencias y los enfoques transversales

Debemos organizar los propósitos de aprendizaje (competencias y enfoques transversales) que se priorizarán y promoverán durante el año escolar. Esto será posible a partir de la comprensión de dichos propósitos de aprendizaje, del diagnóstico de nuestro grupo de estudiantes, de la revisión del calendario escolar o comunal, y de la organización de los momentos que forman parte de la jornada escolar diaria.

Todo ello nos permitirá identificar las oportunidades para favorecer aprendizajes en nuestras y nuestros estudiantes. A continuación, recordemos los enfoques transversales:

- Enfoque de derechos
- Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
- Enfoque intercultural
- Enfoque de igualdad de género
- Enfoque ambiental
- Enfoque de orientación al bien común
- Enfoque de búsqueda de la excelencia

La siguiente tabla nos permitirá comprender mejor cómo se demuestran en el día a día estos enfoques transversales:

Tabla 5

¿Cómo se demuestran los enfoques transversales?

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	¿CÓMO SE DEMUESTRA?
DE DERECHOS	Conciencia de derechos	Disposición a conocer, reconocer y valorar los derechos individuales y colectivos que tenemos las personas en el ámbito privado y público	Las y los docentes promueven el conocimiento de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño para empoderar a las y los estudiantes en su ejercicio democrático.
			Las y los docentes generan espacios de reflexión y crítica sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente, en grupos y poblaciones vulnerables.
			Las y los docentes promueven y enfatizan la práctica de los deberes y derechos de las y los estudiantes.
	Libertad y responsabilidad	Disposición a elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad	Las y los docentes promueven oportunidades para que las y los estudiantes ejerzan sus derechos en la relación con sus pares y adultos.
			Las y los docentes promueven formas de participación estudiantil, que permitan el desarrollo de competencias ciudadanas, articulando acciones con la familia y la comunidad en la búsqueda del bien común.
	Diálogo y concertación	Disposición a conversar con otras personas intercambiando ideas o afectos de modo alternativo para construir juntos una postura común	Las y los docentes propician la deliberación y las y los estudiantes la practican para arribar a consensos en la reflexión sobre asuntos públicos, la elaboración de normas, u otros temas.
Las y los docentes buscan soluciones y plantean propuestas a través de protocolos y acuerdos con las y los estudiantes sobre sus responsabilidades.			

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	¿CÓMO SE DEMUESTRA?
INCLUSIVO O ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Respeto por las diferencias	Reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia	Docentes y estudiantes demuestran tolerancia, apertura y respeto a todas y todos evitando cualquier forma de discriminación basada en el prejuicio ante cualquier diferencia.
			Ni docentes ni estudiantes estigmatizan a nadie.
			Las familias reciben información continua sobre los esfuerzos, méritos, avances y logros de sus hijas e hijos, y entienden sus dificultades como parte de su desarrollo y aprendizaje.
	Equidad en la enseñanza	Disposición a enseñar ofreciendo a las y los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados	Las y los docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo con las características y demandas de las y los estudiantes, las cuales se articulan en situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad.
	Confianza en la persona	Disposición a depositar expectativas en una persona creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia	Las y los docentes demuestran altas expectativas sobre todas y todos los estudiantes, incluyendo a aquellas y aquellos que tienen estilos diversos y ritmos de aprendizaje diferentes o viven en contextos difíciles.
			Las y los docentes convocan a las familias, principalmente, a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijas e hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.
Las y los estudiantes protegen y fortalecen en toda circunstancia su autonomía, autoconfianza y autoestima.			



ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	¿CÓMO SE DEMUESTRA?
INTERCULTURAL	Respeto a la identidad cultural	Reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de las y los estudiantes	<p>Docentes y estudiantes acogen con respeto a todas y todos sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.</p> <p>Las y los docentes hablan la lengua materna de las y los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del castellano como segunda lengua.</p> <p>Las y los docentes respetan todas las variantes del castellano que se hablan en distintas regiones del país, sin obligar a las y los estudiantes a que se expresen oralmente solo en castellano estándar.</p>
	Justicia	Disposición a actuar de manera justa respetando el derecho de todas y todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde	Las y los estudiantes muestran disposición a actuar de manera justa, respetando el derecho de todas y todos, exigiendo sus propios derechos y reconociendo derechos a quienes les corresponde.
	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas mediante el diálogo y el respeto mutuo	Docentes y directivos propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales, y entre estas con el saber científico, con el fin de buscar complementariedades en los distintos planos en los que se formulan para el tratamiento de los desafíos comunes.

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	¿CÓMO SE DEMUESTRA?
IGUALDAD DE GÉNERO	Igualdad y dignidad	Reconocimiento al valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género	Docentes y estudiantes no hacen distinciones discriminatorias entre varones y mujeres.
			Estudiantes varones y mujeres tienen las mismas responsabilidades en el cuidado de los espacios educativos que utilizan.
	Justicia	Disposición a actuar de modo que se dé a cada quien lo que le corresponde, en especial, a quienes se ven perjudicados por las desigualdades de género	Docentes y directivos fomentan la asistencia de las estudiantes que se encuentran embarazadas o que son madres o padres de familia.
			Docentes y directivos fomentan una valoración sana y respetuosa del cuerpo e integridad de las personas, en especial, se previene y atiende adecuadamente las posibles situaciones de violencia sexual, como tocamientos indebidos, acoso, etc.
	Empatía	Reconocimiento y valoración de las emociones y las necesidades afectivas de los otros, y demostración de sensibilidad ante ellas al identificar situaciones de desigualdad de género, lo cual evidencia la capacidad de comprender o acompañar a las personas en dichas emociones o necesidades	Estudiantes y docentes analizan los prejuicios entre géneros como, por ejemplo, las mujeres limpian mejor, los hombres no son sensibles, las mujeres tienen menor capacidad que los varones para el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias, los varones tienen menor capacidad que las mujeres para desarrollar aprendizajes en el área de Comunicación, las mujeres son más débiles, los varones son más irresponsables, entre otros.

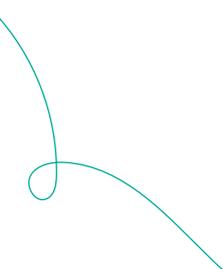
ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	¿CÓMO SE DEMUESTRA?
AMBIENTAL	Solidaridad planetaria y equidad intergeneracional	Disposición para colaborar con el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras, así como con la naturaleza asumiendo el cuidado del planeta	Docentes y estudiantes desarrollan acciones de ciudadanía, que demuestren conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global (sequías e inundaciones, etc.), así como el desarrollo de capacidades de resiliencia para la adaptación al cambio climático.
			Docentes y estudiantes plantean soluciones sobre la realidad ambiental de su comunidad, por ejemplo, con respecto a la contaminación, el agotamiento de la capa de ozono, la salud ambiental, etc.
	Justicia y solidaridad	Disposición a evaluar los impactos y costos ambientales de las acciones y actividades cotidianas, y a actuar en beneficio de todas las personas, así como de los sistemas, instituciones y medios compartidos de los que todas y todos dependemos	Docentes y estudiantes realizan acciones para identificar los patrones de producción y consumo de aquellos productos utilizados de forma cotidiana, en la escuela y la comunidad.
			Docentes y estudiantes implementan las 3R (reducir, reusar y reciclar) para la segregación adecuada de los residuos sólidos, las medidas de ecoeficiencia, las prácticas de cuidado de la salud y el bienestar común.
			Docentes y estudiantes impulsan acciones que contribuyan al ahorro del agua y el cuidado de las cuencas hidrográficas de la comunidad identificando su relación con el cambio climático y adoptando una nueva cultura del agua.
			Docentes y estudiantes promueven la preservación de entornos saludables a favor de la limpieza de los espacios educativos que comparten, así como de los hábitos de higiene y alimentación saludables.
	Respeto a toda forma de vida	Aprecio, valoración y disposición para el cuidado a toda forma de vida sobre la Tierra, desde una mirada sistémica y global, revalorando los saberes ancestrales	Docentes planifican y desarrollan acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y la fauna local promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional.
			Docentes y estudiantes promueven estilos de vida en armonía con el ambiente revalorando los saberes locales y el conocimiento ancestral.
			Docentes y estudiantes impulsan la recuperación y el uso de las áreas verdes y las áreas naturales, como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan.

ENFOQUE TRANSVERSAL	VALORES	ACTITUDES	¿CÓMO SE DEMUESTRA?
ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	Equidad y justicia	Disposición a reconocer que, ante situaciones de inicio diferentes, se requieren compensaciones a aquellas personas con mayores dificultades	Las y los estudiantes comparten siempre los bienes disponibles para ellas y ellos en los espacios educativos (recursos, materiales, instalaciones, tiempo, actividades, conocimientos) con sentido de equidad y justicia.
	Solidaridad	Disposición a apoyar incondicionalmente a personas en situaciones comprometidas o difíciles	Las y los estudiantes demuestran solidaridad con sus compañeras y compañeros en toda situación en la que padecen dificultades que rebasan sus posibilidades de afrontarlas.
	Empatía	Identificación afectiva con los sentimientos del otro y disposición para apoyar y comprender sus circunstancias	Las y los docentes identifican, valoran y destacan continuamente actos espontáneos de las y los estudiantes en beneficio de otros, dirigidos a procurar o restaurar su bienestar en situaciones que lo requieran.
	Responsabilidad	Disposición a valorar y proteger los bienes comunes y compartidos de un colectivo	Las y los docentes promueven oportunidades para que las y los estudiantes asuman responsabilidades diversas y las aprovechen tomando en cuenta su propio bienestar y el de la colectividad.
BÚSQUEDA DE LA EXCELENCIA	Flexibilidad y apertura	Disposición para adaptarse a los cambios modificando, si fuera necesario, la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades, información no conocida o situaciones nuevas	<p>Docentes y estudiantes comparan, adquieren y emplean estrategias útiles para aumentar la eficacia de sus esfuerzos en el logro de los objetivos que se proponen.</p> <p>Docentes y estudiantes demuestran flexibilidad para el cambio y la adaptación a circunstancias diversas, orientados a objetivos de mejora personal o grupal.</p>
	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo(a) y con las circunstancias	<p>Docentes y estudiantes utilizan sus cualidades y recursos al máximo posible para cumplir con éxito las metas que se proponen a nivel personal y colectivo.</p> <p>Docentes y estudiantes se esfuerzan por superarse buscando objetivos que representen avances respecto de su actual nivel de posibilidades en determinados ámbitos de desempeño.</p>



Para organizar las competencias y los enfoques transversales que desarrollaremos durante el año escolar, podemos utilizar una matriz que considere los cuatro bloques de semanas lectivas (organizados como cuatro trimestres), y las unidades didácticas, organizadas en unidades de aprendizaje y talleres.

A continuación, se presenta un ejemplo para CEBE, nivel inicial, de la matriz para la organización de los aprendizajes anuales o a largo plazo en el CEBE. En este ejemplo, por cuestiones de espacio, se han considerado solo tres trimestres.



Ejemplo

Tabla 6

Matriz para la organización de los aprendizajes anuales o a largo plazo del nivel inicial

Es probable que en base a las EPP⁵ y los PEP⁶ realizados en las primeras semanas del 1er trimestre, tengas una proyección más realista de tu grupo de estudiantes. Al desarrollar las actividades del 1er trimestre, podrás obtener información que te llevará a reajustar o reestructurar tu proyección del 2º, 3º y 4º trimestre, según las fortalezas, barreras que afrontan y apoyos que requieren tus estudiantes.

ÁREAS	COMPETENCIAS	PRIMER TRIMESTRE				SEGUNDO TRIMESTRE						TERCER TRIMESTRE					
		UNIDAD DIDÁCTICA 1				UNIDAD DIDÁCTICA 2						UNIDAD DIDÁCTICA 3					
		UNIDADES DE APRENDIZAJE ⁴		TALLERES		UNIDADES DE APRENDIZAJE			TALLERES			UNIDADES DE APRENDIZAJE			TALLERES		
UdA 1: p. ej. "Regreso a la escuela" (Periodo de adaptación, EPP ⁵ y PEP ⁶)	UdA 2	PSM ⁷	EXA ⁸	UdA 3	UdA 4	UdA 5	PSM	EXA	EMS ⁹	UdA 6	UdA 7	UdA 8	PSM	EXA	EMS	AVD ¹⁰	
Personal Social	Construye su identidad.	X	X			X		X									X
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	X	X								X	X					X
Psicomotriz	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	X		X		X	X		X				X			X	

Las **X** colocadas en las UdA son ejemplos, y cada docente decidirá las competencias a desarrollar en cada UdA.

La organización de cada unidad didáctica (UD) dependerá de cómo hayas planteado tu jornada diaria. Así, por ejemplo, en la primera UD puedes proyectar trabajar dos talleres y dos UdA; en la segunda UD podrías considerar tres talleres y desarrollar tres UdA, etc.

4 **UdA** - Unidad de Aprendizaje

5 **EPP** - Evaluación Psicopedagógica

6 **PEP** - Plan Educativo Personalizado

7 **PSM** - Psicomotricidad (se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad)

8 **EXA** - Expresión artística (crea proyectos desde los lenguajes artísticos)

9 **EMS** - Estimulación multisensorial (indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos)

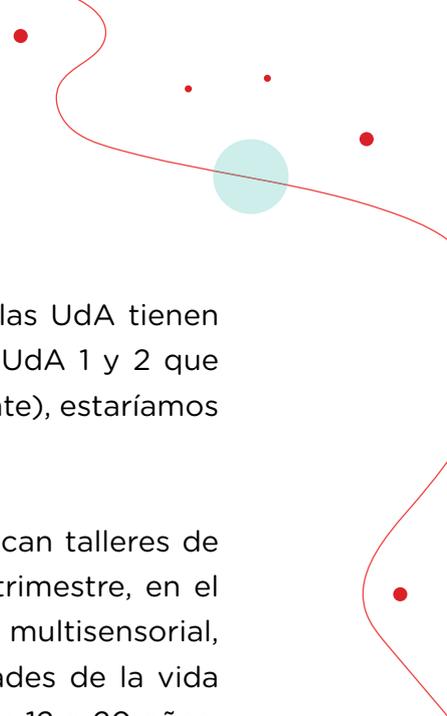
10 **AVD** - Actividades de la vida diaria (construye su identidad y convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común)

Ejemplo

Comunicación	Se comunica oralmente en su lengua materna.	X	X			X												
	Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.	X					X	X						X				
	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.	X			X	X		X		X			X			X		
Matemática	Resuelve problemas de cantidad.	X										X		X				
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	X										X		X				
Ciencia y Tecnología	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.	X					X				X		X				X	
ENFOQUES TRANSVERSALES																		
De derechos		X	X			X	X	X				X						
Inclusivo de atención a la diversidad						X	X	X										
Intercultural							X	X					X	X				
Igualdad de género						X												
Ambiental													X					
Orientación al bien común		X											X		X			
Búsqueda de la excelencia															X			

Las **X** colocadas en los enfoques son ejemplos, y cada docente decidirá los enfoques a desarrollar en cada UdA.

Nota. Adaptada de *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (p. 54), por Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación, 2019.



En el ejemplo anterior, considerando que la mayoría de las UdA tienen una duración de tres (03) semanas cada una (salvo las UdA 1 y 2 que durarían cinco (05) y cuatro (04) semanas, respectivamente), estaríamos desarrollando once (11) UdA durante el año escolar.

En cuanto a los talleres, en el ejemplo anterior, se planifican talleres de psicomotricidad y expresión artística durante el primer trimestre, en el segundo trimestre se agrega el taller de estimulación multisensorial, y en el tercer trimestre se incorpora el taller de actividades de la vida diaria. Para el caso del nivel primario, o de estudiantes de 12 a 20 años, se podrían implementar talleres productivos o talleres vinculados al uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales, como se detalla más adelante en esta guía.

Dependerá de cada CEBE y de cada docente de aula, decidir las UdA y los talleres que serán de mayor utilidad y favorecerán las competencias y aprendizajes más adecuados para sus estudiantes. Para ello, se tomarán en cuenta sus características, fortalezas, las barreras que afrontan, los apoyos que requieren y el contexto en el que se desenvuelven.

Figura 7

Consideraciones para la organización de las competencias en la matriz

- » La flexibilidad de la matriz. Lo que planificamos en la matriz es una propuesta para organizar las competencias a desarrollar en el año (durante el primer, segundo, tercer y cuarto trimestre), pero puede variar en función de las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes que atendemos.
- » El diagnóstico de nuestros(as) estudiantes. Nos da a conocer cuáles son las competencias que aún no han logrado desarrollar (según el análisis de los informes psicopedagógicos) y qué debemos trabajar más durante el año con nuestros(as) estudiantes para brindarles diversas oportunidades de aprendizaje. También podemos valernos de la información que las familias nos brinden acerca de sus hijas e hijos en las entrevistas que forman parte de la evaluación psicopedagógica.
- » Las competencias del CNEB. En el primer trimestre, luego de culminados la EPP, IPP y PEP, podríamos priorizar aquellas competencias vinculadas al desarrollo personal social, psicomotriz y comunicativo de las y los estudiantes, ya que atienden a sus necesidades de seguridad afectiva, movimiento y comunicación que ellas y ellos demandan sobre todo al inicio del año escolar, y que son la base para el desarrollo de otras competencias.
- » El calendario comunal o el escolar. Puede ayudarnos a establecer que en determinadas fechas del año podemos abordar (en una unidad didáctica) ciertos temas vinculados a las actividades culturales propias de la comunidad a la que pertenecen nuestras y nuestros estudiantes.
- » Todos los momentos que organizan nuestra jornada diaria. Son oportunidades para desarrollar competencias. Por ello, es importante detenernos a pensar qué situaciones se dan y qué competencias podemos desarrollar.

Nota. Adaptada de *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (p. 56), por Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación, 2019.

Veamos el ejemplo de una matriz donde se pueden organizar las Unidades de Aprendizaje con respecto a las semanas lectivas del año escolar. En este caso hemos tomado como referencia el año escolar 2022.



Tabla 7

Ejemplo de distribución de unidades de aprendizaje a lo largo de un año escolar

BLOQUES SEMANAS LECTIVAS	NÚMERO SEMANAS LECTIVAS	UNIDAD DE APRENDIZAJE	PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	ENFOQUES TRANSVERSALES
PRIMER BLOQUE DE SEMANAS DE GESTIÓN (02 semanas): del 1 al 11 de marzo					
PRIMER BLOQUE SEMANAS LECTIVAS (del 14 de marzo al 13 de mayo)	Semanas 1, 2, 3, 4 y 5 (del 14 de marzo al 15 de abril)	UdA 1: Regresamos a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Atender la necesidad de cada estudiante de adaptarse al espacio presencial de la escuela respetando sus características, ritmos y tiempos de acomodación a esta nueva etapa y favoreciendo un buen primer encuentro con sus docentes y compañeros. • Realizar la evaluación y el informe psicopedagógicos de cada estudiante. • Elaborar el Plan Educativo Personalizado de cada estudiante. 	En esta primera UdA se desarrollarán todas aquellas competencias que la o el docente necesite evaluar en sus estudiantes, es decir, todas las competencias que haya priorizado para el año escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • De derechos • Orientación al bien común
	Semanas 6, 7, 8 y 9 (del 18 de abril al 13 de mayo)	UdA 2: Así soy yo, ¿y tú?	<ul style="list-style-type: none"> • Permitir a las y los estudiantes reconocerse a sí mismas y a sí mismos como seres únicos con características físicas, preferencias y gustos particulares. Asimismo, reconocer y expresar sus emociones para establecer relaciones respetuosas con su entorno. 	<p>Construye su identidad.</p> <p>Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.</p> <p>Se comunica oralmente en su lengua materna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De derechos • Inclusivo o de atención a la diversidad

SEGUNDO BLOQUE DE SEMANAS DE GESTIÓN (01 semana): del 16 al 20 de mayo

SEGUNDO BLOQUE SEMANAS LECTIVAS (del 23 de mayo al 22 de julio)	Semanas 1, 2 y 3 (del 23 de mayo al 10 de junio)	UdA 3: Te cuento cómo me siento	Propiciar que las y los estudiantes desarrollen habilidades para reconocer, expresar y regular sus emociones y comportamientos a través de la expresión verbal y no verbal de lo que sienten, y también mediante la representación, utilizando lenguajes artísticos, así como otras estrategias que favorecen la toma de conciencia y la regulación emocional desde su nivel madurativo.	Se comunica oralmente en su lengua materna. Construye su identidad. Crea proyectos desde sus lenguajes artísticos. Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	<ul style="list-style-type: none"> • De igualdad de género • Inclusivo y de atención a la diversidad • De derechos
	Semanas 4, 5 y 6 (del 13 de junio al 1 de julio)	UdA 4: Yo, por dentro y por fuera	Permitir que las y los estudiantes tengan la posibilidad de indagar respecto a cómo es y cómo funciona su cuerpo, y puedan expresar y poner a prueba sus ideas. Así, buscarán información, experimentarán y compararán las sensaciones corporales y los cambios que se producen en su cuerpo al realizar actividades como comer, saltar, correr, cuidar su higiene personal, etc.	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos. Lee diferentes tipos de textos en su lengua materna. Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	<ul style="list-style-type: none"> • De derechos • Intercultural • Inclusivo y de atención a la diversidad
	Semanas 7, 8 y 9 (del 4 al 22 de julio)	UdA 5: Un viaje por el Perú	Permitir que las y los estudiantes hagan un recorrido por la historia del Perú a través de sus manifestaciones culturales. Investigarán cómo era la vida cotidiana, las formas de vestir, de viajar, los cuentos, las canciones y los bailes que han ido construyendo nuestra identidad a lo largo del tiempo y en diferentes épocas (la de sus padres, abuelos y bisabuelos).	Lee diferentes tipos de textos en su lengua materna. Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. Construye su identidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Intercultural • De derechos • Inclusivo o de atención a la diversidad

Ejemplo

TERCER BLOQUE DE SEMANAS DE GESTIÓN (dos semanas): del 25 de julio al 05 de agosto

TERCER BLOQUE SEMANAS LECTIVAS (del 8 de agosto al 7 de octubre)	Semanas 1, 2 y 3 (del 8 al 26 de agosto)	UdA 6: 1, 2, 3, ¿cómo lo resuelvo esta vez?	Permitir que las y los estudiantes tengan la posibilidad de resolver diferentes situaciones cotidianas haciendo uso de la matemática, de acuerdo con el contexto en el que viven (por ejemplo, la siembra, la pesca, el orden de la casa y del aula, la preparación de alimentos, etc.), para promover la colaboración en la familia y la escuela.	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. Resuelve problemas de cantidad. Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	<ul style="list-style-type: none"> • De derechos • Orientación al bien común
	Semanas 3, 4 y 5 (del 29 de agosto al 16 de septiembre)	UdA 7: Descubrimos y valoramos el mundo en el que convivimos	Permitir que las y los estudiantes tengan la posibilidad de explorar su entorno inmediato, por ejemplo, la contaminación ambiental, para que conozcan e incorporen prácticas saludables para el cuidado del ambiente.	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común. Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos. Crea proyectos desde los lenguajes artísticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Intercultural • Ambiental
	Semanas 6, 7 y 8 (del 19 de septiembre al 7 de octubre)	UdA 8: Mercados y ferias	Brindar a las y los estudiantes la oportunidad de recordar un espacio de venta, compra e intercambio de productos que se comercializan en su contexto. La finalidad es que reconozcan y valoren los productos, las artes y los oficios de las personas que participan en estos espacios.	Resuelve problemas de cantidad. Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. Lee diferentes tipos de textos en su lengua materna.	<ul style="list-style-type: none"> • Intercultural • Orientación al bien común • Búsqueda de la excelencia

Ejemplo

CUARTO BLOQUE DE SEMANAS DE GESTIÓN (01 semana): del 10 al 14 de octubre

CUARTO BLOQUE SEMANAS LECTIVAS (del 17 de octubre al 16 de diciembre)	Semana 1, 2 y 3 (del 17 de octubre al 4 de noviembre)	UdA 9: 1, 2, 3, ¿qué comeré esta vez?	Brindar a las y los estudiantes la posibilidad de indagar sobre los alimentos, conocer cómo se transforman, conservan, preparan y consumen para mantener un buen estado de salud y valorar las diversas prácticas socioculturales vinculadas a la alimentación.	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos. Lee diferentes tipos de textos en su lengua materna. Resuelve problemas de cantidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiental • Intercultural • De derechos
	Semana 5, 6 y 7 (del 7 al 25 de noviembre)	UdA 10: Jugamos con nuestra imaginación	Brindar a las y los estudiantes la posibilidad de expresar sus emociones al imaginar, diseñar, crear y transformar la realidad en un mundo fantástico, de manera que vivan experiencias que potencien su creatividad.	Se comunica oralmente en su lengua materna. Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. Construye su identidad.	<ul style="list-style-type: none"> • De derechos • Ambiental • Intercultural
	Semana 7, 8 y 9 (del 28 de noviembre al 16 de diciembre)	UdA 11: Motivos para agradecer y celebrar	Permitir a las y los estudiantes reconocer avances, fortalezas y aspectos por mejorar para continuar, desarrollando las competencias, así como celebrar y agradecer sus logros desde las distintas prácticas culturales	Crea proyectos desde los lenguajes artísticos. Se comunica oralmente en su lengua materna. Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación al bien común • Búsqueda de la excelencia • Inclusivo o de atención a la diversidad

QUINTO BLOQUE DE SEMANAS DE GESTIÓN (02 semanas): del 19 al 30 de diciembre

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

Estas unidades de aprendizaje (UdA), sus respectivos propósitos de aprendizaje, las competencias y enfoques transversales a desarrollar en cada una de ellas, han sido tomadas y adaptadas de las experiencias de aprendizaje (EdA) desarrolladas en el 2021 para la estrategia Aprendo en Casa (AeC). Pueden encontrar las EdA de esta matriz, algunas EdA más y el desarrollo completo de las actividades de cada EdA en AeC 2021. Para ello, ingresar al siguiente enlace: [Aprendo en casa: Plataforma educativa | Minedu](#) y adaptarlas o convertirlas en UdA si así lo creen conveniente (Minedu, 2021, Plataforma de Aprendo en Casa).

2.3.4. Identificar los niveles a desarrollar de las competencias de cada estudiante según su PEP

Para planificar y luego evaluar las competencias que hemos priorizado, debemos identificar los estándares de aprendizaje (niveles a desarrollar de las competencias) descritos en el CNEB, de acuerdo con los PEP de las y los estudiantes que atenderemos. Es importante realizar una revisión y análisis de los PEP de nuestro grupo de estudiantes, así podremos tener una hipótesis general de los niveles a desarrollar de las competencias de las y los estudiantes de nuestra aula.

Se deben tener claramente identificados los niveles a desarrollar de las competencias de cada estudiante, que fueron registrados en su Plan Educativo Personalizado - PEP.



Tabla 8

Plan Educativo Personalizado - PEP

PLAN EDUCATIVO PERSONALIZADO - PEP

NIVEL A DESARROLLAR DE LA COMPETENCIA

En este espacio se espera que, a partir de la evaluación psicopedagógica, la cual brinda información sobre las fortalezas, barreras y apoyos del estudiante, así como el nivel de logro de las competencias que alcanzó previamente, se determine el nivel a desarrollar de las competencias en el presente año escolar.

ÁREA CURRICULAR	COMPETENCIAS	NIVEL A DESARROLLAR DE LA COMPETENCIA
Personal social	Construye su identidad.	
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	
Psicomotriz	Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	
Comunicación	Se comunica oralmente en su lengua materna.	
	Lee diversos tipos de texto en su lengua materna.	
	Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna.	
	Crea proyectos desde los lenguajes del arte.	
Matemática	Resuelve problemas de cantidad.	
	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	
Ciencia y tecnología	Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.	

Nota. En *La evaluación de los aprendizajes en el CEBE - Guía de orientaciones* (MINEDU - DEBE, 2023), por Dirección de Educación Básica Especial, Dirección General de Servicios Educativos Especializados, Ministerio de Educación del Perú, 2020.

A continuación, te presentamos el PEP de Catalina, en donde se ha destacado el literal B) Nivel a desarrollar de la competencia: *En este espacio se espera que, a partir de la evaluación psicopedagógica, la cual brinda información sobre las fortalezas, barreras y apoyos de la o el estudiante, así como el nivel de logro de las competencias que alcanzó previamente, se determine el nivel a desarrollar de las competencias en el presente año escolar [...].* con un ejemplo para el área de Personal Social. En dicho ejemplo se visualiza cómo colocar el nivel a desarrollar de la competencia **“Construye su identidad”**.

PLAN EDUCATIVO PERSONALIZADO - PEP

1. Datos generales de la o el estudiante

Nombres y apellidos	CATALINA		
Fecha de nacimiento	21-10-2013	Edad	8 años
Nombre de la IE	CEBE Felicidad	Modalidad	EBE
Edad/grado y sección	Inicial 5 años	Tipo de discapacidad	Multidiscapacidad
Nombres y apellidos del docente a cargo	Vilma		
Fecha de emisión del PEP	15/04/2021		

2. Organización de la respuesta educativa

A) Provisión de apoyos

Precisar los tipos de apoyos que requiere la o el estudiante por cada espacio de intervención. Los apoyos deben ser determinados a partir de las barreras identificadas, las cuales están plasmadas en el informe psicopedagógico.

Espacio de intervención	Apoyos	Responsable
Aula	...	Docente de aula
Familia	...	Papá y mamá

B) Nivel a desarrollar de la competencia

En este espacio se espera que, a partir de la evaluación psicopedagógica, la cual brinda información sobre las fortalezas, barreras y apoyos de la o el estudiante, así como el nivel de logro de las competencias que alcanzó previamente, se determine el nivel a desarrollar de las competencias en el presente año escolar.

ÁREA CURRICULAR	COMPETENCIAS	NIVEL A DESARROLLAR DE LA COMPETENCIA (Estándar de aprendizaje de la competencia)
PERSONAL SOCIAL ...	Construye su identidad.	<p>Nivel 2 (nivel esperado al final del ciclo II)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esperamos que CATALINA, pueda ser cada vez más competente al construir su identidad, y para ello buscamos que: • Tome conciencia de los aspectos que la hacen única. • Se identifique en algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias. • Se sienta miembro de su familia y del grupo de aula al que pertenece. • Practique hábitos saludables y reconozca que son importantes para ella. • Actúe de manera autónoma en las actividades que realiza y sea capaz de tomar decisiones desde sus posibilidades y considerando a los demás. • Exprese sus emociones e identifique el motivo que las originan. • Busque y acepte la compañía de un adulto significativo ante situaciones que la o lo hacen sentir vulnerable, inseguro(a), con ira, triste o alegre.
	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	...

2.3.5. Identificar los criterios de evaluación para las competencias priorizadas a partir de los estándares de aprendizaje

Las competencias priorizadas a desarrollar durante el año escolar, y sus estándares de aprendizaje o niveles a desarrollar (identificados en los PEP de cada estudiante), nos permitirán formular criterios de evaluación para cada competencia.

Con estos criterios de evaluación tendremos claridad sobre los aprendizajes que promoveremos, por cada competencia, durante el año escolar.

A continuación, se presenta una “Matriz de criterios de evaluación del aula” con un ejemplo, a partir de la competencia “Construye su identidad”. Para dicha competencia se han colocado los niveles a desarrollar de la competencia (o estándares de aprendizaje de la competencia) y los criterios de evaluación, que serán los aprendizajes que promoveremos durante el año escolar para desarrollar esta competencia.

Ejemplo

Están en los PEP de las y los estudiantes del aula.

Tabla 9

Matriz de criterios de evaluación del aula

Son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias. Describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar las y los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado.

ÁREAS	COMPETENCIAS	NIVEL A DESARROLLAR DE LA COMPETENCIA (Estándar de aprendizaje de la competencia)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<p>PERSONAL SOCIAL</p>	<p>CONSTRUYE SU IDENTIDAD</p> <p>Capacidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se valora a sí mismo(a). • Autorregula sus emociones. 	<p>NIVEL 1</p> <p>Esperamos que Juan, Antonia, Verónica y Mauricio puedan ser cada vez más competentes al construir su identidad. Para ello, necesitan:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Tomar conciencia de los aspectos que los hacen únicos. » Identificarse con algunas de sus características físicas, gustos, disgustos e intereses, su nombre y los miembros de su familia. » Participar en sus cuidados personales y en diversas actividades desde su iniciativa y posibilidades. » Buscar y aceptar el consuelo y la compañía de su adulto significativo cuando se sienten vulnerados e inseguros, así como cuando algunas de sus acciones afectan a otro. 	<p>NIVEL 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia su cuerpo del cuerpo del adulto que lo cuida. • Reconoce sus intereses, necesidades y las sensaciones de su cuerpo, las diferencia de las de otros, y las manifiesta a través de palabras, acciones, gestos o movimientos. • Reconoce su nombre cuando lo llaman, lo manifiesta a través de gestos (sonrisas, miradas), o acciones. • Reconoce a los miembros de su familia y a otras personas conocidas, se siente parte de su familia y disfruta su compañía. • Desde su iniciativa, se aleja de su adulto significativo por periodos cada vez más largos para explorar nuevos ambientes y retornar de manera espontánea. • Hace algunas cosas por sí solo(a) y hace valer sus decisiones. • Tiene iniciativa para desplazarse de un espacio a otro, realizar actividades cotidianas, explorar espacios cercanos, jugar con su cuerpo o con objetos pequeños desde sus intereses y sus posibilidades motrices. • Colabora y participa con agrado e iniciativa en los momentos y acciones de su cuidado: higiene, alimentación, cambio de ropa. Lo manifiesta con acciones, gestos y movimientos frente a un adulto que lo atiende con respeto, amabilidad y afecto. • Muestra comodidad al estar en compañía de un adulto significativo, sus pares y de otras personas cercanas. Lo manifiesta acercándose a ellos: los mira, les sonríe, realiza gestos, les habla (según sus posibilidades comunicativas) o juega cerca de ellos. • Solicita la ayuda del adulto cuando lo necesita. • Expresa sus emociones a través de gestos, movimientos corporales o palabras. • Responde a expresiones emocionales de otros a través de palabras, risas, llantos, gestos o movimientos corporales, y reconoce emociones en los demás cuando el adulto las menciona. • Busca consuelo y atención del adulto para sentirse seguro y regular una emoción intensa. • Tolerancia la espera de tiempos cortos y maneja la frustración de sus deseos cuando es anticipado y sostenido por un adulto (puede costarle más ser tolerante cuando tiene necesidades de alimentación, aseo y sueño).

Ejemplo

	<p>NIVEL 2</p> <p>Esperamos que Catalina, Julián, Tomas y Laura puedan ser cada vez más competentes al construir su identidad. Para ello, necesitan:</p> <ul style="list-style-type: none">» Tomar conciencia de los aspectos que los hacen únicos.» Identificarse con algunas de sus características físicas, así como sus cualidades e intereses, gustos y preferencias.» Sentirse miembros de su familia y del grupo de aula al que pertenecen.» Practicar hábitos saludables reconociendo que son importantes para ellos.» Actuar de manera autónoma en las actividades que realizan y sean capaces de tomar decisiones, desde sus posibilidades y considerando a los demás.» Expresar sus emociones e identifiquen el motivo que las originan.» Buscar y aceptar la compañía de un adulto significativo ante situaciones que les hacen sentir vulnerables, inseguros, con ira, tristes o alegres.	<p>NIVEL 2</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconoce sus intereses, preferencias, características físicas y cualidades, las diferencia de las de otros a través de palabras o acciones.• Participa de diferentes acciones de juego o de la vida cotidiana asumiendo distintos roles.• Se reconoce como parte de su familia, grupo de aula e IE.• Comparte y disfruta de hechos y momentos importantes de su historia familiar.• Toma la iniciativa para realizar acciones de cuidado personal.• Realiza algunas actividades cotidianas y juegos según sus intereses, junto a sus compañeros(as).• Expresa sus emociones a través de palabras, gestos o movimientos corporales e identifica las causas que las originan.• Reconoce las emociones de los demás, y muestra su simpatía, desacuerdo o preocupación.• Busca la compañía y consuelo del adulto en situaciones en que lo requiere, intenta expresarle y comunicarle lo que le sucede.• Reconoce los límites establecidos para su seguridad y contención.
--	---	--

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

2.3.6. A) Organizar los tiempos, espacios educativos, recursos y materiales educativos.

Nos permitirá anticipar las condiciones para el logro de los aprendizajes a nivel de servicio educativo (CEBE) y de aula. Los criterios para la organización deben estar determinados por los propósitos de aprendizaje y fundamentalmente por las barreras que afrontan y apoyos que requieren las y los estudiantes: accesibilidad, seguridad, autonomía, disfrute, juego, expresión, comunicación, relación, etc.

Cada inicio del año es apropiado para reflexionar sobre el sentido de lo que hacemos y evaluar cómo nos ha ido en relación con la organización del tiempo, el espacio y los materiales. Es un buen momento para plantearnos preguntas con el objetivo de tomar decisiones y abrirnos a nuevas experiencias: ¿qué nos ha funcionado?, ¿qué no nos ha funcionado?

En la planificación de nuestra jornada pedagógica trazamos un posible camino a recorrer durante la semana o a lo largo del día. Si bien la organización que planteemos al inicio del año escolar se puede modificar en función de nuestras intenciones pedagógicas y de las necesidades de las y los estudiantes, eso no quiere decir que lo hagamos sin pensar, repitiendo lo mismo año a año sin reflexionar. En ese sentido, es importante preguntarnos: ¿cuál es la mejor manera de hacerlo?, ¿cómo estructurarlo? (Minedu, 2016b, pp. 59-61).

La organización del tiempo

Las situaciones que ocurren en los diferentes momentos de la jornada diaria y las competencias que podemos desarrollar en cada uno de esos momentos, nos llevan también a pensar en cómo los vamos a organizar en el tiempo. Así, nos preguntamos, por ejemplo, ¿cuántas veces a la semana desarrollaremos el taller de psicomotricidad?, ¿qué tiempo le vamos a destinar a las actividades permanentes?, ¿cuánto tiempo requieren las y los estudiantes para que la alimentación sea un momento agradable en el que desarrollen su autonomía?, etc. (Minedu, 2016b, pp. 59-61)

A continuación, se presentan los momentos en los que se organiza la jornada escolar diaria en el CEBE. En dichos momentos se desarrollarán los propósitos de aprendizaje (competencias y enfoques transversales) que se prioricen y promuevan durante el año escolar.

MOMENTOS DE LA JORNADA DIARIA

- » Ingreso de las y los estudiantes (bienvenida)
- » Actividades permanentes (o de entrada) o asamblea de inicio
- » Desarrollo de la unidad de aprendizaje
- » Alimentación (actividades de aseo e higiene antes y después)
- » Juego al aire libre (actividades lúdicas libres o dirigidas)
- » Talleres
- » Salida de las y los estudiantes (despedida)

Según estos momentos de la jornada diaria, cada CEBE organizará sus actividades de acuerdo con las características de sus estudiantes, su contexto y la jornada laboral de cada uno de sus profesionales docentes y no docentes. Para ello, las y los docentes responsables de aula deberán estar siempre acompañando a su grupo de estudiantes.

Considerando que atendemos a las y los estudiantes cinco días a la semana y que cada día tiene una duración determinada, a continuación, se presenta una propuesta de distribución del tiempo durante una semana:

Ejemplo

Tabla 10

Propuesta de horario o distribución del tiempo en el CEBE

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 - 8:30 a.m.	Ingreso de las y los estudiantes (bienvenida)				
8:30 - 9:00 a.m.	Actividades permanentes o asamblea de inicio				
9:00 - 10:30 a.m.	Desarrollo de la unidad de aprendizaje				
10:30 - 11:30 a.m.	Momento de alimentación (actividades de aseo e higiene antes y después)				
11.30 - 12:00 m.	Juego al aire libre (actividades lúdicas libres o dirigidas)				
12:00 m.- 12:45 p.m.	Taller de psicomotricidad o educación física	Taller de expresión artística	Taller de psicomotricidad o educación física	Taller de estimulación multisensorial	Taller de habilidades sociales o AVD
12:45 - 1:00 p.m.	Salida de las y los estudiantes (despedida)				

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU



Temporalizar los momentos de la jornada pedagógica no debe llevarnos a ser prisioneros del tiempo, sino a gestionarlo en función de las horas de atención que brindamos, considerando los aprendizajes que queremos promover y el ritmo de las y los estudiantes. Organizar el tiempo de nuestra jornada diaria no significa cargarla de actividades ni organizar todos los momentos en un solo día, sino distribuirlos de manera efectiva, de tal modo que en cada actividad generemos un clima tranquilo, sin prisas y propicio para el aprendizaje.

Nota. En Programa Curricular de Educación Inicial (p. 60), por Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación del Perú, 2016.

Figura 8

El enfoque transdisciplinario



En los CEBE, los equipos interdisciplinarios se desempeñan bajo un enfoque transdisciplinario, que desarrolla un trabajo y una evaluación conjunta y enriquecida, y brinda una atención educativa integral a las y los estudiantes de la IE. Esta apuesta común se sostiene por el diálogo e intercambio de conocimientos y experiencias que permite que los diversos profesionales se familiaricen con los conceptos y enfoques de sus colegas. Así, 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 las y los docentes, los integrantes de los equipos interdisciplinarios planifican, implementan y evalúan la propuesta de intervención en común.

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

Evolución del Enfoque

Tabla 11

Evolución del enfoque

Enfoque de los CEBE

ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO	ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO	ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO
<p>Cada especialista se centra en sus propios objetivos y estrategias a desarrollar con la o el estudiante desde su perspectiva.</p> <p>Es una intervención individual con poca o ninguna colaboración entre especialistas.</p> <p>Ejemplo: Juan necesita apoyos en el área motora fina que faciliten su participación en las actividades que implican seleccionar objetos, clasificarlos, etc.</p> <p>Se ha informado al EID (p. ej. TF¹¹ y TO¹²) que luego de evaluarlo entregan un horario para que reciba terapias.</p>	<p>Los especialistas se centran en un único objetivo compartido, colaborando entre ellos desde sus diferentes especialidades.</p> <p>Ejemplo: Juan necesita apoyos en el área motora fina que faciliten su participación en las actividades que implican seleccionar objetos, clasificarlos, etc.</p> <p>Se ha informado al EID (p. ej. TF y TO) que ha evaluado a Juan. Así, en una reunión han manifestado los desempeños que Juan logrará durante el año, y elaboraron un plan que ayudará a cumplir los objetivos trazados.</p>	<p>Cada disciplina aporta elementos para comprender la realidad del estudiante y aporta estrategias a desarrollar al especialista que se encuentra en relación más estrecha con el estudiante (docente).</p> <p>Ejemplo: Juan necesita apoyos en el área motora fina que faciliten su participación en las actividades que implican seleccionar objetos, clasificarlos, etc.</p> <p>Se ha informado al EID (p. ej. TF y TO) para que ingresen al aula en horarios establecidos y participen durante las actividades pedagógicas brindando los apoyos necesarios en el momento que Juan lo necesite. Además, han compartido estrategias y técnicas con la docente para que apoye a Juan en el desarrollo de su coordinación motora fina durante las actividades pedagógicas.</p>

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

11 **TF:** Terapeuta físico.

12 **TO:** Terapeuta ocupacional.

La organización del trabajo interdisciplinario con enfoque transdisciplinario

Durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje y sobre todo de los talleres, podemos aprovechar para trabajar de manera transdisciplinaria con el o la psicólogo(a) del CEBE, o con el o los tecnólogo(s) médico(s) de la IE. Recuerden que la atención educativa en el CEBE está a cargo de las y los docentes, quienes reciben el apoyo de los equipos interdisciplinarios conformados por personal del área de tecnología médica (especialistas en terapia física y rehabilitación, terapia ocupacional, terapia del lenguaje) y por psicólogos(as).

Estos equipos desarrollan acciones pedagógicas bajo un enfoque transdisciplinario que sitúa a la o el estudiante en el centro de su atención y de las estrategias, técnicas, procedimientos y actividades que planifican, implementan y evalúan de manera colaborativa. Los equipos interdisciplinarios intercambian responsabilidades a partir del apoyo profesional que se brinda durante los procesos de recojo y organización de información en las evaluaciones e informes psicopedagógicos. Luego, siguen con el apoyo y el trabajo colaborativo durante la elaboración de los PEP, y el diseño y ejecución de la planificación curricular, la evaluación formativa¹³, etc., desde las diferentes disciplinas y especialidades de cada integrante, pero simultáneamente. A continuación, se presenta la intervención de las y los profesionales no docentes de los equipos interdisciplinarios:

¹³ Evaluación formativa: proceso permanente y sistemático en el que se recoge y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias.

Apoyo a la o el docente durante las actividades de aprendizaje

Este tipo de intervención se da cuando la o el docente de aula se encuentra desarrollando la unidad de aprendizaje o el taller planificado, y la(él) psicóloga(o) o la(él) tecnólogo médico, previa coordinación con la o el docente, ingresa al espacio educativo. Aquí, 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 o el docente en el empleo de dichas estrategias.

Observemos el siguiente ejemplo:

La docente Maribel (responsable del aula de inicial 5 años) ha decidido desarrollar la competencia “Crea proyectos desde los lenguajes artísticos” en el Taller de Expresión Artística, con el propósito de que sus estudiantes experimenten con los colores básicos y sus diversas combinaciones. Para ello, ha planificado que, usando témperas, pinceles y cartulinas grandes, las niñas y los niños disfruten pintando libremente, y combinen témperas de colores rojo, azul y amarillo mientras escuchan una música suave. Ella sabe que Mateo y Sol, que presentan dificultades motoras a causa de su parálisis cerebral infantil (PCI), tienen dificultades para coger y utilizar el pincel y las témperas. Por ello, el terapeuta ocupacional, Paulo, ingresará al taller para desarrollar apoyos y técnicas que permitan a Mateo y Sol manipular los materiales y así disfrutar del taller al igual que sus compañeras y compañeros. De esta manera, la docente Maribel aprenderá a utilizar esos apoyos y técnicas para que la próxima vez que se le presente una barrera similar pueda afrontarla sin ayuda.



Corresponsabilidad entre la o el docente y la o el profesional no docente en las actividades de aprendizaje

Este tipo de intervención se da cuando tanto la o el docente, y la o el profesional no docente (psicólogo o tecnólogo médico) deciden llevar a cabo una actividad de aprendizaje (un taller o una unidad de aprendizaje). Así, de manera conjunta, planifican, ejecutan, evalúan y coordinan dicha actividad. En este caso, ninguno de los dos lidera la actividad, sino que los dos profesionales intervienen a la par, de tal manera que las y los estudiantes sean beneficiados con el enfoque disciplinar de ambos.

Observemos el siguiente ejemplo:

La docente Maribel (responsable del aula de inicial 5 años) quiere llevar a cabo un taller de psicomotricidad para desarrollar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” y sabe que, junto con el terapeuta físico, Mauricio, podrían desarrollar una buena sesión, pues los conocimientos sobre el desarrollo del área motriz y trastornos motores infantiles de este se complementarán con los conocimientos pedagógicos y curriculares de Maribel. Así, ella le pide desarrollar juntos una sesión y ambos planifican, ejecutan y evalúan una serie de actividades de aprendizaje considerando los informes psicopedagógicos y el PEP del grupo, para así programar estrategias y materiales de apoyo que les permitan afrontar algunas barreras motoras que las niñas y los niños del grupo presentan.



Liderazgo, del tecnólogo(a) médico o psicólogo(a), durante las actividades de aprendizaje

Este tipo de intervención se da cuando la o el profesional no docente (psicólogo o tecnólogo médico) planifica una actividad de aprendizaje (como parte de una unidad de aprendizaje) o planifica un taller con el apoyo de la o el docente, previa coordinación. Así, el profesional no 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 complemente curricularmente las acciones, las competencias y los aprendizajes que desarrollan las y los estudiantes.

Observemos el siguiente ejemplo:

El terapeuta físico Mauricio quiere llevar a cabo un taller de psicomotricidad para desarrollar la competencia “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” con las y los estudiantes de la docente Maribel (responsable del aula de inicial 5 años). Por ello, pide apoyo a la maestra para planificar la sesión de aprendizaje, que llevará a cabo como parte de dicho taller, considerando los informes psicopedagógicos y el PEP del grupo. Mientras Mauricio dirige la sesión, Maribel observa a sus estudiantes e interviene, cuando lo considera necesario, para complementar y favorecer el desarrollo de la competencia a partir de su mirada curricular y de sus conocimientos pedagógicos.



En ninguno de los tipos de intervención, la o el docente dejará de acompañar a su grupo, ya que es importante que esté presente a lo largo de toda la jornada escolar (aunque tenga el apoyo de su equipo interdisciplinario). Esto favorecerá el desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes, en todos y cada uno de los momentos de la jornada diaria escolar.

La organización de los espacios educativos

El espacio educativo es un elemento facilitador del aprendizaje, por lo tanto, debe planificarse de manera cuidadosa, y responder a las características y necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes del aula. Los criterios para su organización deben estar determinados por los propósitos de aprendizaje y, fundamentalmente, por los intereses, fortalezas, barreras que afrontan y apoyos que requieren las y los estudiantes. Por ello, deben ser accesibles, seguros, promover la autonomía, el disfrute, el juego, la expresión, la comunicación, la relación, el descanso, la actividad, etc.

Los espacios educativos, es decir, aquellos en los que las y los estudiantes pueden desarrollar aprendizajes, no se limitan a las aulas, sino que incluyen salas de psicomotricidad o multisensoriales, comedores, servicios higiénicos, patios o jardines de recreo, espacios para simular las diferentes áreas del hogar (“la casita”), entre otros.

Es importante que estos espacios siempre estén limpios, que sean de fácil acceso (diseño accesible), que sean seguros, que incluyan barandas, rampas, señalización (podotáctil, en braille, con luces, en lengua de señas peruana, etc.), que estén bien iluminados, y con un colorido y texturas que contribuyan a crear ambientes calmados, agradables, alegres y cálidos.

La organización de los materiales educativos

Los materiales juegan un papel fundamental en el desarrollo y aprendizaje de las y los estudiantes. La interacción con los materiales es determinante para el desarrollo de estructuras de pensamiento, además de influir en la conducta general y en el propio rendimiento. Los materiales concretos o didácticos deben ser vistos desde la altura de la mirada de las y los estudiantes en sus diferentes edades (por ejemplo, si son niñas o niños pequeños los materiales deben estar en repisas bajas) y a partir de las barreras que enfrentan (por ejemplo, si la o el estudiante está en silla de ruedas debe poder alcanzar cualquier material de su aula). El material educativo debe también responder al proyecto curricular del CEBE y a las planificaciones de cada aula. Tanto el mobiliario como los materiales tendrán muy planificada su accesibilidad, cuidado, mantenimiento y visibilidad.



En cuanto a los recursos educativos, recuerden que en la plataforma web Aprendo en Casa, se han colocado diversidad de estos, a manera de experiencias de aprendizaje en el 2020 y 2021, y situaciones retadoras en el 2022. Todos estos recursos educativos, que incluyen materiales adaptados, pueden ser reusados, adecuándolos al contexto actual.

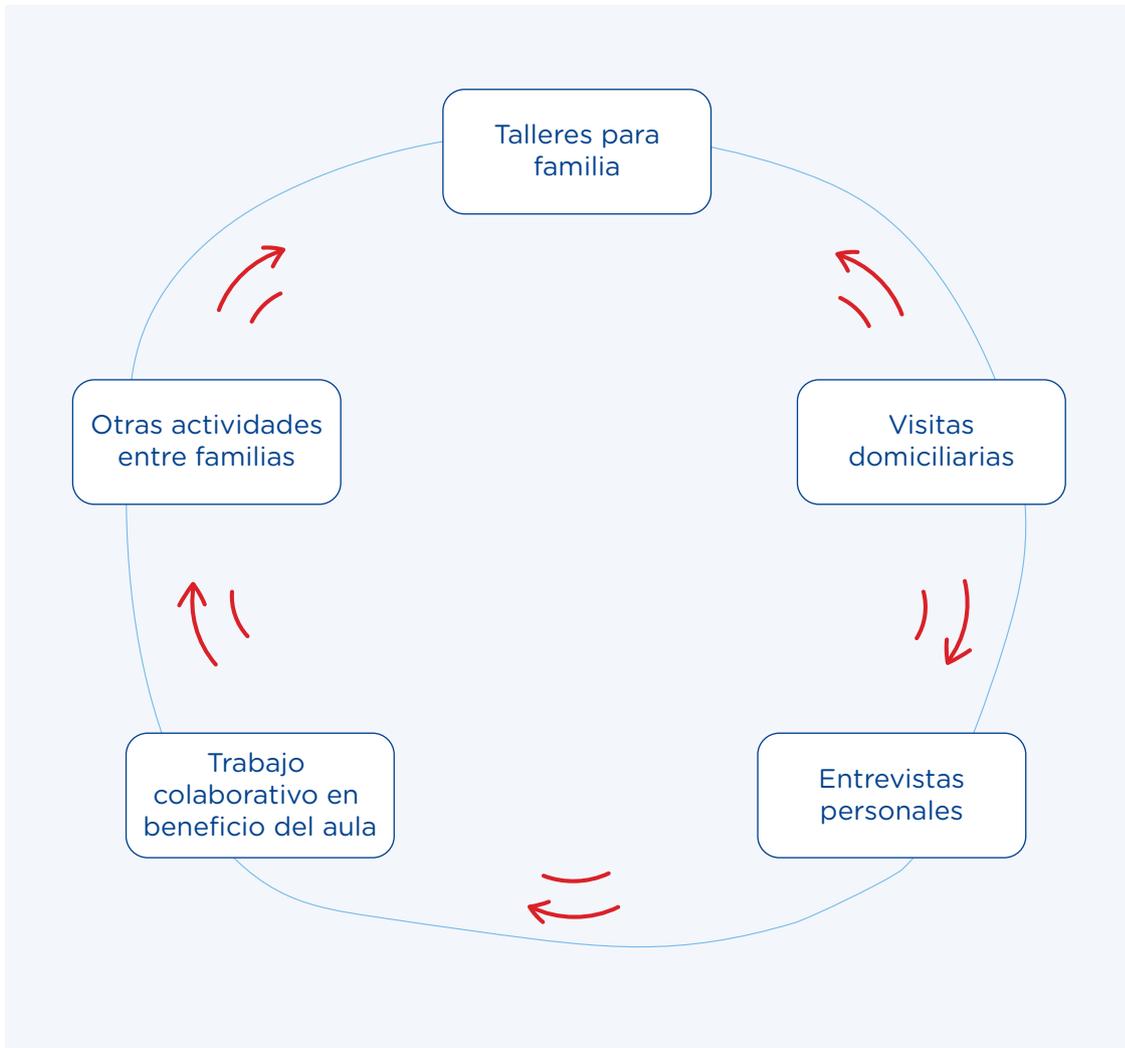
2.3.6. B) Organizar el trabajo con las familias

La planificación del trabajo con las familias es importante para asegurar el desarrollo de los aprendizajes de las y los estudiantes. Por ello, es importante pensar en las acciones que podríamos realizar para fortalecer a las familias en su rol. Recordemos que el trabajo de tutoría en la modalidad de Educación Básica Especial es con las familias, y si deseamos que algunas situaciones mejoren en el aula con las y los estudiantes, debemos trabajar con ellas de manera individual y grupal.

En este sentido, sugerimos pensar en lo siguiente:

Figura 9

Planificación del trabajo con las familias



Nota. Adaptada de *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (p. 64), por Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación del Perú, 2019.

La organización del trabajo con familias será desarrollada con mayor detalle en la *Guía de orientaciones para organizar el trabajo con las familias de CEBE*, por lo que en esta guía no nos extenderemos en este punto.

Capítulo 3

LA PLANIFICACIÓN A CORTO PLAZO EN EL CEBE

3.1. ¿QUÉ ES LA PLANIFICACIÓN A CORTO PLAZO EN EL CEBE?

Es un proceso mediante el cual organizamos las situaciones y estrategias pedagógicas en un periodo corto de tiempo, y le otorgamos a nuestra práctica pedagógica sentido, continuidad y coherencia con relación a los propósitos de aprendizaje. Nos permite crear diversas situaciones, recursos y escenarios para promover el desarrollo de las competencias de las y los estudiantes, de manera activa y significativa, con la finalidad de que se atiendan sus fortalezas, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren. En los CEBE, la planificación a corto plazo de las actividades educativas se realiza a través de los siguientes elementos:

Figura 10

Elementos de la planificación a corto plazo



Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

3.2. UNIDADES DIDÁCTICAS

Las unidades didácticas nos dan una visión detallada y a corto plazo, acerca de cómo se desarrollarán, evaluarán y alcanzarán los propósitos de aprendizaje (competencias priorizadas y enfoques transversales) previstos en la planificación anual. Cada unidad didáctica tiene una duración de nueve (09) semanas lectivas y está conformada por unidades de aprendizaje y talleres, que constituyen la manera de organizar las actividades pedagógicas en un proceso continuo y articulado. Las y los docentes deben tener claridad sobre las características de cada una de estas formas de planificación para favorecer el logro de aprendizajes en sus estudiantes.

3.3. UNIDADES DE APRENDIZAJE

Según la guía *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (Minedu, 2019, pp. 65-66), las unidades de aprendizaje son una forma de desarrollar aprendizajes de manera integral, partiendo de los intereses y necesidades de las y los estudiantes, sus fortalezas, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren. Durante la implementación de las unidades de aprendizaje, se desarrollan competencias a través de actividades articuladas entre sí, y se abordan temáticas que responden a la curiosidad, intereses de las y los estudiantes, o a problemáticas vinculadas a su vida o contexto más cercano.

Asimismo, la guía en mención señala que las actividades que conforman la unidad de aprendizaje son definidas por la o el docente, quien propone y diseña un conjunto de acciones, articuladas entre sí, como una ruta o camino posible a seguir. Además, las actividades de aprendizaje que propone la o el docente guían el desarrollo de la unidad de aprendizaje. Esto, sin embargo, no quiere decir que se trate de un proceso directivo que no tome en cuenta aquello que pueda surgir en el camino con las y los estudiantes. Las actividades pueden reajustarse en función del grupo (recordemos la importancia de la flexibilidad en la planificación).

Es importante insistir en que el aprendizaje se ve favorecido cuando se planifica de manera integral (no como actividades aisladas). El conjunto de actividades que planificamos en una unidad de aprendizaje deben estar articuladas entre sí, responder al propósito de aprendizaje y partir de los intereses y necesidades de las y los estudiantes.

Los profesionales no docentes deben intervenir durante la planificación, desarrollo y evaluación de las unidades de aprendizaje, como ya se detalló en otros apartados de esta guía. Veamos cómo sería la planificación de una unidad de aprendizaje considerando el siguiente esquema:

UNIDAD DE APRENDIZAJE...

(Número y título de la unidad)

Fecha:

Duración:

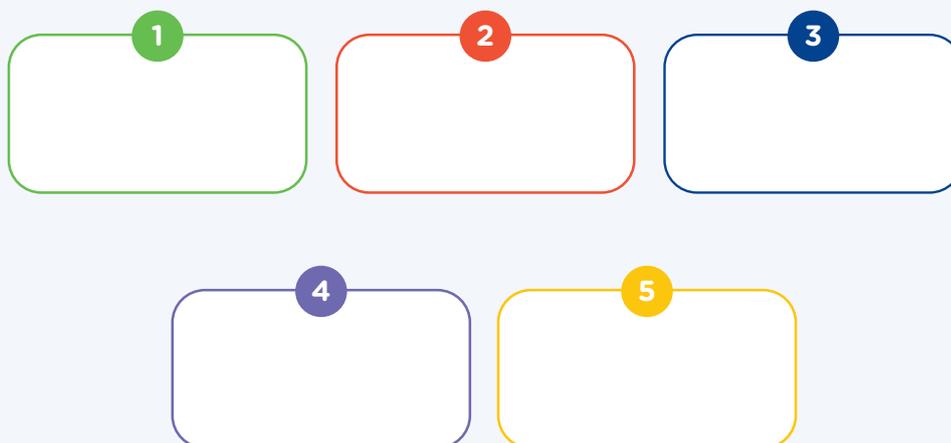
Nivel, ciclo y grado:

Situación significativa:

Propósito de aprendizaje (¿qué aprendizajes promoveremos?):

COMPETENCIAS Considerar el nivel de desarrollo de la competencia que se quiere lograr	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
ENFOQUES TRANSVERSALES	

ACTIVIDADES PROPUESTAS



Analicemos cada componente del esquema presentado

Número y título de la unidad de aprendizaje (UdA)

En la Tabla 7. *Ejemplo de distribución de unidades de aprendizaje a lo largo de un año escolar* de esta guía, podemos visualizar, a manera de ejemplo, cómo distribuir las unidades de aprendizaje a lo largo de un año lectivo. En dicho ejemplo se han considerado once (11) diferentes unidades de aprendizaje, cada una con nombres y propósitos de aprendizaje distintos, que responden a once (11) diferentes temáticas como la curiosidad, las necesidades e intereses de las y los estudiantes, las problemáticas vinculadas a su vida o contexto más cercano, el calendario escolar, entre otras. Algunos ejemplos de estas UdA son “1, 2, 3, ¿qué comeré esta vez?” (necesidad de alimentación); “Un viaje por el Perú” (calendario escolar); “Te cuento como me siento” (necesidad de comunicar emociones); “1, 2, 3, ¿cómo lo resuelvo esta vez?” (problemáticas vinculadas a su vida); “Mercados y ferias” (contexto cercano), etc. Cada docente decidirá las temáticas más adecuadas para su grupo de estudiantes a partir de sus características, intereses, necesidades, etc.

Fecha y duración de la unidad de aprendizaje

La duración aproximada que sugerimos para el desarrollo de cada unidad de aprendizaje es de tres (03) semanas, que equivalen a quince (15) días escolares, considerando que las clases son de lunes a viernes. Dependerá de cada docente decidir cuál es la duración más adecuada para cada unidad de aprendizaje que planifique. Así, habrá algunas unidades de aprendizaje que duren dos o cuatro semanas, pero sugerimos que no sean muy extensas, ya que si la unidad de aprendizaje dura demasiado tiempo la o el estudiante podría ir perdiendo el interés o la motivación. La única unidad de aprendizaje que sugerimos sea más extensa (cinco semanas) es la primera, ya que incluye el periodo de adaptación al CEBE, la evaluación de entrada (evaluación psicopedagógica), y la elaboración de los informes psicopedagógicos y Planes Educativos Personalizados (PEP).

Situación significativa

Las situaciones significativas pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales. Es decir, acontecimientos a los cuales las y los estudiantes se enfrentan en su vida diaria. Aunque estas situaciones no serán exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, sí proveerán de esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que pueden ser generalizables (Ministerio de Educación, 2021b).

Propósito de aprendizaje

Se refiere a aquello que explícitamente se quiere lograr o fomentar a partir de una unidad de aprendizaje o taller planificados por la o el docente, con la colaboración e intervención de los profesionales no docentes o equipo interdisciplinario. Se relaciona tanto con la situación significativa a enfrentar como con las competencias que requieren ser movilizadas de manera explícita para responder al reto planteado en la situación significativa, por lo tanto, responde a la pregunta: ¿qué van a aprender las y los estudiantes? (Minedu, 2021, Plataforma Aprendo en Casa).

Criterios de evaluación

Son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias. Describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar las y los estudiantes en sus actuaciones ante una situación en un contexto determinado (Minedu, 2021, Plataforma Aprendo en Casa).

Actividades propuestas

La cantidad de actividades que vamos a proponer dependerá de varios factores: el propósito de aprendizaje, las competencias seleccionadas para la UdA, las características y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, etc. Sugerimos planificar el número de actividades de la UdA calculando un tiempo aproximado de tres semanas para desarrollarlas.

Es importante recordar que una actividad no necesariamente debe completarse en un solo día o sesión de aprendizaje, sino que puede extenderse a más de un día, dependiendo del tiempo que les tome a las y los estudiantes evidenciar que lograron aprender lo que planificamos para dicha actividad, según los criterios de evaluación que establecimos y considerando la flexibilidad de nuestra planificación.

Más importante que la cantidad de actividades es la calidad de dichas actividades, ya que hay que considerar que deben responder a la situación significativa, al propósito de aprendizaje, (es decir a las competencias y enfoques transversales seleccionados), deben ser motivadoras para las y los estudiantes, y responder a sus intereses, características, fortalezas, barreras que afrontan y apoyos que requieren.

Es importante, además, respetar los tiempos y ritmos de nuestro grupo de estudiantes para que desarrollen adecuadamente las competencias de la unidad de aprendizaje. No olviden la importancia de la flexibilidad y pertinencia con respecto a lo planificado.



**RECORDEMOS QUE NUESTRA PLANIFICACIÓN
SE TIENE QUE ADECUAR A NUESTRAS Y
NUESTROS ESTUDIANTES, Y NO ELLAS Y ELLOS
A NUESTRA PLANIFICACIÓN**

A manera de resumen, podemos decir que, para planificar las unidades de aprendizaje, lo principal que debemos identificar es lo siguiente:

Figura 11

Principales elementos para planificar las unidades de aprendizaje



Nota. En plataforma educativa de Aprendo en Casa, por Ministerio de Educación del Perú, 2021.

Veamos, con un ejemplo, cómo sería el proceso de planificación de una unidad de aprendizaje para CEBE. Para ello, se ha tomado como referencia una experiencia de aprendizaje de la plataforma Aprendo en Casa 2021, y se ha adecuando al formato establecido para las unidades de aprendizaje.

UNIDAD DE APRENDIZAJE N° 09

1, 2, 3 ¿cómo lo resuelvo esta vez?

FECHA: del 8 al 26 de agosto del 2022

DURACIÓN: 03 semanas

NIVEL, CICLO Y GRADO: Inicial (ciclo II) aula de 5 años

SITUACIÓN SIGNIFICATIVA: las situaciones de exploración, construcción y juego permiten a las y los estudiantes resolver, a través de distintas estrategias, pequeños y grandes problemas. Por ello, esta unidad de aprendizaje busca que las y los estudiantes tengan la posibilidad de resolver diferentes situaciones, desafíos o retos cotidianos, haciendo uso de la matemática, de acuerdo al contexto en el que viven, para promover su colaboración en el entorno escolar y familiar.

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

(¿Qué aprendizajes promoveremos?)

Recordemos que son el referente específico para el juicio de valor sobre el nivel de desarrollo de las competencias. Describen las características o cualidades de aquello que se quiere valorar y que deben demostrar las y los estudiantes en sus actuaciones...

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	<ul style="list-style-type: none">• Coloca los materiales educativos y útiles escolares del aula en el lugar que les corresponde manteniendo el orden del salón de clases.• Participa en situaciones de juego junto con sus compañeros(as), y muestra cuidado por los recursos, materiales y el espacio en donde se encuentra.
Resuelve problemas de cantidad.	<ul style="list-style-type: none">• Explora y reconoce objetos del aula y los relaciona según su funcionalidad (para qué sirven).• Agrupa y ordena elementos libremente según sus propios criterios.• Comprende algunas expresiones sencillas relacionadas con la cantidad.
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	<ul style="list-style-type: none">• Explora diferentes formas de solucionar una situación problemática sencilla relacionada con la construcción de objetos.• Comprende la relación entre su cuerpo, el espacio y los desplazamientos que realiza durante el juego, por ejemplo, “está cerca de”, “está lejos de”.
ENFOQUES TRANSVERSALES	<ul style="list-style-type: none">• ENFOQUE DE DERECHOS Se demuestra cuando las y los docentes promueven y enfatizan la práctica de los deberes y derechos de las y los estudiantes.
	<ul style="list-style-type: none">• ENFOQUE DE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN Se demuestra cuando las y los docentes promueven oportunidades para que las y los estudiantes asuman responsabilidades diversas. Ellas y ellos las aprovechan tomando en cuenta su propio bienestar y el de la colectividad.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

1

Creo una granja con materiales naturales.

2

La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar.

3

Construyo mi lugar favorito con materiales reciclables.

4

Preparo una mesa especial para comer con mis amigas y amigos

5

¡A lanzar!



Recordemos que luego de planificar una unidad de aprendizaje, no debemos perder de vista la flexibilidad de la misma, es decir, dependiendo de los resultados de aprendizaje, motivación, interés, ritmos, necesidades, etc. de las y los estudiantes, las actividades podrán ser modificadas o reajustadas.

Ahora veamos cómo sería la planificación de una de las actividades que hemos propuesto para el desarrollo de la unidad de aprendizaje 09: “1, 2, 3 ¿cómo lo resuelvo esta vez?”.

Planifiquemos, a manera de ejemplo, la actividad 02 llamada “La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar”, considerando el siguiente esquema:

ACTIVIDAD...

(Número y nombre de la actividad)

Propósito de aprendizaje

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Recursos y materiales

Descripción de la actividad

- Inicio
- Desarrollo
- Cierre

Veamos un ejemplo de cómo planificar esta actividad:

ACTIVIDAD 2

La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE (de la actividad)

Colaborar con el orden es un hábito importante que las niñas y los niños pueden adquirir desde pequeños. Involucrarse en la limpieza y la organización de sus cosas, y de las que comparten con otros, los vuelve seres activos y autónomos, y si convertimos esta experiencia en algo divertido, puede ser más significativa. En esta actividad, las niñas y los niños descubrirán, a través de sus sentidos, objetos del aula (cuentos, juguetes, crayolas, etc.) que están en la caja misteriosa, los agruparán y los ubicarán en el lugar que les corresponde dentro del aula ordenándolos.

Los criterios de evaluación que coloquemos en las actividades serán aún más específicos que los que colocamos en la UdA y responderán a la pregunta: ¿qué aprendizaje(s) específico(s) espero que mis estudiantes logren durante la actividad?

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Coloca los materiales educativos y útiles escolares del aula en el lugar que les corresponde manteniendo el orden del salón de clases. Ejemplo: coloca los cuentos en su estante, los juguetes en la caja grande y las crayolas en sus recipientes.
Resuelve problemas de cantidad.	Reconoce, entre los objetos del aula, lo que le servirá para, por ejemplo, leer cuentos, pintar, jugar, y los coloca en su lugar. Selecciona lo que le piden (cuentos, juguetes, crayolas, etc.) y deja de lado otros elementos del aula que no le sirven para leer, jugar o pintar.
Resuelve problemas de forma, movimiento y localización.	Introduce su mano en una “caja misteriosa”, explora y siente los objetos que están dentro, sin mirarlos, percibiendo su forma, textura, tamaño, etc., para tratar de adivinar (con ayuda de la o el docente) qué objetos son.

RECURSOS Y MATERIALES PARA LA ACTIVIDAD

- Cuento: “El misterio de las medias de Hugo” (Plataforma Aprendo en Casa)
- Una “caja misteriosa” (caja forrada con un agujero tapado para introducir la mano)
- Elementos del aula como cuentos, juguetes, crayolas, etc.
- 3 envases grandes (cajas, canastas, bateas, etc.) que tengas en el aula

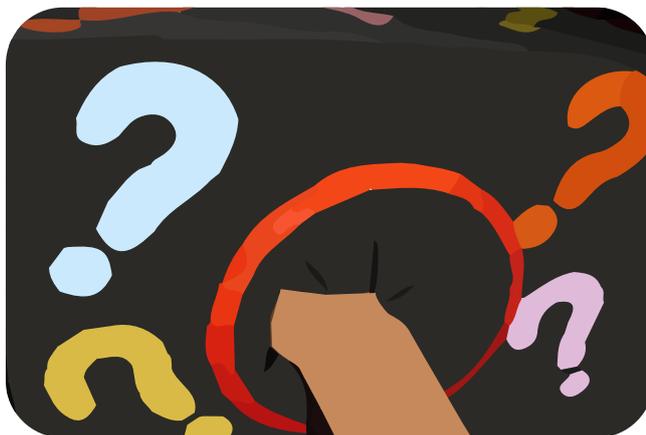
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Inicio

Las y los estudiantes escuchan el cuento “El misterio de las medias de Hugo”, que la o el docente narra con apoyo de imágenes. Luego, realiza preguntas para que las niñas y los niños comenten o expresen, mediante palabras, gestos, movimientos, señas, imágenes (como pictogramas, etc.), las emociones que les generó el cuento escuchado.

Desarrollo

La o el docente les cuenta a las y los estudiantes que realizarán el juego de la caja misteriosa.



Sin que los estudiantes vean, la o el docente colocará objetos del aula dentro de la caja (p. ej. una crayola, un cuento, un juguete, una pelota, etc.), y les dirá a las y los estudiantes que se convertirán en magos y tendrán que adivinar qué objetos hay dentro de la caja misteriosa.

La docente hará que, de uno en uno, las y los estudiantes introduzcan sus manos en la caja (sin que puedan ver lo que hay dentro), que toquen y sientan los objetos, y les dará tiempo para que puedan percibir su forma, textura y tamaño. Hará preguntas como “¿lo que tocas es grande?, ¿es pequeño?, ¿es suave?, ¿es blando?, ¿es alargado?, ¿o redondo?”. Estas preguntas pueden orientarla(o) para que adivine.

La o el docente ayudará con pistas, si es necesario, y le dirá: “Lo que estás tocando es algo que se usa para pintar...”. Si la o el estudiante, no logra adivinar, sacará el objeto y lo verá. Luego, la o el docente preguntará: ¿cómo se llama ese objeto?, ¿para qué sirve? Si la o el estudiante no logra verbalizar, puede responder mediante una imagen o gesto.

Una vez que todas y todos los estudiantes hayan participado en el juego de la caja misteriosa, agruparán los objetos que estaban en la caja en recipientes, según su funcionalidad (para qué sirven). La docente colocará tres recipientes (p. ej. canastas) y les dirá a las niñas y los niños: “Vamos a poner junto lo que va junto”. En una canasta colocarán, por ejemplo, lo que sirve para “leer”, en otra lo que sirve para jugar, y en otra lo que sirve para pintar (colocar una imagen en cada canasta para que la o el estudiante sepa dónde colocar cada objeto).



Cierre

Es momento de ordenar los objetos que hemos utilizado y ponerlos en su lugar. La docente preguntará: “¿En qué parte del aula guardamos las crayolas?”. Luego, propondrá a sus estudiantes que la ayuden a colocar las crayolas en sus latas. Lo mismo hará con los cuentos (los colocarán en su estante) y con los juguetes (los colocarán en la caja de los juguetes). Mientras ordenan pueden escuchar una canción. Finalmente, la docente les agradecerá por su ayuda y resaltaré el hecho de que es importante que todas y todos colaboren con el orden y el cuidado de los objetos que están en el aula.

ASPECTOS IMPORTANTES A TOMAR EN CUENTA AL REALIZAR LAS ACTIVIDADES

Evaluación de la actividad

La o el docente observará si las o los estudiantes han logrado realizar lo señalado en los criterios de evaluación para cada competencia.

Instrumento de evaluación

Para registrar la información relacionada con la evaluación o logros de aprendizaje de las y los estudiantes durante cada actividad, la o el docente podrá utilizar una guía de observación, una ficha de registro de aprendizajes, una lista de cotejo u otro instrumento que le permita el registro de los avances (o dificultades) de sus estudiantes. Lo importante es tener esta información de manera ordenada, ya que servirá de insumo para la planificación de las siguientes unidades de aprendizaje, y para comunicar a las familias los avances de sus hijas o hijos en el informe de progreso. Este informe se elabora y entrega a las familias al final de cada trimestre, y describe los aprendizajes logrados por la o el estudiante (qué aprendió, cómo lo aprendió, etc.).

Evidencias de que las o los estudiantes lograron los aprendizajes esperados

A partir de los criterios de evaluación establecidos en las unidades de aprendizaje y actividades propuestas, la o el docente podrá observar si los estudiantes están logrando o no los aprendizajes esperados. Veamos qué acciones nos van a evidenciar que las y los estudiantes logran los propósitos de aprendizaje de la actividad 02 que se ha colocado como ejemplo:

Para evidenciar sus aprendizajes en la actividad 02, el estudiante realiza lo siguiente:

- Comenta o expresa mediante palabras, gestos, movimientos, señas, o imágenes como pictogramas, las emociones que les generó el cuento leído.
- Introduce su mano en la “caja misteriosa”, sintiendo los objetos que están dentro, sin mirarlos, percibiendo su forma, textura, tamaño, etc. para tratar de “adivinar” (con ayuda de la docente) qué objetos son.
- Agrupa los elementos de la caja misteriosa en canastas según su funcionalidad (para qué sirven).
- Reconoce lo que le servirá para “leer cuentos”, pintar, jugar, y los coloca en su lugar.
- Selecciona lo que le piden (cuentos, juguetes, crayolas) y deja de lado otros elementos del aula que no le sirven para “leer”, jugar o pintar.
- Coloca los cuentos, juguetes y crayolas del aula en el lugar que les corresponde, de modo que mantiene el orden del salón de clases (por ejemplo, coloca los cuentos en su estante, los juguetes en la caja grande y las crayolas en sus recipientes).

PARA RECORDAR...

Las producciones o las actuaciones realizadas por las o los estudiantes en situaciones definidas, y como parte integral de su proceso de aprendizaje, constituyen la evidencia de aprendizaje, pues a través de ellas se puede interpretar e identificar lo que ha aprendido y el nivel de logro de la competencia que ha alcanzado en relación con los propósitos establecidos y cómo lo ha aprendido.

Las **producciones** tienen una forma de existencia permanente y pueden ser analizadas varias veces; además, denotan un carácter material concreto, por lo que son tangibles, es decir, pueden ser tocadas y son el resultado de un proceso. A partir de ellas, se puede inferir el proceso y los recursos utilizados por la o el estudiante al poner en juego una o más competencias. Ejemplos: dibujos, maquetas, etc.

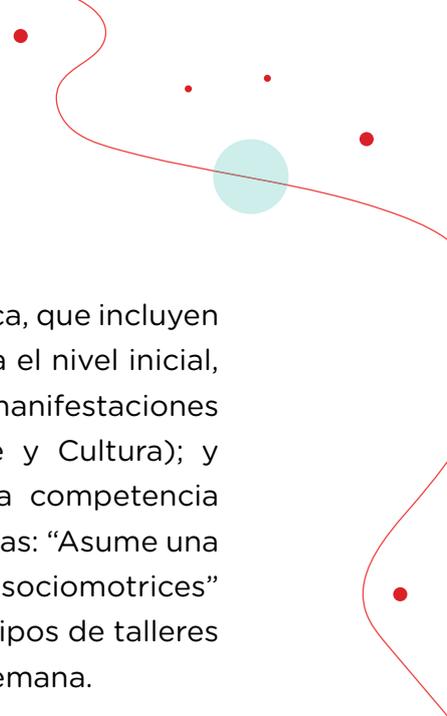
Las **actuaciones** requieren ejecución de las acciones frente a la situación para observar una o más competencias. Se pueden registrar en una foto, video, audio, presentación, trabajo en equipo, actuación en una dramatización, actividad física, danza típica, actividad de la vida diaria, etc. En estos casos, la evaluación tiene que ser realizada en el momento o en forma inmediata, salvo que se utilice el recurso técnico de registrar el desempeño en video.

3.4. TALLERES

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 talleres de CEBE desarrollan competencias a través de actividades, que son previstas por la o el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, quienes organizan el espacio y los materiales necesarios para promover el desarrollo de actividades psicomotrices, deportivas, recreativas, artísticas, de desarrollo de habilidades para la vida diaria, productivas, de estimulación multisensorial, de desarrollo de habilidades sociales, de uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales, etc.

Cada CEBE, y cada docente con el apoyo de su equipo interdisciplinario, 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 institución educativa.

En el nivel inicial, se llevan 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 artes plásticas (dibujo, pintura, modelado), baile o danza, música (musicoterapia, canto, manejo de instrumentos, percusión corporal) dramatización o representación (teatro, títeres, marionetas, claun), entre otros. Cada tipo de taller debe realizarse a diario, al menos dos o tres veces por semana, ya que desarrollan competencias fundamentales para el adecuado desarrollo de las niñas y los niños de este nivel, los cuales necesitan del movimiento, el juego, la exploración y la expresión, ya que estas son actividades primordiales e insustituibles para un óptimo desarrollo motor, cognitivo, emocional, sensorial y comunicativo de las y los estudiantes.



En el nivel primario, existen los talleres de expresión artística, que incluyen la competencia y los lenguajes del arte mencionados para el nivel inicial, además de la competencia: “Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales” (que forma parte del área de Arte y Cultura); y los talleres recreativos y deportivos, que además de la competencia mencionada para el nivel inicial desarrollan las competencias: “Asume una vida saludable” e “Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices” (que forman parte del área de Educación Física). Ambos tipos de talleres deben realizarse a diario, al menos dos o tres veces por semana.

Además, y según la organización de cada CEBE y las demandas educativas de sus estudiantes, a los talleres antes mencionados, se les puede agregar talleres de estimulación multisensorial, actividades o habilidades de la vida diaria, habilidades sociales, entre otros.

En el caso de que la o el docente tuviera a su cargo estudiantes con edades entre los 12 y 20 años, deberá considerar la implementación de talleres productivos y talleres vinculados al uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales. Estos talleres deben priorizar aprendizajes prácticos, funcionales y significativos que guarden relación con la demanda de bienes y servicios, y las actividades económicas principales del entorno comunitario. De esta manera, es importante establecer alianzas con empresas u organizaciones locales, públicas o privadas, para generar emprendimientos que apunten a cubrir demandas relacionadas con las actividades productivas de la comunidad, y que sean creados 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. Deben ser liderados por docentes del CEBE (nombrados o contratados), que cuenten con formación específica para desarrollarlos, o por otros actores educativos asesorados y acompañados por el equipo interdisciplinario del CEBE para el dictado de los talleres.

A continuación, les presentamos un cuadro con los tipos de talleres sugeridos para CEBE y la descripción de sus características:

Tabla 11

Tipos de talleres para CEBE

TIPOS DE TALLERES	CARACTERÍSTICAS
Habilidades para la vida diaria	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen como objetivo desarrollar aprendizajes relacionados con el desenvolvimiento de la persona en la vida diaria, como autonomía alimentaria, cuidado e higiene personal, independencia para el vestirse y desvestirse, comunicación, resolución de problemas en contextos sociales, habilidades sociales, y rutinas diarias. Ejemplos: talleres de uso de transporte público, uso de dinero, habilidades sociales, resolución de problemas cotidianos, entre otros.
Productivos	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan desde el área de Educación para el Trabajo y las competencias laborales, con las adaptaciones necesarias. • Tienen como objetivo desarrollar aprendizajes relacionados con aspectos productivos, que permitan el acceso a un trabajo digno y remunerado para contribuir a una vida adulta activa. • Generan oportunidades de aprendizaje que permiten la reconversión o emprendimiento laboral articulados al desarrollo local. • De acuerdo con las alianzas que genere el CEBE, podrán articularse con posibilidades laborales en el entorno. Ejemplos: talleres de cocina, repostería, panadería, artesanía, costura, carpintería, bisutería, empaque, jardinería, entre otros.
Artísticos, recreativos y deportivos	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan desde las áreas de psicomotricidad, educación física, arte/cultura, y sus competencias, con las adaptaciones necesarias. • Corresponden a iniciativas artísticas, culturales, lúdicas, deportivas y recreativas, desarrollo de pasatiempos, etc. Ejemplos: talleres de psicomotricidad, pintura, baile, canto, musicoterapia, modelado, teatro, claun, deportes grupales, individuales o adaptados, yoga, entre otros.
Uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrollan desde la competencia transversal al CNEB: Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC. • Corresponde a lo relacionado con alfabetización digital, empleo de nuevas tecnologías y competencia digital. • Las instituciones educativas de la localidad realizan acciones conjuntas para el uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales. • Es necesario tomar en cuenta la accesibilidad digital, las aplicaciones móviles para discapacidad, y las tecnologías de asistencia o de apoyo al momento de implementar estos talleres. Ejemplos: uso de aplicativos, uso del teléfono celular, tecnologías asistidas, uso de paquetes de Office, etc.

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

Para la planificación de los talleres en CEBE, la o el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, identificará los intereses y demandas educativas de sus estudiantes para establecer los propósitos de aprendizaje del taller (que incluye la o las competencias a desarrollarse de manera explícita), 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, el desarrollo y el cierre del mismo.

A continuación, planifiquemos, a manera de ejemplo, un taller de psicomotricidad considerando el esquema propuesto para los talleres de CEBE:

Figura 12

Esquema propuesto para los talleres de 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

- Inicio
- Desarrollo
- Cierre

Nota. Adaptada de *La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones* (p. 74), por Dirección de Educación Inicial, Dirección General de Educación Básica Regular, Ministerio de Educación del Perú, 2019.

TALLER DE PSICOMOTRICIDAD

SOY UN EXPLORADOR Y RECORRO CAMINOS EN LA SELVA

FECHA: 15 de agosto del 2022

NIVEL, CICLO Y GRADO: Inicial (ciclo II), aula de 5 años

PROPÓSITO DE APRENDIZAJE:

La psicomotricidad gruesa es importante para el desarrollo de varias funciones. Por ello, debemos ofrecer a las niñas y los niños diversos espacios de movimiento que pongan a prueba su equilibrio, estabilidad, fuerza, entre otras destrezas. Los circuitos motores son trayectos con diferentes desafíos que se deben recorrer siguiendo un orden, hay un punto de partida y una meta final. En esta actividad, las niñas y los niños se convertirán en exploradores de la selva y podrán recorrer un trayecto, creado por la o el docente.

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad.	<ul style="list-style-type: none"> Recorre caminos o circuitos cortos creados con materiales simples. Realiza saltos cortos, sobre el mismo lugar, al pasar por un trayecto o camino que tiene pequeñas alturas (como escalones bajos). Mantiene el equilibrio al recorrer un camino ondulado dibujado en el piso. Se agacha o gatea al pasar por debajo de un camino de sillas.

ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO, RECURSOS Y MATERIALES

Espacio: sala de psicomotricidad o lugar espacioso (patio, jardín, etc.)

Recursos y materiales

- Telas, cintas, cajas, almohadas, tubos, sillas, bloques de madera, o materiales similares que se tengan en el CEBE para armar un circuito motor.

SECUENCIA METODOLÓGICA

Inicio

La docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, preparará el espacio con los materiales que tenga en el CEBE. Usará su imaginación para crear un circuito donde las y los estudiantes puedan desplazarse, según sus posibilidades, con seguridad y donde puedan retar su equilibrio, estabilidad y fuerza al caminar (por caminos rectos, ondulantes), correr, frenar, dar pequeños saltos, agacharse y gatear debajo de sillas, entre otros desplazamientos.

“Construirá” tres (03) caminos diferentes en los cuales las y los estudiantes puedan retar a su cuerpo de distintas formas. Ejemplos: un camino ondulado con cinta adhesiva sobre el piso, para recorrerlo; un camino de sillas para agacharse y gatear; y un camino de papeles de colores con pequeñas elevaciones para que pueda pisar los colores que se le indica y dar pequeños saltos con o sin apoyo.

Desarrollo

La docente dirá a las y los estudiantes que jugarán y se convertirán en exploradores y que su misión será recorrer la selva atravesando sus caminos. Mientras juegan, pueden escuchar una canción.

La docente invitará a sus estudiantes a avanzar por los caminos que creó, en caso necesiten apoyo, y los acompañará a seguir el trayecto. Así, por ejemplo, les preguntará: “Ahora, ¿cómo pasamos por el camino de papeles de colores?”.

La docente puede enseñar estrategias a las y los estudiantes que necesiten y, por ejemplo, decirles: “Puedes levantar tu pierna mientras yo te sujeto la mano, tienes que dar dos pasos para pasar”, y así sucesivamente hasta el final del recorrido.

Mientras las y los estudiantes se desplazan por el circuito motor, la docente puede, por ejemplo, comentar: “Veo que sus brazos se mueven rápido cuando pasan por los caminos largos” o “veo que sonríen cuando logran dar pequeños saltos”. Pondrá en evidencia cómo el cuerpo de las niñas y los niños se mueve mientras se desplazan y disfrutan de una linda canción.

Las niñas y los niños podrán recorrer el circuito motor las veces que lo deseen, y la o el docente aprovechará la motivación que se genera en ellas y ellos al imaginar que son “exploradores(as)” y recorren caminos en la selva” para desarrollar los propósitos de aprendizaje.

Cierre

Al terminar de recorrer el circuito motor, las niñas y los niños pueden escuchar una música suave mientras se relajan echados boca arriba, respirando profundamente y escuchando que su corazón empieza a latir cada vez más lento hasta calmarse.

Finalmente, la docente comentará con ellas y ellos lo que hicieron, lo que sintieron, y, si lo considera pertinente, podrá complementar el taller con una actividad de representación como dibujar/pintar sus vivencias como “exploradores(as) que recorren caminos en la selva” o escuchar un cuento relacionado con los exploradores o la selva mientras se relajan (sentados o echados) después de haber estado muy activos(as).

EVALUACIÓN DEL TALLER

Se realizará de manera similar a lo descrito anteriormente para las actividades que forman parte de las unidades de aprendizaje¹⁴.

14 Revisar: aspectos importantes a tomar en cuenta al realizar las actividades.

3.5. IDENTIFICACION DE BARRERAS Y APOYOS EN LAS ACTIVIDADES Y TALLERES

Para complementar la presente *Guía de orientaciones para la planificación curricular de aula*, y considerando que los CEBE atienden a una población de estudiantes que presentan discapacidad severa y que requieren apoyos permanentes y especializados, es importante que al momento de que las y los docentes, con el apoyo de los equipos transdisciplinarios, planifiquen a corto plazo, consideren las fortalezas, barreras que sus estudiantes enfrentan y apoyos que requieren para que dichas barreras sean minimizadas o eliminadas.

Es por ello que, en esta última sección, y a manera de ejemplo, se presentan alcances de cómo identificar barreras que puedan enfrentar, y apoyos que pueden requerir nuestras y nuestros estudiantes en la actividad de aprendizaje: “La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar”, que hemos desarrollado como ejemplo para la presente guía.

Antes de presentar el ejemplo mencionado, veamos cuáles son las áreas de desarrollo a partir de las cuales podríamos identificar barreras que afrontan nuestras y nuestros estudiantes, y apoyos que requieren durante el desarrollo de las actividades de las unidades de aprendizaje o los talleres.

Tabla 12

Áreas de desarrollo a considerar para la identificación de barreras y apoyos

ÁREAS DE DESARROLLO	DESCRIPCIÓN
Sensorial	El área sensorial permite a la persona percibir el mundo por medio de los sentidos. Los estímulos sensoriales llegan al cerebro, y son procesados y almacenados 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).
Motora	El área motora permite a la persona controlar su postura y realizar movimientos para desplazarse en su entorno e interactuar con su ambiente físico, ya sea estando sentado, de pie, caminando o utilizando sus manos en actividades que tengan un significado y un propósito.
Cognitiva	El área cognitiva permite a la persona elaborar su pensamiento y adquirir conocimientos acerca de sí misma y del mundo que le rodea. Está asociada al desarrollo de la inteligencia, la orientación, la atención, la memoria, el lenguaje y las funciones ejecutivas.
Comunicativa	El área comunicativa permite a la persona desarrollar su lenguaje comprensivo y expresivo para interactuar con el entorno que le rodea (familia, escuela, etc.). Aquellos que no se comunican de manera verbal pueden desarrollar estrategias de comunicación no verbal.
Socioemocional	Permite que la persona se regule emocionalmente, y sienta tranquilidad, seguridad y un buen nivel de alerta, lo cual la ayudará a interactuar con su entorno. Así, logrará expresar y comprender sus emociones, que, junto con el afecto, son la base del desarrollo de la conducta.

A partir de los criterios de evaluación de la actividad “La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar”, se planteará un ejemplo de cómo identificar posibles barreras que las y los estudiantes enfrentarían y posibles apoyos que ellas y ellos requerirían. Este proceso de identificación es una sugerencia, dependerá de las características del grupo y del criterio de cada docente para determinar la mejor manera de identificar fortalezas, barreras y apoyos en su grupo de estudiantes. Lo importante es no perder de vista que este proceso nos permitirá una mejor atención educativa y mayores logros de aprendizaje.



Recuerden que...

Tanto el informe psicopedagógico como el PEP contienen información personalizada de las barreras que afronta y los apoyos que requiere cada estudiante, y que nos sirven de insumo durante la planificación curricular a corto plazo.

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo identificar las barreras que enfrentarían y los apoyos que requerirían un grupo de estudiantes durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje: “1, 2, 3, ¿cómo lo resuelvo otra vez?” y de la actividad 02 de dicha unidad: “La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar”, a partir del análisis de los criterios de evaluación de dicha actividad.

Tabla 13

Actividad 2: La caja misteriosa: descubro objetos y los pongo en su lugar

Criterios de evaluación	Posibles barreras que las y los estudiantes enfrentarían	Posibles apoyos que las y los estudiantes requerirían
<p>Colocar los materiales educativos y útiles escolares del aula en el lugar que les corresponde manteniendo el orden del salón de clases; por ejemplo, coloca los cuentos en su estante, los juguetes en la caja grande y las crayolas en sus recipientes.</p> <p>Reconoce, entre los objetos del aula, lo que le servirá para, por ejemplo, “leer cuentos”, pintar, jugar, y los coloca en su lugar.</p> <p>Selecciona lo que le piden, por ejemplo, cuentos, juguetes, crayolas, y deja de lado otros elementos del aula que no le sirven para “leer”, jugar o pintar.</p> <p>Introduce su mano en una “caja misteriosa”, explora y siente los objetos que están dentro, sin mirarlos, percibiendo su forma, textura, tamaño, etc. para tratar de “adivinar” (con ayuda de la docente) qué objetos son.</p>	<p>ÁREA SENSORIAL</p> <p>Una o un estudiante no ve claramente, no reconoce o no diferencia los materiales educativos (o su representación gráfica), que tiene que colocar en el lugar que les corresponde, porque el salón de clases está poco iluminado, poco ordenado, no cuenta con una lupa, los elementos o dibujos son muy pequeños, poco definidos, etc.</p> <p>Una o un estudiante no escucha con claridad las indicaciones, porque la docente no le habla con un volumen de voz que pueda oír fácilmente.</p> <p>Los objetos que se exploran son muy similares al tacto, lo que impide que la o el estudiante diferencie formas, texturas, tamaños, etc., al introducir su mano en la “caja misteriosa” y explorar para “adivinar” qué objetos son.</p>	<p>ÁREA SENSORIAL</p> <p>Iluminar el aula, desarrollar las actividades cerca de una ventana o en espacios abiertos, proporcionar lupas (regulares o electrónicas), acercarle los objetos a los ojos, ayudarlo(a) a tocar los objetos para favorecer el reconocimiento por medio del tacto, describirle los objetos para ayudarlo(a) a reconocerlos, guiarle y acompañarle en el proceso hasta que adquiera mayores habilidades para ordenar su aula, usar objetos de mayor tamaño o elaborar representaciones gráficas (fotos, dibujos pictogramas) más nítidos o más grandes.</p> <p>Repetirle las indicaciones cerca al oído y lentamente para que las pueda escuchar con mayor claridad, y utilizar gestos.</p> <p>Colocar objetos muy diferentes entre sí (en textura, tamaño, forma) para que le sea más fácil la exploración y el reconocimiento de los mismos.</p>
	<p>ÁREA MOTORA</p> <p>Una o un estudiante tiene dificultades para desplazarse y colocar los materiales educativos y útiles escolares del aula en el lugar que les corresponde, por estar el aula mal distribuida, poco ordenada, poco despejada o no favorecer el desplazamiento y organización de las y los estudiantes.</p> <p>Les cuesta coger y soltar los objetos por no tener asas o elementos que permitan asirlos con facilidad.</p>	<p>ÁREA MOTORA</p> <p>Darle más tiempo para completar sus desplazamientos, acompañarlo(a) o sujetarlo(a) para que pueda desplazarse con mayor facilidad, acercarle los elementos donde debe ordenar los materiales (la caja de los juguetes, los recipientes de las crayolas, etc.), masajear sus manos ayudándole a abrirlas y cerrarlas para que pueda coger y luego soltar los objetos.</p> <p>Colocar asas en los elementos que tiene que asir, coger y ordenar, podemos despejar el aula, ordenarla y distribuirla de manera que sea fácil desplazarse en ella.</p> <p>Si usa silla de ruedas o andador, colgar una canasta o similar para que allí pueda llevar los objetos que debe ordenar.</p>

	<p>ÁREA COGNITIVA</p> <p>Las y los estudiantes no comprenden dónde se colocan los cuentos, los juguetes y las crayolas, y no logran ÁREA colocarlos en el lugar que les corresponde. Así, no pueden mantener el orden del salón de clases, porque la docente no les ha explicado con claridad dónde va cada elemento y cómo se ordenan a diario a través del establecimiento de rutinas.</p>	<p>ÁREA COGNITIVA</p> <p>Ser más claros al explicar dónde va cada elemento del aula, y reducir los elementos que debe ordenar. Empezar solo con las crayolas, y cuando haya comprendido bien dónde las debe colocar, seguir con un elemento más, como los cuentos, y así sucesivamente.</p> <p>Modelar las acciones y hacerlas mientras la o el estudiante nos observa describiendo cada paso del proceso: “Ahora estoy cogiendo las crayolas, las crayolas van en esta lata, ahora estoy poniendo las crayolas en la lata”. La lata deberá tener una imagen de crayolas para facilitar la identificación.</p> <p>Establecer rutinas diarias para que las y los estudiantes logren incorporar la acción de ordenar el aula (p. ej. al final de cada día).</p>
	<p>ÁREA COMUNICATIVA</p> <p>La o el estudiante no se expresa verbalmente y no comunica sus logros de aprendizaje, o se le dificulta comprender las indicaciones de la docente, porque no utiliza Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).</p>	<p>ÁREA COMUNICATIVA</p> <p>Facilitar imágenes como pictogramas, para que la o el estudiante se exprese mediante estos. Así, cuando se le pregunta a la o el estudiante: “¿Qué se coloca en el estante?”, en lugar de decirle: “Los cuentos”, le enseñaremos a señalar el pictograma o imagen del cuento. En el caso de que tenga dificultades para comprender indicaciones, podemos hacerlas más sencillas, por ejemplo. En lugar de decirle: “Coloca los materiales que están en la mesa en su lugar”, le diremos: “Coloca las crayolas en esta lata” o más simple aún: “Coge la crayola”, y luego se le indica: “Ponla dentro de la lata”.</p> <p>Introducir poco a poco algunos SAAC para que los estudiantes expresen y comprendan mejor las palabras y conceptos que usamos en clase.</p>



	<p>ÁREA SOCIOEMOCIONAL</p> <p>La o el estudiante se siente ansioso, nervioso o asustado durante la actividad y no logra participar y disfrutar de la actividad, al igual que el resto del grupo. Esto se explica, porque no le hemos anticipado la actividad, no hemos estructurado bien el ambiente, no usamos el tono adecuado, no hemos identificado los sentidos en los que presenta hipersensorialidad, no hemos creado “espacios de calma” o no contamos con elementos para bajar la ansiedad y el estrés, etc.</p>	<p>ÁREA SOCIOEMOCIONAL</p> <p>Anticipar la actividad y contarle a la o el estudiante pausadamente qué es lo que hará. Darle un elemento relajante como un collar especial para morder (si se muerde las manos), una pelota blanda, una masa, la botella de la calma, etc.</p> <p>Acompañarlo(a) durante la actividad teniéndolo(a) cerca de nosotros para darle la seguridad de que lo(a) apoyaremos en todo momento, hacerle masajes suaves en el cuello y decirle palabras de aliento como “tú puedes, muy bien, yo estoy aquí para ayudarte...”.</p> <p>Controlar los ruidos que le asustan, los olores que le desagradan, las texturas que le molestan, etc., para así evitar que se incremente su ansiedad.</p>
--	--	---

Nota. Dirección de Educación Básica Especial - MINEDU

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

https://issuu.com/verbascripta/docs/guia_educ_inclusiva_2011

Ministerio de Educación. (2016a). Currículo Nacional de Educación Básica. CNEB.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2016b). Programa Curricular de Educación Inicial. PCEI.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curriculareducacioninicial>

Ministerio de Educación. (2016c). Programa Curricular de Educación Primaria. PCEP.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Cartilla de planificación curricular para Educación Primaria*. Minedu, Dirección General de Educación Básica Regular.

Ministerio de Educación. (2019). La planificación en la Educación Inicial. Guía de orientaciones. Dirección de Educación Inicial. Dirección General de Educación Básica Regular.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6518>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Aprendo en Casa.

<https://aprendoencasa.pe/#/>

Ministerio de Educación del Perú. (11 de mayo del 2021). Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED.

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%C2%B0%20007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (13 de julio del 2021). Resolución Viceministerial N.° 222-2021-MINEDU, 2021.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2020801-222-2021-minedu>

Ministerio de Educación del Perú. (24 de noviembre del 2021). Oficio Múltiple N° 00035-2021-MINEDU/VMGI-DIGC. Resolución Ministerial N° 189-2021-MINEDU por la cual se remite la actualización de la Guía para la gestión escolar en II.EE. y Programas Educativos de Educación Básica.

https://drive.google.com/file/d/1Eogj7OWfhV7n_Qvbci2j_mnmAekt-cYao/view

Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Orientaciones para la evaluación diagnóstica y la planificación anual.*

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7951>

Organización de las Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CDPC.



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