

EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA

EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN
BÁSICA ESPECIAL (CEBE)

GUÍA DE ORIENTACIONES



PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
DEL PERÚ
2021 - 2024



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL (CEBE). GUÍA DE ORIENTACIONES.

Ministra de Educación:

Magnet Carmen Márquez Ramírez

Viceministra de Gestión Pedagógica:

Miriam Janette Ponce Vértiz

Directora de la Dirección General de Servicios Educativos Especializados

María Florencia Concha Fuse

Directora de Educación Básica Especial:

Ausmenia Valencia Olivera

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

Rocío Linda Colca Almonacid

Elaboración de contenidos:

Viviana Mantilla Carranza

Revisión y aportes:

Paola Alessandra Zeppilli Pinglo

Rocío Linda Colca Almonacid

Corrección de estilo:

Raúl Martín Ruiz

Diseño y diagramación:

Jhovanna Patricia Espinoza Toribio

Ministerio de Educación

Av. de la Arqueología, cuadra 2, San Borja

Lima, Perú

Teléfono 615-5800

www.minedu.gob.pe

©Ministerio de Educación - 2023

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

EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA

EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN
BÁSICA ESPECIAL · CEBE ·

GUÍA DE ORIENTACIONES



CONTENIDO

¿QUÉ ENCONTRARÁN EN ESTA GUÍA?	9
GLOSARIO: TÉRMINOS CLAVE QUE DEBEN CONOCER	11
SITUACIÓN PRÁCTICA	19
Capítulo 1	21
El tránsito a la vida adulta en el CEBE	
1.1 Las etapas del desarrollo humano	23
1.2 ¿Qué es el tránsito a la vida adulta (TVA)?	25
1.3 ¿Qué características tienen las y los estudiantes que transitan hacia la vida adulta en el CEBE?	26
1.3.1 La adolescencia	28
1.3.1.1 La adolescencia y la discapacidad intelectual (DI)	30
1.3.1.2 Adolescencia y trastorno del espectro autista (TEA)	32
1.3.1.3 La sexualidad de las y los adolescentes con discapacidad	35
1.4 ¿Qué es la calidad de vida para las y los estudiantes de los CEBE?	36
1.4.1 El modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo, y sus dimensiones	38
1.5 La autonomía y la autodeterminación en las y los estudiantes de los CEBE	44
1.5.1 La autonomía	44
1.5.1.1 Las actividades de la vida diaria (AVD)	45

1.5.2	La autodeterminación	47
1.6	El proyecto de vida	50
1.6.1	El proyecto de vida en personas con discapacidad intelectual	51
1.6.2	¿Cómo se facilita la construcción de un Proyecto de Vida para las y los estudiantes del CEBE?	53
1.6.2.1	Pasos para la elaboración del Proyecto de Vida	54
1.7	La importancia de acompañar a las familias en la etapa de TVA	63

¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 1?	66
--------------------------------------	----

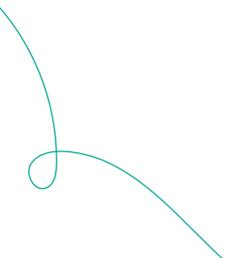
Capítulo 2

A partir de lo aprendido, ¿cómo deben trabajar el tránsito a la vida adulta en el CEBE?	69
--	----

2.1	El desarrollo del tránsito a la vida adulta en el CEBE y sus etapas	71
2.1.1	Etapa básica del tránsito a la vida adulta en el CEBE	76
2.1.1.1	Autonomía personal	77
	A) Identidad personal	77
	B) Habilidades de autocuidado	80
	C) Hábitos de alimentación	85
2.1.1.2	Planificación de la etapa básica de tránsito a la vida adulta en el marco del CNEB	86

2.1.2	Etapa intermedia del tránsito a la vida adulta en el CEBE	90
2.1.2.1	Autonomía familiar-social	92
	A) Habilidades sociales	92
	B) Vida en el hogar	95
	C) Transporte y comunicación	97
	D) Ocio y tiempo libre	98
2.1.2.2	Planificación de la etapa intermedia de tránsito a la vida adulta en el marco del CNEB	102
2.1.3	Etapa avanzada del tránsito a la vida adulta en el CEBE	105
2.1.3.1	Autonomía laboral	106
	A) Habilidades ocupacionales	107
	B) Manejo del dinero	112
2.1.3.2	Planificación de la etapa avanzada de tránsito a la vida adulta en el marco del CNEB	113
2.2	Los talleres en el CEBE	115
2.2.1	Talleres para el tránsito a la vida adulta	119
2.2.1.1	Los talleres para la etapa básica de tránsito a la vida adulta	121
2.2.1.2	Los talleres para la etapa intermedia de tránsito a la vida adulta	124
2.2.1.3	Los talleres para la etapa avanzada de tránsito a la vida adulta	126

2.3	¿Cuál es el papel de la/el docente y del equipo interdisciplinario en la etapa de tránsito a la vida adulta?	133
2.4	Organización de los espacios educativos, los materiales educativos y el tiempo	139
2.4.1	Organización de los espacios educativos	139
2.4.2	Organización de los materiales educativos	141
2.4.3	Organización del tiempo	142
2.5	Estrategias pedagógicas	143
	¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 2?	146
	BIBLIOGRAFÍA PARA ENCONTRAR MÁS INFORMACIÓN Y SEGUIR APRENDIENDO	149
	LECTURAS COMPLEMENTARIAS PRINCIPALES	149
	OTRAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS	151
	VIDEOS COMPLEMENTARIOS	153
	REFERENCIAS	154



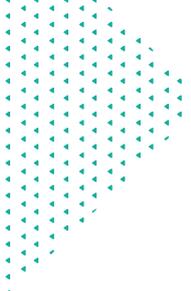
¿QUÉ ENCONTRARÁN EN ESTA GUÍA?

Estimadas/os profesionales docentes y no docentes de los CEBE:

La presente guía de orientaciones para el tránsito a la vida adulta (TVA) se ha desarrollado con la finalidad de poner a su disposición herramientas y estrategias adecuadas que favorezcan y faciliten este proceso de TVA para las y los estudiantes de los CEBE. De esta manera, se pretende que, acompañadas/os por sus familias y por las y los profesionales docentes y no docentes de la institución educativa (IE), logren los aprendizajes esperados durante esta etapa vital, compleja y de suma importancia para su futuro y para su plena inclusión familiar, social y laboral.

Las y los invitamos a leer esta guía detenidamente, ya que tenemos la seguridad de que será de gran utilidad para que se motiven a analizar y reflexionar acerca de los aprendizajes que se deben planificar —desde un trabajo en equipo, coordinado y colaborativo— para facilitar a las y los estudiantes este proceso de transición a la vida adulta, así como para contribuir a que alcancen su máximo nivel de independencia, autonomía y autodeterminación. Con todo ello, las y los estudiantes tendrán una vida con propósito que les permita alcanzar una buena calidad de vida.

La guía está organizada en dos capítulos, a lo largo de los cuales encontrarán fundamentos teóricos, casos prácticos y estrategias metodológicas que podrán implementar en su práctica profesional. El documento se inicia con un glosario de términos clave, el cual es necesario para ampliar sus conocimientos sobre el tema y para complementar la comprensión de estas orientaciones. Seguidamente, se presenta una situación práctica que, desde un caso ficticio (el de la docente Sonia y sus estudiantes), las y los invitará a iniciar la lectura con una reflexión sobre ese caso en particular y sobre los desafíos que tendrán que enfrentar las y los estudiantes en los ámbitos personal, familiar, social y laboral mientras transitan por una nueva etapa de desarrollo: la adolescencia.



En el primer capítulo encontrarán el marco teórico que sustenta la propuesta de la etapa de TVA en los CEBE. Este responderá a las preguntas ¿qué es el tránsito a la vida adulta? y ¿qué características tienen las y los estudiantes que transitan hacia una vida adulta? Además, en este primer capítulo se desarrollan temas importantes como la adolescencia en estudiantes con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista (TEA); la sexualidad en niñas, niños y adolescentes con discapacidad; el modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (y sus dimensiones); la autonomía y la autodeterminación; el proyecto de vida y cómo facilitamos su construcción; así como la importancia de acompañar a las familias de los CEBE en la etapa de TVA de las y los adolescentes de la IE.

El segundo capítulo está centrado en dar a conocer, a partir de lo aprendido, cómo se debe trabajar el TVA en el CEBE. En ese sentido, se explican las tres etapas de TVA (básico, intermedio y avanzado), la planificación de cada una de estas etapas en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), los talleres que se sugiere desarrollar en el CEBE para cada etapa, el papel de la/el docente y del equipo interdisciplinario en el TVA, las estrategias pedagógicas que se deben desarrollar durante el TVA, así como la forma en que se deben organizar los espacios educativos, los materiales educativos y el tiempo.

En la parte final de la guía se presentan videos y lecturas adicionales para que profundicen más sobre los temas que se desarrollan, así como la lista de referencias que se citaron en el texto y que dan sustento teórico a los temas explicados.

Desde la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) estamos convencidos de que, si las y los profesionales docentes y no docentes de los CEBE planifican de manera adecuada la etapa de TVA de las y los estudiantes (considerando sus fortalezas, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren), estas/os lograrán aprendizajes cada vez más significativos que les permitirán estar preparadas/os para la vida adulta, aumentar sus posibilidades de acceso a las oportunidades que les brinda el entorno y, en conclusión, concretar con éxito su proyecto de vida.

GLOSARIO: TÉRMINOS CLAVE QUE DEBEN CONOCER

ACCESIBILIDAD

Son las condiciones del entorno físico, de las comunicaciones y del transporte que permiten el libre desenvolvimiento de todas las personas dentro de la sociedad. Aplica la adopción del diseño universal.

ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA (AVD)

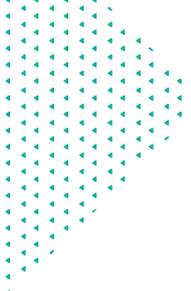
Son tareas de automantenimiento, movilidad, comunicación y manejo del hogar que permiten a una persona alcanzar independencia personal en su entorno. Se clasifican en AVD básicas, AVD instrumentales y AVD avanzadas.

ADOLESCENCIA

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (como se cita en Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] Uruguay, s. f.) define la adolescencia como el periodo de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta. Independientemente de la dificultad para establecer un rango exacto de edad, es importante el valor adaptativo, funcional y decisivo que tiene esta etapa, ya que es una de las más complejas del desarrollo humano. Consiste en un periodo de grandes y profundos cambios mentales, corporales y emocionales que sirven como puente y preparación entre la niñez y la adultez temprana.

AJUSTES RAZONABLES

Son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que, cuando se requieran en un caso particular, no impongan una carga desproporcionada o indebida para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las y los demás, de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. En el contexto laboral incluyen el acceso al puesto de trabajo, su desarrollo eficiente y la participación en programas de entrenamiento, de actualización laboral y de ascenso, entre otros. Pueden incluir cambios en



el espacio físico, en la provisión de ayudas técnicas y en la organización del trabajo y de los horarios en función de las necesidades de la persona con discapacidad. 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

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

AUTONOMÍA

Es la capacidad de la persona para decidir y llevar a cabo las actividades de la vida diaria o cotidiana utilizando sus propias habilidades y recursos. La autonomía de una persona con discapacidad se puede favorecer adaptando las tareas y el entorno, y empleando apoyos.

BARRERAS EDUCATIVAS

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

CALIDAD DE VIDA

Para Schallock y Verdugo (2007), la calidad de vida es un estado deseado de bienestar personal compuesto por ocho dimensiones centrales que están influenciadas por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y el valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones está basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto en que se aplica.

DIMENSIONES DEL MODELO DE CALIDAD DE VIDA DE SCHALOCK Y VERDUGO

La calidad de vida, según el modelo teórico propuesto por Schallock y Verdugo (2002/2003), está compuesta por ocho dimensiones:

1) RELACIONES INTERPERSONALES

Se refiere a la forma de relacionarse con distintas personas, a tener amistades y a tener buen trato con su entorno (vecinas/os, compañeras/os, etc.). Se mide con los siguientes indicadores: relaciones sociales, amistades claramente identificadas, relaciones familiares, contactos sociales positivos y gratificantes, así como relaciones de pareja y sexualidad.

2) DESARROLLO PERSONAL

Se refiere a la posibilidad de aprender distintas cosas, a tener conocimientos y a realizarse personalmente. Se mide con los siguientes indicadores: limitaciones y capacidades, acceso a nuevas tecnologías, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo (u otras actividades) y habilidades funcionales (competencia personal, conducta adaptativa, comunicación).

3) BIENESTAR EMOCIONAL

Se refiere a sentirse tranquila/o, segura/o, sin agobios. Se evalúa mediante los siguientes indicadores: satisfacción, autoconcepto y ausencia de estrés o de sentimientos negativos.

4) BIENESTAR FÍSICO

Se refiere a tener buena salud, sentirse en buena forma física y mantener hábitos de alimentación saludables. Incluye los siguientes indicadores: atención sanitaria, calidad de sueño, salud y sus alteraciones, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y alimentación.

5) AUTODETERMINACIÓN

Se refiere a decidir por una/o misma/o y tener la oportunidad de elegir lo que queremos y cómo queremos que sea nuestra vida, nuestro trabajo, nuestro tiempo libre, el lugar en el que vivimos o las personas de nuestro entorno. Los indicadores con los que se evalúa son las metas y preferencias personales, las decisiones, la autonomía y las elecciones.

6) BIENESTAR MATERIAL

Se refiere a tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita y lo que se desea tener, así como disponer de una vivienda y un lugar de trabajo adecuados. Los indicadores evaluados son los siguientes: vivienda, lugar de trabajo, salario (pensión, ingresos), posesiones (bienes materiales) y ahorros (o posibilidad de acceder a ciertos deseos personales).

7) INCLUSIÓN SOCIAL

Se refiere a poder ir a lugares de la ciudad o del barrio a los que van otras personas y participar en sus actividades como una/uno más. Es sentirse integrante de la sociedad, sentirse integrada/o, contar con el apoyo de otras personas. Se evalúa por estos indicadores: integración, participación, accesibilidad y apoyos.

8) DERECHOS

Se refiere a ser consideradas/os iguales que el resto de las personas, que nos traten igual y que respeten nuestra forma de ser, nuestra intimidad y nuestras opiniones, deseos y derechos. Los indicadores utilizados para evaluar esta dimensión son los siguientes: intimidad, respeto y conocimiento y ejercicio de derechos.

DISEÑO UNIVERSAL (DU)

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

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

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 (desarrollo curricular, materiales, evaluaciones, espacios físicos, organización de horarios, etc.) para atender a la diversidad de estudiantes.

EMPLEO

Es el trabajo efectuado a cambio de pago (salario, sueldo, comisiones, propinas, pagos a destajo o pagos en bienes/mercancías). Puede ser empleo dependiente (en el caso de los asalariados) o empleo independiente (en el caso de los trabajadores por cuenta propia).

ENFOQUE TRANSDISCIPLINARIO

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

EQUIPO INTERDISCIPLINARIO

Es un grupo de personas con conocimientos teóricos y prácticos muy diversos que se unen para lograr un objetivo común a través de un



trabajo compartido, en el que la responsabilidad es de todas y todos y cada quien tiene un campo de acción definido. En los CEBE, los EID los conforman profesionales no docentes en psicología, tecnología médica (con especialidad en terapia física y rehabilitación, terapia ocupacional o terapia del lenguaje) y trabajo social.

FORTALEZAS

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

HABILIDADES SOCIALES

Son comportamientos o tipos de pensamientos que llevan a resolver una situación social de manera aceptable tanto para la propia persona como para quienes la rodean (el contexto social). Las habilidades sociales son también instrumentos para resolver conflictos, situaciones o tareas sociales.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Es la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, para discriminar entre ellos y para utilizarlos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Las habilidades prácticas que se desprenden de la inteligencia emocional son cinco y pueden clasificarse en dos áreas: i) inteligencia intrapersonal (habilidades internas, de autoconocimiento), que incluyen la autoconciencia, el control emocional y la capacidad de motivarse y de motivar a las y los demás; ii) inteligencia interpersonal (habilidades externas, de relación), que incluyen la empatía y las habilidades sociales.

MERCADO DE TRABAJO

Es la confluencia de la oferta de trabajo (personas que quieren trabajar) y la demanda de trabajo (requerimiento de personal por parte de las

personas empleadoras) en un ámbito geográfico determinado. El mercado de trabajo está regulado por el Estado a través del derecho laboral.

PROYECTO DE VIDA (PdV)

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

SEXUALIDAD

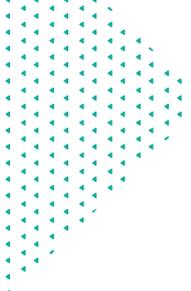
La OMS (2006) la define como un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de toda su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual.

TALLERES

Son una forma de desarrollar aprendizajes de manera integral a partir de los intereses y necesidades de las y los estudiantes. En los talleres de los CEBE se desarrollan competencias a través de actividades que son previstas por la/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, etcétera.

TRABAJO

Es el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes y servicios en una economía o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen medios de sustento necesarios para las personas.



TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN EL CEBE

Es la etapa del nivel primario del CEBE en la que las y los estudiantes de la IE (de entre 12 y 20 años de edad aproximadamente) viven una serie de experiencias personales, sociales, educativas, familiares, entre otras. Asimismo, experimentan un proceso de aprendizaje que les permite desarrollarse hacia la etapa adulta mientras van adquiriendo mayores niveles de independencia, protagonismo y autonomía con el fin de definir su propio proyecto de vida, elegir los apoyos que requieren, lograr su participación plena en todos los ámbitos de la sociedad y tener una buena calidad de vida.

VIDA PLENA

Es la capacidad de las personas para alcanzar sus propósitos de vida y experimentar un bienestar verdadero y duradero.

SITUACIÓN PRÁCTICA

Sonia es una docente responsable del aula de cuarto grado de primaria del CEBE Los Amigos, donde brinda atención educativa a adolescentes de 12 a 14 años de edad. El CEBE se encuentra cerca de una localidad conocida por la elaboración de ricos quesos y artesanías que producen los pobladores. En los alrededores del CEBE hay un parque, un pequeño mercado, un centro de salud y demás servicios de la comunidad. Por la zona transitan mototaxis y combis que trasladan diariamente a los pobladores hacia los diversos distritos de la provincia.

Las/los familiares de las/los estudiantes, en su mayoría, trabajan como artesanos (elaborando utensilios de cocina artesanales, por ejemplo) y como productores de quesos que son famosos por su rico sabor y buena calidad; además, ciertas familias se dedican a la agricultura y a la venta de productos agrícolas.

La mamá de uno de los estudiantes (Joshua) le contó a la docente Sonia que su hijo siempre la observa con curiosidad cuando ella elabora utensilios de cocina y mira asombrado cómo la arcilla va tomando la forma de una olla, una vasija o un plato. Un día, al notar el interés de su hijo, la madre le dio un trozo de arcilla y, poco a poco, Joshua ha logrado hacer vasijas con la ayuda de su abuelo.

Por otro lado, el papá de la estudiante Ana le dijo a la docente Sonia que a veces lleva a su hija al puesto del mercado en el que trabaja y que esta se queda sentada a un costado del local observando lo que sucede a su alrededor; además, en ocasiones, cuando llevan los productos al mercado, lo agarra fuerte de la ropa mientras caminan por la calle yendo o regresando del puesto donde venden productos como queso, mantequilla y fideos.



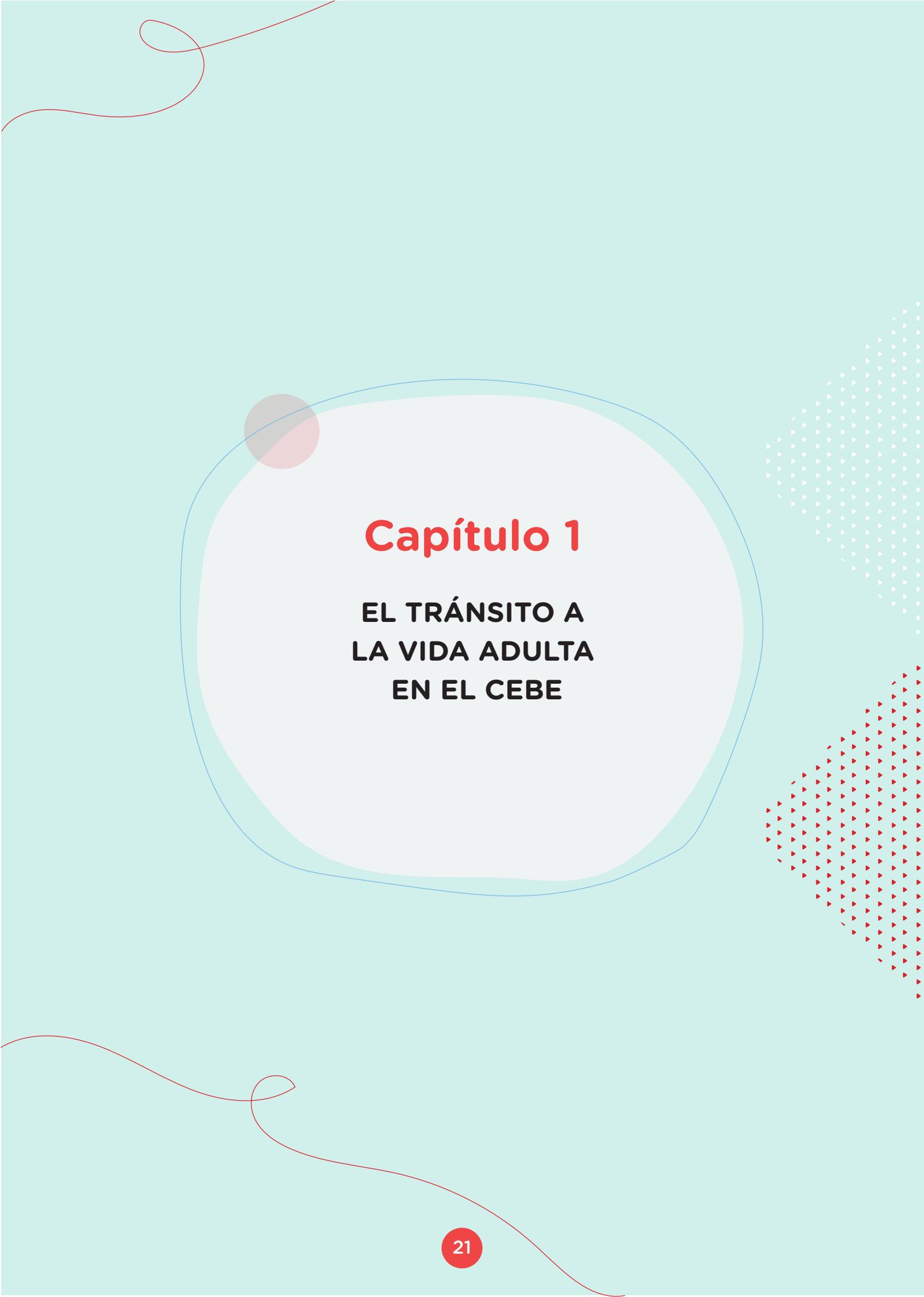
A inicios de año, Sonia analizó las competencias del CNEB que deberá desarrollar con su grupo de estudiantes. Luego de reflexionar sobre dichas competencias, con el apoyo del equipo interdisciplinario del CEBE y mediante la evaluación psicopedagógica, recogió información sobre las características y fortalezas de las y los estudiantes, sobre las barreras que afrontan y sobre los apoyos que requieren tanto ellas/os como sus familias; esa información le ayudó a establecer los aprendizajes que espera que logren sus estudiantes durante el presente año escolar.

Sin embargo, Sonia aún tiene muchas inquietudes, pues sus estudiantes están creciendo y en pocos años terminarán su etapa escolar y se enfrentarán a muchos retos y desafíos para lograr su inclusión social y laboral. Por ello, la docente se pregunta: “¿Qué desafíos tendrán que enfrentar mis estudiantes en el ámbito personal, familiar, social, laboral, etcétera?, ¿qué aprendizajes deben desarrollar para enfrentar esos desafíos?, ¿cómo será su vida adulta?, ¿sus familias y yo tenemos algún plan o proyecto para sus últimos años de escolaridad que oriente su transición hacia una vida adulta?”.

AHORA LEAN Y RESPONDAN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

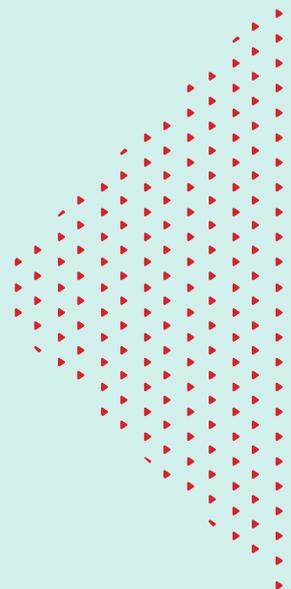
- ¿Les parece importante pensar en la vida adulta de sus estudiantes?
- ¿Qué les sugerirían a Sonia y al equipo interdisciplinario del CEBE?
- ¿Alguna vez tuvieron las mismas inquietudes que Sonia?
- ¿Qué decidieron hacer?
- ¿Qué aprendizajes creen que son importantes para favorecer el tránsito hacia la vida adulta de las y los estudiantes de los CEBE?
- ¿Desde cuándo creen que se debe abordar este tema en los CEBE?





Capítulo 1

**EL TRÁNSITO A
LA VIDA ADULTA
EN EL CEBE**



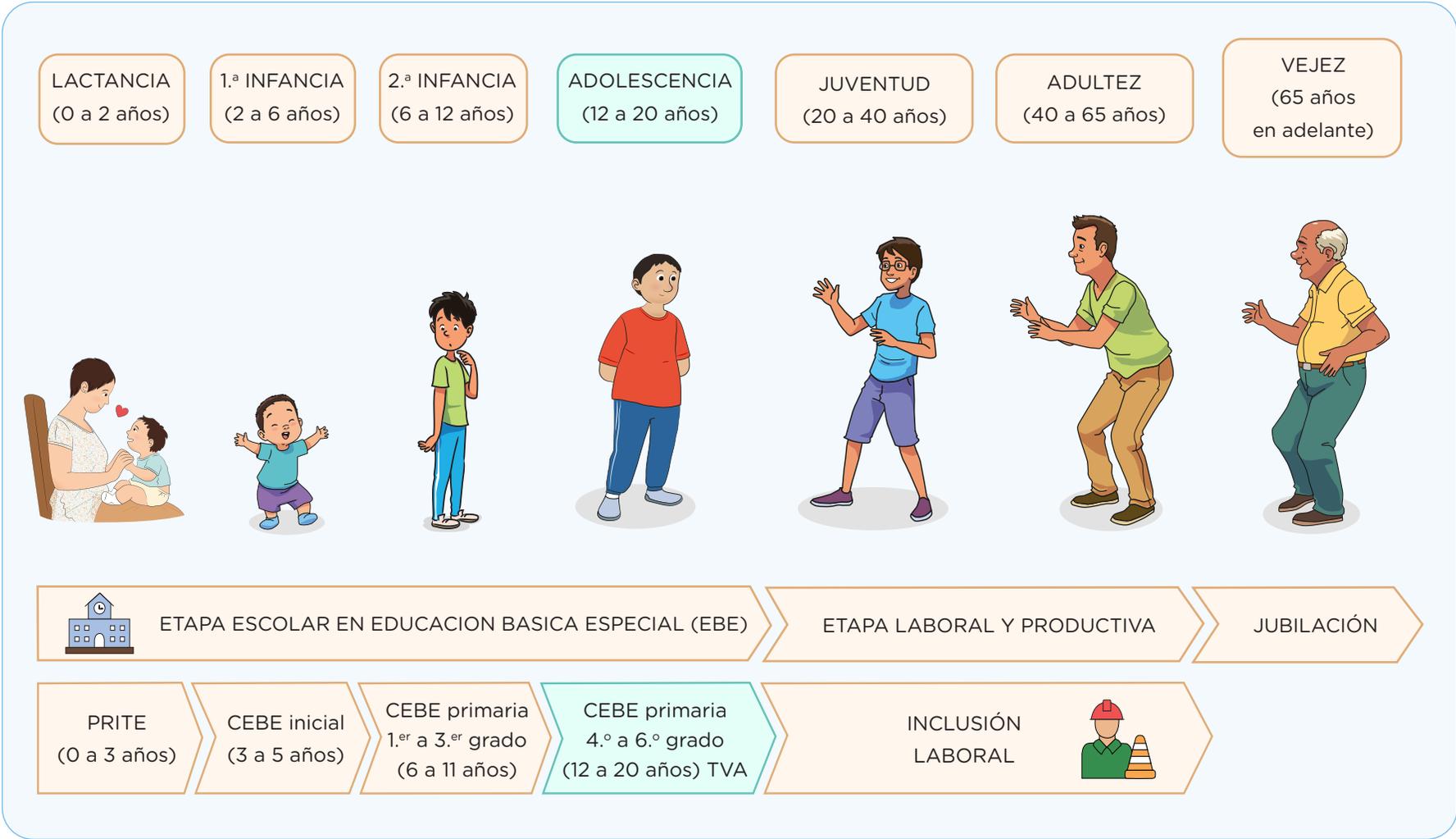
1.1 LAS ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO

Las etapas del desarrollo humano son las distintas fases que atraviesan los seres humanos en la vida (es decir, desde el nacimiento hasta la muerte) y que se repiten de manera similar en cada persona. Dichas etapas se pueden organizar en distintos modelos y esquemas, y existen propuestas muy diferentes de cuáles son los rasgos básicos de cada etapa o sus rangos de edad aproximados, dependiendo del autor consultado y del punto de vista (psicológico, biológico, social, etc.). Para Hoffman (1996), desde un punto de vista muy amplio, el transcurso de la vida humana comprende las siguientes etapas:

- Lactancia (desde el nacimiento hasta los 2 años de edad)
- Infancia temprana o primera infancia (desde los 2 hasta los 6 años de edad)
- Niñez media o segunda infancia (desde los 6 hasta los 12 años de edad)
- Adolescencia (desde los 12 hasta los 20 años de edad)
- Adulthood (desde los 20 hasta los 65 años de edad). Esta se divide en dos etapas:
 - ✓ Adulthood inicial o juventud (desde los 20 hasta los 40 años de edad)
 - ✓ Adulthood madura (desde los 40 hasta los 65 años de edad)
- Senectud o vejez (desde los 65 años en adelante)

Cada una de estas etapas tiene sus propias características y a lo largo de nuestra vida vamos desarrollando distintas habilidades para adaptarnos a los cambios de nuestro cuerpo para así lograr una vida plena, independiente y productiva. En la Figura 1 se muestra la correspondencia entre las etapas del ciclo de vida que propone Hoffman y la trayectoria educativa de una/ un estudiante en la modalidad de educación básica especial (EBE).

Figura 1
ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO Y TRAYECTORIA EDUCATIVA EN EBE



1.2 ¿QUÉ ES EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA (TVA)?



Las y los estudiantes de los CEBE, al igual que las y los demás estudiantes de nuestro país, transitan por cada una de las etapas del desarrollo humano; sin embargo, requieren de una serie de apoyos para que en su etapa de niñez y, sobre todo, en su etapa adolescente desarrollen aprendizajes necesarios para alcanzar cierta autonomía e independencia en la etapa adulta y así lograr incluirse satisfactoriamente en los ámbitos familiar, social y laboral.

Es por ello que, desde el CEBE, es importante considerar, como parte del nivel primario, una etapa de tránsito a la vida adulta (TVA), en la que las y los estudiantes con una edad de entre un rango aproximado de 12 a 20 años desarrollen competencias y habilidades que les permitan proyectar su vida para que en un futuro esta sea autónoma y productiva, dentro de las posibilidades de cada estudiante y considerando sus fortalezas, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren.

Esto no quiere decir que las y los estudiantes del CEBE no desarrollen habilidades de autovalimiento antes de la etapa de TVA, ya que desde que ingresan al nivel inicial deben desarrollar aprendizajes funcionales encaminados al logro de su autonomía; sin embargo, en la etapa de TVA se pondrá especial énfasis en lo relacionado a su proyecto de vida y a su futura inclusión social y laboral.

Según Buceta *et al.* (2014), la transición a la vida adulta es el proceso individual que vive toda/o adolescente que le permite desarrollarse hacia la etapa adulta con protagonismo y autonomía con el fin de que defina su propio proyecto de vida, elija los apoyos que requiere y logre su participación plena en todos los ámbitos de la sociedad.

Aunque el proceso se inicia en el momento en que la persona nace y es importante pensar en el futuro desde la primera infancia, la etapa de TVA en el CEBE pretende responder específicamente a las necesidades educativas de las y los estudiantes durante su etapa de adolescencia,

con proyección a las demandas y necesidades educativas que les impondrá su futura etapa adulta. Este proceso de TVA tiene como uno de sus aspectos fundamentales la posibilidad de que las y los estudiantes ejerzan su autodeterminación, la cual se considera como el derecho que tiene toda persona de tomar sus propias decisiones tomando en cuenta sus posibilidades. La autodeterminación debe desarrollarse de manera permanente y desde edades tempranas; sin embargo, durante la etapa de TVA será necesario hacer énfasis en ello.

Tomando en cuenta la definición de Buceta *et al.* (2014), se puede señalar que el tránsito a la vida adulta en el CEBE es una etapa del nivel primario de EBE en la que las y los estudiantes de entre 12 y 20 años aproximadamente de cada IE viven una serie de experiencias personales, sociales, educativas, familiares y otras, así como un proceso de aprendizaje que les permite desarrollarse hacia la etapa adulta mientras van adquiriendo mayores niveles de independencia, protagonismo y autonomía, todo ello con el fin de definir su propio proyecto de vida, de elegir los apoyos que requieren, de lograr su participación plena en todos los ámbitos de la sociedad y de tener una buena calidad de vida.



1.3 ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LAS Y LOS ESTUDIANTES QUE TRANSITAN HACIA LA VIDA ADULTA EN EL CEBE?

Como ya se señaló anteriormente, la etapa de TVA en el CEBE coincide con el inicio de la adolescencia de las y los estudiantes. Veamos la Tabla 1.

Tabla 1
NIVELES, ETAPAS, AULAS Y GRADOS DEL CEBE

NIVEL Y ETAPA	AULAS Y GRADOS	EDADES SUGERIDAS	ETAPAS DE DESARROLLO
INICIAL	Aula de inicial 3 años	3 años	Infancia temprana o primera infancia
	Aula de inicial 4 años	4 años	
	Aula de inicial 5 años	5 años	
PRIMARIA y etapa de TVA	Primer grado	6-7 años	Niñez media o segunda infancia
	Segundo grado	8-9 años	
	Tercer grado	10-11 años	
	Cuarto grado - TVA básico	12-14 años	Adolescencia
	Quinto grado - TVA intermedio	15-17 años	
	Sexto grado - TVA avanzado	18-20 años	

Al respecto, se recomienda que las edades aproximadas de permanencia de niñas, niños y adolescentes en cada aula y grado del CEBE sea de la siguiente manera:

- a) Un año escolar en cada aula del nivel inicial (un año en el aula de 3 años, un año en el aula de 4 años y un año en el aula de 5 años); dichas edades corresponden a la etapa de la primera infancia.
- b) Dos años escolares en cada aula de primaria baja (dos años en el aula de primer grado, dos años en el aula de segundo grado y dos años en el aula de tercer grado); las edades de permanencia en primaria baja (de 6 a 11 años aproximadamente) corresponden a la etapa de la niñez media o segunda infancia.
- c) De tres años escolares en cada aula de primaria alta (tres años en el aula de cuarto grado [TVA básico], tres años en el aula de quinto grado [TVA intermedio] y tres años en el aula de sexto grado [TVA avanzado]); las edades de permanencia en primaria alta (de 12 a 20 años aproximadamente) corresponden a la etapa de la adolescencia y son las ideales para consolidar el proceso de TVA.

1.3.1 LA ADOLESCENCIA



Es una de las etapas más complejas del desarrollo humano. Consiste en un periodo de grandes y profundos cambios mentales, corporales y emocionales que sirven como puente y preparación entre la niñez y la adultez temprana. Es una etapa de mucha turbulencia emocional y de continuas modificaciones fisiológicas, cuyo fin es la maduración reproductiva de la

persona. La duración y las características propias de la adolescencia pueden variar a lo largo del tiempo dependiendo del contexto en el que se desarrolle.

Veamos primero cómo se presenta esta etapa de la adolescencia en general en todos los seres humanos; seguidamente, se detallarán las especificidades de esta etapa en personas con una condición de discapacidad.

En la primera fase de la adolescencia se dan cambios violentos que provocan una ruptura con la infancia y evidencian el inicio de la maduración sexual del cuerpo. Entre los cambios físicos más importantes tenemos la aparición del vello púbico y corporal, el inicio de la menstruación femenina y la eyaculación, el aumento considerable de estatura, el crecimiento de las mamas en las mujeres, el agrandamiento y engrosamiento de los genitales masculinos, el aumento de peso y talla, así como la aparición del deseo sexual.

Entre los cambios psicológicos y sociales más relevantes tenemos que no aceptan fácilmente lo que le dicen las personas adultas (oposicionismo), que se relacionan con personas del mismo sexo, que las amistades toman un papel más importante en su vida, que empiezan a sentir especial atracción por el sexo opuesto, que les interesa investigar y aprender cosas nuevas, que les gusta agrandar a las y los demás y ser aprobadas/os, que aceptan y siguen normas si se marcan límites, así como que les interesan las historias de héroes y artistas.

En la segunda fase de la adolescencia se completa el proceso de preparación reproductiva de la persona, en la que se producen cambios menos pronunciados en lo corporal y en lo fisiológico, pero sí se dan grandes cambios conductuales, emocionales y psicológicos. Es una fase de rebeldías, ya que la/el adolescente busca abandonar el hogar y valora las relaciones con sus pares por encima de su entorno familiar. En esta fase, los cambios físicos ya se han completado y las y los adolescentes aceptan su aspecto físico, afirman su identidad, se preocupan por las y los demás y establecen amistades más íntimas; además, en esta fase también adquiere mayor importancia su proyecto de vida y van alcanzando metas para su vida adulta.



Al término de la adolescencia, se espera que la persona haya logrado lo siguiente:

- Que haya madurado reproductivamente, con notorios cambios físicos y fisiológicos; es decir, que manifieste ya signos externos de madurez sexual.
- Que asome su personalidad definitiva, es decir, que exhiba tendencias sociales, emocionales y psicológicas propias (aunque todavía con mucha influencia de la presión social y grupal).
- Que posea rasgos de pertenencia a una colectividad (grupos de amigas/os del barrio, grupos deportivos, etc.), en la cual se base para definir su identidad.
- Que presente una libido activa (deseo sexual).

El hecho de que ciertas personas presenten una condición de discapacidad no impide que transiten por la adolescencia de manera muy similar a quienes no la presentan. Las y los estudiantes del CEBE pasan por estos cambios al igual que las y los demás y muestran las mismas interrogantes con las personas adultas de su entorno; por ello, es necesario que reciban la orientación tanto de sus docentes como de sus

familias para acompañarlas/os en esta etapa adolescente y ayudarlas/os en el reconocimiento de sus cambios físicos, psicológicos, sociales y emocionales; a tomar decisiones; a asumir responsabilidades; a aprender de sus errores, y a crecer con autonomía y autodeterminación desde sus posibilidades.

A continuación se muestran las características que tiene la etapa de la adolescencia en las personas que presentan una condición de discapacidad intelectual (DI) o trastorno del espectro autista (TEA).

1.3.1.1 ADOLESCENCIA Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI)



Para Solano Lanusse (2019), todas/os las/ los adolescentes y jóvenes suelen tener la necesidad de alejarse de las figuras paternas e ir incorporando nuevos protagonistas con los que irán probando y delimitando su “nueva” identidad. En las personas con DI encontramos que este alejamiento muchas veces se ve dificultado (o impedido) debido a su falta de autonomía y a malos manejos

en la libertad que la madre y el padre le dan a sus hijas/os. Los temores, miedos y angustias de la madre y el padre (que, en ocasiones, son lógicos) limitan el desenvolvimiento autónomo de las y los adolescentes en entornos provechosos para su crecimiento individual.

Para Cao (2009), las y los adolescentes con DI atraviesan, muchas veces, sensaciones de permanente inseguridad y vivencias de fragilidad, inestabilidad, impotencia y descalificación. Si a ello se agrega la falta de pertenencia a grupos o ámbitos externos a su familia que las o los ayuden a sentirse personas importantes para otras/os y las pocas posibilidades de gozar de autonomía, de experimentar situaciones diversas o de explorar mundos distintos al cotidiano familiar, propiciará en ellas/os un estado general de apatía o aburrimiento que, en muchos casos, puede desencadenar en estados de depresión.

Solano Lanusse (2019) también señala que, durante su infancia, todas/os las/los adolescentes con DI han precisado de múltiples apoyos para

ir logrando sus objetivos. Sus familias son, generalmente, el sostén que les permite alcanzar logros, pero esto a veces dificulta su desarrollo y maduración personal por el extremo apego e intensa proximidad que se genera, mayormente, entre la madre y la niña o el niño.

A lo largo de la vida de la niña o el niño y, específicamente, en su adolescencia, será necesaria la presencia de una tercera persona para evitar la sobreprotección familiar, ya que, muchas veces, la/el propia/o adolescente se encuentra muy cómoda/o en ese lugar. El padre, una/un familiar o amiga/o o las y los profesionales que trabajan en el CEBE pueden ser quienes propicien un futuro más independiente de la/el estudiante, teniendo en cuenta sus fortalezas, las barreras que enfrenta y los apoyos que requiere; con esto se busca evitar una doble sobreprotección.

La familia y, posteriormente, la IE tendrán la función de establecer un proyecto de vida a largo plazo, el cual es imprescindible para imaginar una vida adulta futura más allá de la IE.

Acerca de la sobreprotección



“La sobreprotección impide que los niños y niñas vivan experiencias habituales e ineludibles para su socialización y para adecuarse al entorno y los años de vida que tienen. La sobreprotección solamente protege a los niños de una cosa: de experimentar la vida. A vivir se aprende viviendo...”

El adulto es adulto porque es autónomo... es decir que ha adquirido en su infancia (y emplea plenamente) las habilidades sociales que los niños deben aprender para integrarse a la sociedad”.

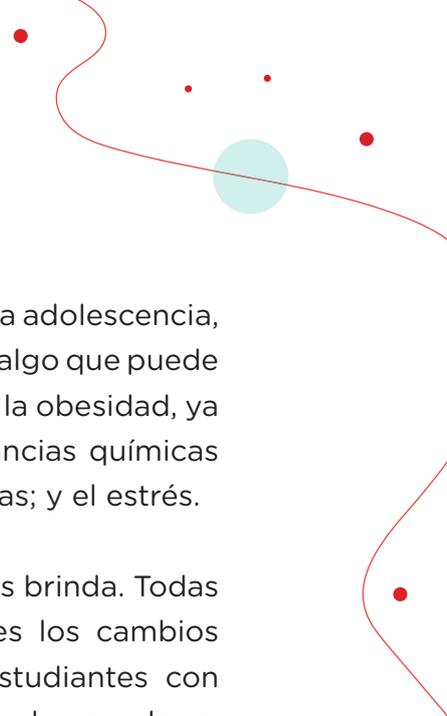
Adaptado de Javier Bellina de los Heros (como se cita en Meresman, 2011).

1.3.1.2 ADOLESCENCIA Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Para Alonso (2016), una/un estudiante con TEA es, ante todo, una/un estudiante como las y los demás. Los cambios de humor, las transformaciones corporales, las dificultades para conciliar las pautas del hogar con las de las/los compañeras/os, la primera atracción por otra persona, etc., suceden en todas y todos; la única diferencia es que, si la/el adolescente tiene TEA, las propias características del trastorno (en especial las dificultades de comunicación, la dependencia de las rutinas o la poca comprensión de las normas sociales implícitas) pueden generar mayores dificultades en su adolescencia. Este autor analiza cinco factores que se deben considerar en las y los adolescentes con TEA:



- 1) A menudo maduran más lentamente en los aspectos sociales, emocionales y de comunicación, pero su cuerpo se desarrolla a una velocidad similar al de las y los demás. Es decir: la adolescencia les llega a la vez a todas y todos, pero la/el estudiante con TEA podría aún permanecer psicológicamente en la etapa de la infancia. En otras palabras: las y los adolescentes con TEA presentan los cambios relacionados con un cuerpo adulto (producción de hormonas), pero su madurez social, emocional o psicológica es más lenta, lo que les dificulta la comprensión de las sensaciones asociadas a estos cambios hormonales. Por ello, es posible que den respuestas peculiares a lo que está sucediendo en su cuerpo y necesiten apoyo en esta época de transición adolescente.
- 2) Su adolescencia no llega un día determinado. Muchas personas creen que su llegada está marcada por la primera menstruación en las niñas o por la primera eyaculación en los niños, pero, en realidad, los cambios hormonales empiezan varios años antes. El desarrollo de las mamas o la aparición de vello son señales visibles, pero están precedidos por



cambios hormonales anteriores. Además, la entrada en la adolescencia, en general, se está adelantando en las últimas décadas (algo que puede sorprender a las familias). Las razones parecen ser tres: la obesidad, ya que la grasa corporal secreta hormonas; ciertas sustancias químicas ambientales, cuyas moléculas se parecen a las hormonas; y el estrés.

- 3) Existe la necesidad de reforzar la información que se les brinda. Todas las familias de preadolescentes tienen que explicarles los cambios naturales de la adolescencia, pero las familias de estudiantes con TEA deben pensar en estrategias de refuerzo que las y los ayuden a comprender lo que les está ocurriendo y a adaptarse a los cambios con normalidad. En resumen, los cambios son similares en una niña o un niño con TEA y una niña o un niño neurotípico, pero la/el niña/o con TEA necesitará más apoyo, atención e información. Por ello, es importante que las y los profesionales de los CEBE apoyen a las y los estudiantes y a sus familias a transitar esta etapa de la manera más adecuada.
- 4) La adolescencia puede suponer un cambio drástico en la evolución de la niña o el niño. En algunos casos se producen regresiones o progresos llamativos sin que se tenga clara la razón. Ciertas investigaciones han planteado que hay un subgrupo de niñas y niños con TEA con una evolución peculiar que se manifiesta precisamente al entrar en la adolescencia.
- 5) La adolescencia es un período de inestabilidad emocional y ansiedad. Es algo que sucede en todas/os las/los adolescentes, pero, en aquellas/os que tienen TEA, los cambios súbitos de humor, las agresiones y autoagresiones, así como los desafíos y discusiones pueden ser aún más notables. Es conveniente tener un sitio tranquilo para relajarse (espacios de calma) durante estos episodios y enseñarles técnicas de autocontrol.

VEAMOS UNA SITUACIÓN PRÁCTICA:



María, que tiene 18 años, asiste al CEBE Girasol. Siempre viste con ropa holgada e infantil, lo que no permite que se noten las formas de su cuerpo ya bastante desarrollado. Suele llegar al CEBE con diferentes muñecas que le regala su mamá. Tiene

escaso lenguaje y las pocas palabras que emite las pronuncia de forma infantil o aniñada. Cuando alguien quiere interactuar, ella se esconde detrás de su madre, quien responde por su hija y expresa oraciones como “mi niña es muy tímida” o “mi niña está cansada”.

La madre manifiesta sentirse preocupada porque su hija “no quiere crecer”; sin embargo, se niega a permitir que aprenda habilidades como prepararse el desayuno o sacar la basura a la calle por temor a que se lastime o se pierda. María demuestra muy poca autonomía y su mamá lo justifica diciendo: “Mi niña no puede hacer cosas sola porque tiene discapacidad”.

AHORA LEAN Y RESPONDAN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- ¿Creen que María se comporta de acuerdo a su edad?, ¿por qué?
- ¿Creen que su madre la está ayudando a transitar hacia su vida adulta?, ¿por qué?
- ¿Como profesionales de los CEBE, ¿qué le sugerirían a la madre de María?
- ¿Creen que a las personas con discapacidad se les debe tratar como niñas/os a pesar de tener una edad adulta o cercana a la adultez?
- ¿Qué actitudes creen que favorecen el TVA de sus estudiantes?
- ¿Qué actitudes creen que no favorecen el TVA de sus estudiantes?

La adolescencia es una etapa llena de enormes retos y desafíos que tanto la/el estudiante del CEBE como su familia deben enfrentar y responder ante ellos. Las y los adolescentes generalmente buscan nuevas referencias para identificarse, ya que sufren cambios corporales y su vínculo con la madre, el padre, las/los hermanas/os u otros familiares se modifica. Las y los adolescentes con discapacidad enfrentan todos y cada uno de los desafíos que encierra esta etapa, pero, además, afrontan uno más difícil: la aventura de dejar atrás la infancia y de crecer a pesar de las barreras que las y los desafían.

Esta necesidad de madurar, de crecer, de desarrollarse y de diferenciarse de la persona adulta (que está presente en todas/os las/los adolescentes, incluso en aquellas/os que presentan discapacidad) es uno de los motivos que suele generar crisis familiares y desatar miedos y sobreprotección ante la incertidumbre de un futuro adulto más independiente y retador. Algunos de los desafíos a los que la/el adolescente se enfrenta (y, por consiguiente, su familia) son las transformaciones físicas y del comportamiento, la maduración biológica, las nuevas necesidades emocionales, los cambios de humor y de estados de ánimo, así como la necesidad de encontrar espacio y permiso para dejar de ser una niña o un niño.

1.3.1.3 LA SEXUALIDAD DE LAS Y LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD

Según la OMS, la sexualidad es un aspecto central del ser humano que está presente a lo largo de toda su vida y que abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual (2006). Es común que familias o docentes tengan el impulso de ignorar, negar o reprimir el interés que surge en las y los adolescentes con discapacidad por los temas vinculados a la sexualidad o que no logren responder, adecuada y cálidamente a las nuevas necesidades que surgen al respecto.



Por ello, la educación sexual es necesaria para todas/os (incluso para las y los adolescentes y jóvenes con discapacidad), pues incluye una parte importante de los conocimientos y habilidades que necesitan para desarrollarse de forma saludable y para desempeñarse adecuadamente en el mundo que les ha tocado vivir. Además, contribuye a fomentar en ellas/os la madurez y los sentimientos positivos acerca de sí mismas/os, ya que las y los ayuda a rechazar ideas equivocadas (como que no merecen ser amadas/os o que nunca podrán mantener una relación afectiva satisfactoria). Lo cierto es que la salud sexual es una parte importante de la salud física y mental. Y, sobre todas las cosas, la educación sexual es un derecho de las y los adolescentes y jóvenes que las personas adultas debemos respetar, promover y compartir con ellos.



La adolescencia, al ser una etapa compleja, nueva y llena de cambios requiere explicar con palabras aquello que sucede, es decir, llamarlo por su nombre y decir la verdad de lo que se vive.

Si las familias tienden a silenciar lo que sucede en esta etapa, es el CEBE quien debe acompañarlas para que, a su vez, ellas puedan acompañar a las y los estudiantes a enfrentar los cambios y a asumir su identidad.

Las y los adolescentes y sus familias, si se les trata con paciencia y respeto, aprenderán a gestionar y asumir los cambios que están experimentando.

¡Es una gran responsabilidad para las y los profesionales del CEBE asumir este reto!

1.4 ¿QUÉ ES LA CALIDAD DE VIDA PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LOS CEBE?

Para Linuesa (2021), la calidad de vida de una persona hace referencia al conjunto de condiciones que contribuyen a su bienestar personal y social. Por ello, mejorar y mantener la calidad de vida es imprescindible para el desarrollo pleno y satisfactorio de cualquier persona.

Figura 2
CALIDAD DE VIDA



Nota. De *¿A qué nos referimos cuando hablamos de «calidad de vida»?*, por S. Linuesa Ureña, 2021, Federación Autismo Madrid (<https://autismomadrid.es/noticias/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-calidad-de-vida/>).



El concepto de calidad de vida, en relación con la DI, surgió en los años ochenta y marcó un hito histórico en el modo de aplicar intervenciones profesionales y políticas sociales para este tipo de población. Este concepto contribuyó a una mayor sensibilización con relación a los derechos fundamentales de las personas con DI y a los aspectos más importantes para su vida; además, ha guiado, desde entonces, las prácticas profesionales que se llevan a cabo, en las que las personas con discapacidad antes eran pasivas en la toma de decisiones sobre su propia vida (asistencialismo), y, actualmente, han pasado a ser personas activas en cuanto a sus derechos humanos.

Hasta el momento, el abordaje de los apoyos tenía en cuenta las necesidades de las personas, pero no incluía sus intereses y preferencias; hoy en día, cuando se planifican los apoyos, estos van orientados al



logro de metas y objetivos personales. Por tanto, la calidad de vida es un concepto fundamental para desarrollar las propuestas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad, por lo que cualquier iniciativa debe encaminar sus acciones hacia la mejora de su calidad de vida.

La calidad de vida es un concepto de gran utilidad como marco de referencia que nos permite desarrollar estrategias y brindar los apoyos necesarios a las y los estudiantes que se encuentran en la etapa de TVA. Ellas/os tienen el mismo derecho que las demás personas de gozar de bienestar, un concepto que puede variar de persona a persona, de grupo a grupo o de lugar a lugar, pero que implica las mismas necesidades y relaciones que son importantes para todas/os.

Los valores, el contexto cultural y la historia personal de una persona juegan un papel importante al momento de determinar cuál es su percepción de bienestar. La persona con discapacidad, al igual que todas/os, tiene la necesidad de darle sentido a su vida, a su existencia, ya que, de lo contrario, experimentará un sentido de vacío y desesperanza.

1.4.1 EL MODELO DE CALIDAD DE VIDA DE SCHALOCK Y VERDUGO, Y SUS DIMENSIONES

El modelo más extendido con respecto a la calidad de vida es el propuesto por Schalock y Verdugo (2003). Dicho modelo refleja las condiciones de vida deseadas por la persona con relación a ocho dimensiones o necesidades fundamentales, las cuales se describen en la Tabla 2.

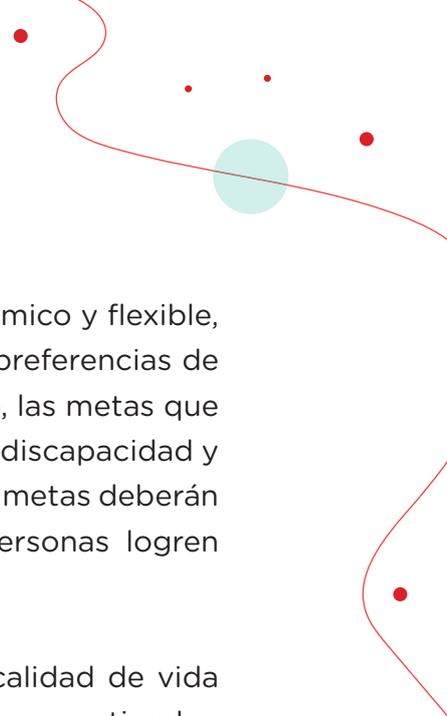
Tabla 2

FACTORES, DIMENSIONES E INDICADORES DEL MODELO DE CALIDAD DE VIDA DE SHALOCK Y VERDUGO

FACTORES	DIMENSIONES	INDICADORES
BIENESTAR	BIENESTAR EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas y retroalimentación positivas. • Satisfacción en cuanto al proyecto de vida que se ha establecido. • Aumento de la seguridad personal. • Autoconcepto, que se refiere al conjunto de ideas que creemos que nos definen. • Ausencia de estrés: contar con un ambiente seguro, estable y predecible.
	BIENESTAR FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Salud y nutrición: tener una correcta alimentación, no tener enfermedades, etcétera. • Actividades de la vida diaria, que se refiere al cuidado personal (higiene, continencia), la sexualidad y la movilidad (transferencia y locomoción). • Atención sanitaria: contar con servicios médicos eficaces para todas/os. • Ocio y tiempo libre: desarrollar actividades lúdicas y creativas. • Realizar ejercicio físico o actividades deportivas.
	BIENESTAR MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Estatus económico: disponer de ingresos suficientes para cubrir las necesidades. • Empleo: disponer de un empleo remunerado para acceder a un ingreso económico. • Contar con posesiones o propiedades; acceder a una vivienda.
INDEPENDENCIA	AUTODETERMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía / control personal: decidir sobre la propia vida de forma independiente. • Metas y valores: dirigir las acciones hacia las distintas metas, expectativas y deseos. • Elecciones: disponer de diferentes opciones entre las que elegir de forma independiente y según las preferencias.
	DESARROLLO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Educación: acceder a una educación adecuada, permanecer en esta y finalizarla. • Competencia personal: poseer conocimientos o herramientas que permitan la autonomía en actividades de la vida diaria. • Desempeño: ser productiva/o y tener éxito en las actividades que se desarrollan. • Poseer habilidades personales. • Desarrollar conductas adaptativas. • Entrenamiento en habilidades funcionales, tecnología asistida, sistemas de comunicación (por ejemplo, SAAC).

PARTICIPACIÓN SOCIAL	AUTODETERMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones: estar con diferentes personas y disponer de redes sociales. • Relaciones: tener amigas/os y familiares con quienes tener relaciones satisfactorias. • Fomento de amistades, protección de la intimidad, apoyo a las familias y relaciones e interacciones comunitarias.
	DESARROLLO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Integración y participación en la comunidad: acceder a todos los lugares y grupos comunitarios. • Roles comunitarios: ser una persona activa y valorada en las actividades comunitarias en las que se participa. • Relaciones sociales y familiares positivas. • Apoyos sociales: acceder a seguros integrales de salud, programas sociales, pensiones no contributivas, asistencia social, etcétera.
	DERECHOS	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos humanos: ser respetada/o por sus derechos humanos sin discriminación. • Derechos legales: disponer de los mismos derechos y tener acceso a los mismos procesos legales que el resto de las personas. • Privacidad, procesos adecuados, responsabilidades cívicas, respeto, igualdad y dignidad.

Nota. Adaptado de “Calidad de vida individual en niños y adolescentes con discapacidad intelectual y múltiple: una propuesta de atención basada en el modelo de Schalock y Verdugo”, por Enciso *et al.*, 2021, *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 17(2), pp. 198-218 (<https://doi.org/10.15332/22563067.7116>).



Cabe destacar que la calidad de vida es un concepto dinámico y flexible, por lo que se debe tener en cuenta que los deseos y las preferencias de las personas van cambiando a lo largo de su vida; por ello, las metas que se establezcan en el proyecto de vida de las personas con discapacidad y los sistemas de apoyo que se brinden para alcanzar dichas metas deberán ir también cambiando o ajustándose para que estas personas logren conseguir una plena calidad de vida.

Schalock y Verdugo (2003) propusieron su modelo de calidad de vida para que este se aplique a distintos programas y servicios que atienden a personas con discapacidad con el fin de mejorar la atención bajo los siguientes principios:

- 1) La calidad de vida de las personas con discapacidad tiene las mismas dimensiones y componentes que la del resto de las personas que no presentan esta condición.
- 2) Las personas con discapacidad gozan de calidad de vida cuando sus necesidades están satisfechas y cuando tienen oportunidades para enriquecer su vida en sus diferentes ámbitos: personal, familiar, laboral, social, etcétera.
- 3) La calidad de vida está basada en las necesidades individuales y en la posibilidad de hacer elecciones y de tomar el control de la propia vida.
- 4) La calidad de vida es un concepto multidimensional influido por factores ambientales y personales (relaciones familiares, amistades, trabajo, vecindario, hogar, educación, salud, etc.).

Es importante tener en cuenta el valor que implica conocer a las y los estudiantes que están en la etapa de TVA y saber cuáles son sus intereses, gustos, preferencias, motivaciones y fortalezas, así como las barreras que enfrentan y los apoyos que requieren para cumplir sus metas y sueños. Las y los estudiantes en etapa de TVA deben ser el punto central del proceso de planificación curricular, el cual debería ayudarlas y ayudarlos a alcanzar una buena calidad de vida.

VEAMOS UNA SITUACIÓN PRÁCTICA:

Mateo es un adolescente de 19 años que tiene un diagnóstico de TEA. Asiste a un CEBE cercano a su casa y está matriculado en sexto grado de primaria. No le agrada conocer nuevas personas (solo se relaciona con sus familiares), ya que no tiene relaciones satisfactorias con gente que considera extraña.



En el CEBE ha desarrollado competencias para tener cierta autonomía en actividades de la vida diaria: ayuda en el hogar, lava y seca los platos, se peina solo, arregla su ropa, entre otras.

Sin embargo, faltando un año para que concluya su educación escolar, las y los profesionales de la IE no han hablado con él ni con su familia sobre su proyecto de vida o sobre qué opciones laborales podrían ayudarlo a ser una persona productiva en su vida adulta.

Mateo vive con mamá, papá y un hermano. Ellos lo quieren y lo tratan bien, pero no organizan las rutinas hogareñas de manera que Mateo sienta su casa como un ambiente seguro, estable y predecible, lo cual le genera ansiedad. La vida en el hogar es desordenada y poco estructurada, se incumplen los horarios y se cambian las rutinas (y no le anticipan dichos cambios). No obstante, su madre se preocupa por su salud, por su alimentación, por su higiene, etc., para evitar que se enferme.

Últimamente, la familia de Mateo viene pensando en el futuro del adolescente, es decir, en qué hará cuando termine el CEBE; sin embargo, sienten que no es capaz de decidir sobre su propia vida y, por ello, no le dan opciones para elegir, según sus preferencias, a qué se dedicará más adelante. La familia no conoce las metas, expectativas o deseos de Mateo.

Asimismo, su madre y su padre no han notado que está empezando a interesarse por las chicas y les pone nerviosos pensar en la sexualidad de su hijo. Creen que, por su TEA, ese aspecto de su vida no existe y, a pesar de que su cuerpo ha cambiado y que le empieza a crecer barba, lo tratan como a un niño sin considerar que sus hormonas están activas.

Afortunadamente, la familia dispone de ingresos suficientes para cubrir sus necesidades y tienen casa propia; sin embargo, no están seguros de que, cuando ellos ya no estén, el hermano de Mateo lo cuidará como lo hacen ellos.

Hace poco, otra mamá del CEBE le sugirió a la mamá de Mateo que le hiciera participar en actividades comunitarias que organiza la municipalidad del distrito para que el adolescente desarrolle



actividades deportivas o artísticas y para favorecer su inclusión social; sin embargo, la mamá de Mateo se negó argumentando que él no se traslada solo a lugares distantes y porque tiene miedo de que su hijo se relacione con personas que no conoce.

AHORA LEAN Y RESPONDAN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

Luego de revisar las ocho dimensiones del modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo (y sus componentes), respondan a lo siguiente:



- ¿Creen que Mateo refleja las condiciones de vida deseadas en cuanto a sus relaciones interpersonales?, ¿por qué?
- ¿Creen que Mateo refleja las condiciones de vida deseadas en cuanto a su desarrollo personal?, ¿por qué?
- ¿Creen que Mateo refleja las condiciones de vida deseadas en cuanto a su bienestar emocional?, ¿por qué?
- ¿Creen que Mateo refleja las condiciones de vida deseadas en cuanto a su bienestar físico?, ¿por qué?
- ¿Creen que Mateo refleja las condiciones de vida deseadas en cuanto a su autodeterminación?, ¿por qué?
- ¿Creen que Mateo refleja las condiciones de vida deseadas en cuanto a su bienestar material?, ¿por qué?
- ¿Creen que Mateo refleja las condiciones de vida deseadas en cuanto a su inclusión social?, ¿por qué?
- ¿Creen que Mateo refleja las condiciones de vida deseadas en cuanto a sus derechos?, ¿por qué?
- ¿Creen que es importante tener en cuenta la calidad de vida de las y los adolescentes en la planificación de los aprendizajes?, ¿por qué?

1.5 LA AUTONOMÍA Y LA AUTODETERMINACIÓN EN LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LOS CEBE

1.5.1 LA AUTONOMÍA

Plena Inclusión (2013) señala que la autonomía personal es la capacidad de la persona para decidir y llevar a cabo las actividades de la vida diaria

o cotidiana utilizando sus propias habilidades y recursos. La autonomía se puede favorecer adaptando las tareas y el entorno, y utilizando apoyos. Las personas con DI deben vivir de la forma más independiente y autónoma posible, por lo que es importante ofrecerles apoyos que garanticen un modo de vida independiente para todas las personas con DI.

Cuando en la IE se habla de autonomía, se refiere también a las actividades de la vida diaria, ya que es necesario que las y los estudiantes del CEBE las realicen adecuadamente para conseguir dicha autonomía. En ese sentido, debemos recordar qué son las actividades de la vida diaria (AVD) y cuáles son.

1.5.1.1 LAS ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA (AVD)



Para Agudín e Hidalgo (2019), las AVD son tareas de automantenimiento o autocuidado, movilidad, comunicación y manejo del hogar que permiten a una persona alcanzar independencia personal en su entorno. Las niñas y los niños con discapacidad van a necesitar apoyos adicionales para ir desarrollando estas habilidades y es muy importante que estas se enseñen a través del juego para que no sea una tarea pesada o aburrida y para que consigan mejores resultados.

Para fines educativos, hemos clasificado las AVD en básicas, instrumentales y avanzadas. A continuación hablaremos sobre cada tipo.

a) **Actividades de la vida diaria básicas.** Están orientadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo. Se desarrollan a diario y de forma casi automática, y son imprescindibles para sobrevivir. Podemos agruparlas de la siguiente manera:

- Control de esfínteres.
- Alimentación: llevarse comida o bebida a la boca, masticar y tragar.
- Aseo e higiene: jabonar y enjuagar partes del cuerpo, lavarse el cabello o cepillarse los dientes.

- Vestido: vestirse y desvestirse o elegir ropa según el clima o la ocasión.
- Sueño y descanso: dormir lo necesario para sentirse bien el día siguiente.
- Cuidado de la apariencia física.

b) **Actividades de la vida diaria instrumentales.** Son más complejas que las anteriores tanto en el aspecto cognitivo como motriz. Es necesaria la interacción con el medio para desarrollarlas. Por ejemplo:

- Cuidar de una mascota.
- Preparar comida (p. ej., un desayuno o una merienda).
- Comunicarse por diversos medios, como, por ejemplo, un teléfono inteligente.
- Usar medios de transporte y moverse sola/o por la comunidad o por lugares cercanos.
- Mantener la salud: tomar una medicina, saber qué comer o ir al médico.
- Manejar dinero: comprar, pagar o recibir el vuelto.
- Manejar situaciones del hogar: lavar la ropa, usar el microondas o la hornilla de la cocina, limpiar o tender la cama.
- Pedir ayuda en situaciones de emergencia.



c) **Actividades de la vida diaria avanzadas.** Son más complejas que las anteriores, pero nos permiten participar en la comunidad. Por ejemplo:

- Participar en actividades educativas (en un taller productivo o en un curso), aprender un oficio u opción laboral, etcétera.
- Tener un empleo remunerado.
- Desarrollar actividades para entretenerse y disfrutar con amigas/os: ir al cine, a un concierto o una fiesta; ser parte de un equipo deportivo o de un grupo artístico, etcétera.
- Participar en la sociedad: elegir autoridades mediante el voto, participar en una asamblea local, etcétera.



1.5.2 LA AUTODETERMINACIÓN

Wehmeyer *et al.* (como se cita en Álvarez-Aguado *et al.*, 2021) señalan que uno de los conceptos con mayor relevancia en el ámbito de la discapacidad intelectual es el de autodeterminación. En ese sentido, Schalock *et al.* (como se cita en Álvarez-Aguado *et al.*, 2021) indican que este concepto se refiere a todas aquellas habilidades que permiten controlar aspectos importantes para uno mismo: elegir entre distintas opciones, defender las propias opiniones, tener metas personales, plantear objetivos realistas, etcétera.

Por su parte, Álvarez-Aguado *et al.* (como se cita en Álvarez-Aguado *et al.*, 2021) explican que, progresivamente, el concepto de autodeterminación se ha ido configurando como una disposición personal a ejercer control sobre la propia conducta y se ha convertido en una meta educativa prioritaria y en un indicador de calidad de vida en el campo de la discapacidad intelectual.



Para Lee *et al.* (como se cita en Peralta y Arellano, 2014), la promoción de la autodeterminación en los contextos escolares requiere asumir un estilo de enseñanza no directivo y centrado en la/el estudiante y crear contextos interactivos y cooperativos de aprendizaje que prioricen su participación activa.

Del mismo modo, González-Torres, y Martin y Marshall (como se cita en Peralta y Arellano, 2014) indican que el desarrollo de la autodeterminación exige una transferencia de responsabilidad hacia la persona con DI que le permita, poco a poco, llevar las riendas de su propio proceso educativo. Si las y los docentes emplean un estilo extremadamente directivo y unas clases estructuradas de forma rígida limitan el desarrollo de percepciones positivas de control en sus estudiantes.

Los conceptos de autonomía y autodeterminación expresan la posibilidad de que la persona con discapacidad autogestione los distintos aspectos de su vida a partir de la provisión de apoyos. Asimismo, el enfoque de

autonomía y autodeterminación tiene los siguientes objetivos en cuanto a las personas con discapacidad:

- Que puedan resolver por sí mismas y según sus posibilidades aspectos de su vida diaria, como el aseo y el cuidado personal, la alimentación, los traslados y desplazamientos, la comunicación con las y los demás, entre otros.
- Que tengan la posibilidad de decidir sobre su propia vida y de participar en la vida de su comunidad conforme al principio de igualdad de oportunidades y de no discriminación.
- Que tengan la oportunidad de prepararse para desarrollar actividades autónomas con los apoyos necesarios y sin que esto redunde en dependencia.
- Que reciban educación de calidad en función de sus características personales y orientada a la mayor autonomía posible.

El indicador fundamental que define la construcción de la calidad de vida es que las y los estudiantes alcancen la mayor autonomía personal posible. Para que logren esa autonomía, es necesario que, desde el principio de su proceso educativo, tengamos muy claro el objetivo que queremos lograr. Cada experiencia de aprendizaje propuesta debe tener como fin último la autonomía personal adquirida de manera responsable y proporcionando la mayor calidad de vida posible.



Si bien es cierto que el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación en las y los estudiantes con discapacidad es un proceso complejo, se trata de que cada niña, niño y adolescente vaya avanzando y progresando según se lo permitan sus fortalezas; sin embargo, es importante considerar que no sabremos cuánto podrá progresar hasta que intentemos que alcance y desarrolle todo su potencial.

No debemos ponerles un techo a las y los estudiantes a partir de un diagnóstico clínico o médico. Cuando diagnostican una discapacidad,

las/los doctoras/es dicen cosas como “no podrá hacer esto” o “no logrará aquello”. Sin embargo, sabemos que la intervención educativa y especializada suele superar todos los pronósticos médicos y que, a partir de la identificación de barreras y la provisión de los apoyos adecuados para afrontar dichas barreras, las y los estudiantes suelen lograr más de lo que la medicina predice.

EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA Y LA AUTODETERMINACIÓN EN LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LOS CEBE REQUIERE LO SIGUIENTE:

- Brindar apoyos que les favorezcan.
- Estimular sus iniciativas.
- Fomentar su participación en las acciones relevantes para su vida.
- Promover metas personales en sus proyectos de vida.
- Ayudar a que estén seguras/os de sí mismas/os, confiar en ellas/os y valorar sus logros.
- Potenciar su autonomía y favorecer su autorregulación.
- Incentivar el desarrollo de habilidades sociales y de autonomía personal.
- Planificar aprendizajes funcionales.



La autonomía y la autodeterminación como derecho son la garantía real para que las personas, cuenten o no con una discapacidad, tengan un proyecto de vida, basado en su individualidad e identidad, que les permita tener una buena calidad de vida.

IDEAS IMPORTANTES PARA REFLEXIONAR...

1

En el caso de las personas en situación de alta dependencia (por ejemplo, discapacidad severa o grave), el ejercicio de sus derechos se realiza, en gran parte, a través del apoyo de otras personas.

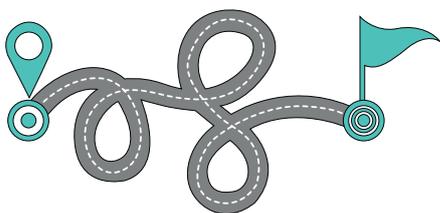
2

El apoyo imprescindible para una persona que tiene pocas habilidades para la autodeterminación es el de ayudarle a construir un proyecto de vida significativo y coordinar una red de apoyo que la ayude a desarrollar y cumplir ese proyecto.

3

La planificación del proyecto de vida centrado en fortalezas, barreras y apoyos se hace más imprescindible cuantas más limitaciones existan y debe guiar el aprendizaje de habilidades que se necesitan para el desarrollo de la autonomía.

1.6 EL PROYECTO DE VIDA



Según Arboccó (2020), el proyecto de vida es un plan que una persona se traza para conseguir objetivos en la vida; en otras palabras, es un camino para alcanzar metas. Su importancia radica en que da coherencia a la existencia y

marca un estilo en el actuar, en las relaciones y en el modo de ver los acontecimientos.

Un proyecto de vida, es decir, ese plan personal a largo o mediano plazo que una persona piensa seguir a lo largo de los años, se diseña con el propósito de cumplir objetivos concretos y se basa en gustos personales, valores o habilidades.



Muchas personas fijan su proyecto de vida sobre la base de una carrera universitaria, un trabajo, una pareja o formar una familia. El proyecto de vida se va configurando con base en las experiencias, intereses, posibilidades y alternativas que ofrece el entorno, así como en la forma en que la persona desarrolla su vida. Todo buen proyecto de vida, sea grande o pequeño, permite a la persona sentirse capaz de lograr metas, le ayuda a mejorar su autoestima y le aleja de la posibilidad de tomar decisiones equivocadas en su vida.

1.6.1 EL PROYECTO DE VIDA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La Corporación Síndrome de Down (como se cita en Quiñones, s. f.) señala que el proyecto de vida de una persona es el camino por recorrer desde el nacimiento hasta el final de la vida. Este supone la sucesión de una serie de experiencias en los aspectos biológico, psicológico y social. Este proceso lo lidera la familia, con el apoyo del sistema educativo y terapéutico, y permite definir la funcionalidad de los aprendizajes en la vida de la/el estudiante y, por ende, priorizarlos.

Es importante valorar y reconocer que las personas en condición de discapacidad requieren la estructura de un proyecto de vida en el que se desarrollen, de forma integral, todas sus áreas de vida en el marco de diferentes ámbitos, como son la familia, la escuela y las instituciones que brindan servicios específicos para la discapacidad (salud, inclusión social, etc.). Por ello, es de gran importancia que las personas vinculadas con personas en condición de discapacidad busquen información y se capaciten en torno a la elaboración y seguimiento de proyectos de vida encaminados a la realización de la persona, reconociendo sus etapas de desarrollo, su estatus, su edad y su rol ocupacional.

Se proponen tres conceptos básicos a tener en cuenta para elaborar un Proyecto de Vida (PdV) para una persona en condición de discapacidad:

a) **Estatus de edad.** Se refiere a los derechos y responsabilidades, de acuerdo a sus intereses y habilidades, que corresponden a la edad de la persona con discapacidad; en ese sentido, se le permiten comportamientos acordes a lo que se espera socialmente. Se trata de experimentar el ciclo

vital del desarrollo normativo sin tener la limitación de ser una niña o un niño toda la vida y teniendo la oportunidad de acceder a una existencia lo más parecida posible del resto de las personas y con condiciones de vida cotidiana similares a las normas y esquemas de la mayoría de la sociedad.

b) **Apoyos.** Dan respuesta a las necesidades de la persona con discapacidad y permiten que se desenvuelva según las expectativas de su cultura particular. Generalmente, el patrón con el que se enfoca la actitud hacia las personas con discapacidad es de sobreprotección, cuidado y vigilancia para tratar de mantenerlas a salvo; es decir, no se logra concebir bien que estas personas pueden crecer y desenvolverse según el mismo esquema de desarrollo de otras personas de su comunidad.

c) **Calidad de vida.** Como ya se mencionó en este documento, este concepto hace referencia al conjunto de condiciones que contribuyen al bienestar personal y social. Por ello, mejorar y mantener la calidad de vida es imprescindible para el desarrollo pleno y satisfactorio de cualquier persona y más aún de las personas con DI.

Figura 3 UTILIDAD DEL PROYECTO DE VIDA PARA LAS PERSONAS QUE LO ELABORAN



Nota. Adaptado de *Proyecto de Vida*, por R. María Negreros, 2015, Eduteka [portal educativo].

1.6.2 ¿CÓMO SE FACILITA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO DE VIDA PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES DEL CEBE?

En un esfuerzo por llevar la teoría a la práctica y planificar de manera realista un PdV para las y los estudiantes del CEBE, para llevarlo a cabo será necesario elaborar un documento que permita definir la funcionalidad de los aprendizajes en la vida de la/el adolescente con discapacidad severa y, por ende, priorizarlos.

Elaborar este documento será de gran importancia para favorecer la calidad de vida de las y los estudiantes cuando inicien su etapa de TVA en el CEBE, es decir, al iniciar el cuarto grado de primaria (alrededor de los 12 años).¹

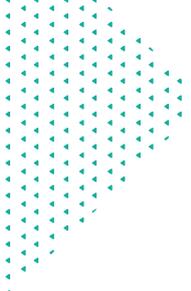
Las y los docentes deben desarrollar los PdV junto con las y los estudiantes, de forma flexible y dinámica, teniendo en cuenta sus características individuales, las características propias de su condición, su entorno familiar, su historia de aprendizaje, su edad cronológica, su desarrollo evolutivo, su rol ocupacional y su proyección a futuro.

La persona responsable de elaborar el PdV es la/el docente tutora/tutor, el cual desarrolla con el apoyo del equipo interdisciplinario y junto con la/el estudiante y su familia. Este proyecto debe incluir metas claras, alcanzables y constructivas. Una vez elaborado, el documento se irá revisando y actualizando año tras año hasta que la/el estudiante termine su escolaridad.

Cabe resaltar que el PdV va más allá de la etapa de escolaridad en el CEBE y deberá proyectar objetivos y acciones para la etapa adulta de la/el adolescente fuera de la IE que incluyan los ámbitos familiar, social, laboral y otros.

Es importante considerar que, al momento de elaborar o planificar un PdV, se deberán tener en cuenta los siguientes elementos:

¹ Revisen el cuadro de niveles, ciclos, aulas y grados del CEBE que aparece en la página 27 de la presente guía.

- 
- El modelo de calidad de vida de Schalock y Verdugo, sus dimensiones y sus componentes.
 - Las fortalezas de las y los estudiantes, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren.
 - La vida que desean vivir las y los estudiantes, es decir, sus proyectos para el futuro.

1.6.2.1 PASOS PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA

A) AUTOCONOCIMIENTO: ¿QUIÉN SOY YO?

El autoconocimiento es uno de los pasos más importantes para definir un proyecto de vida personal, ya que, en la medida en que este proyecto esté alineado a lo que es la/el estudiante, será más fácil y realista llevarlo a cabo. En este primer paso es importante ayudar a la/el estudiante, con el apoyo de su familia, para conocerse a sí misma/o; para ello, es fundamental iniciar el proyecto con una breve autobiografía. Esta autobiografía se puede redactar entre todas las personas involucradas (estudiante, familia y profesionales del CEBE [docentes y equipo interdisciplinario]). Lo importante es dar importancia a los aportes de la/el estudiante, considerando que lo que se está desarrollando es justamente su autodeterminación.

Recuerden que, si la/el estudiante tiene dificultades para expresarse de forma verbal, deben validar sus intenciones comunicativas y brindarle los apoyos necesarios para que logre comunicarse; para ello pueden usar objetos concretos, imágenes o pictogramas, con los cuales ayudarán a que descubra quién es ella o él.

Por ejemplo, pueden preguntarle qué cosas le gusta hacer y darle imágenes para que la/el estudiante señale su elección. Veamos un ejemplo de cómo podría ser este primer paso de autoconocimiento:

AUTOCONOCIMIENTO: ¿QUIÉN SOY YO?



Yo soy Gabriela; me dicen Gaby. Nací el 3 de julio del 2011. Tengo 12 años. Asisto al CEBE Felicidad y estoy en cuarto grado de primaria. Mi profesora se llama Ana. Vivo en La Joya, Arequipa, con mi familia: mi mamá, Lucía; mi abuela, Zoila; y mi hermano menor Andrés, que tiene 8 años. Tengo un perro al que quiero mucho y que se llama Tor. Lo que más me gusta es moverme mucho, jugar con mis amigas y amigos del barrio, los animales y que me lean cuentos. Lo que no me gusta es estar sentada haciendo tareas.

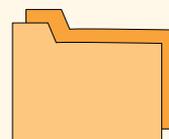
Soy amable y alegre, pero me molesto y me pongo muy triste cuando alguien me grita, me trata mal o no me hace caso. Mi abuela me engríe mucho y me compra dulces, aunque mi mamá dice que debo comer saludable. Mi mamá trabaja en una peluquería: ella le corta el pelo a las personas para que se vean bien. Cuando nací, el doctor le dijo a mi mamá que tenía síndrome de Down. Ella me contó que, al principio, se preocupó un poco por ello, pero que ahora sabe que eso no es un problema para que yo sea feliz.

Para elaborar esta autobiografía y así continuar con los siguientes pasos del PdV, pueden planificar una reunión con los actores educativos antes mencionados (la/el estudiante, su familia y el equipo interdisciplinario del CEBE). Cuando estén reunidas/os, establezcan una conversación caracterizada por la naturalidad, la cercanía y la validación. Les sugerimos que esta conversación esté dirigida a conocer a su estudiante, su historia de vida, aquello que es importante para ella o él, lo que le gusta o le apasiona, sus talentos, sus rutinas preferidas, las personas importantes en su vida, aquello que le hace sufrir y le genera malestar, etcétera. No se trata de una encuesta ni de una sucesión de preguntas para contestar, sino que es una conversación en la que se conectan los unos con los otros y no se juzga a la/el estudiante ni a su familia. Las expresiones de

vulnerabilidad sí están permitidas y se pueden reflejar también en las observaciones de la/el docente.

Recuerden que, si la/el estudiante ya ha estado matriculada/o anteriormente en el CEBE, ya contarán con información importante recopilada en su carpeta individual; aunque esta información se deberá actualizar, lo cierto es que servirá como referencia. Recuerden lo siguiente sobre la carpeta individual de la/el estudiante:

Carpeta individual de la/el estudiante. Reúne toda su información relevante en un lugar físico y/o virtual. Dependiendo de las características y trayectoria de la/el estudiante, cada carpeta puede contener lo siguiente: copia simple del DNI; certificado de discapacidad; certificado, diagnóstico, informe médico u otro documento que acredite la condición de la/el estudiante (documentos no obligatorios, solo se adjuntan si la familia los tiene); informes psicopedagógicos (elaborados a partir de evaluaciones psicopedagógicas); instrumentos de evaluación como las listas de cotejo, las entrevistas o las fichas de observación; Plan Educativo Personalizado, e informes de progreso.



B) IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS, BARRERAS Y APOYOS

El siguiente paso para la elaboración del PdV es identificar las fortalezas de la/el estudiante, las barreras que afronta y los apoyos que requiere en función a las dimensiones del modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2003). Veamos un ejemplo de cómo podría ser este segundo paso de identificación de fortalezas, barreras y apoyos a partir de la autobiografía de Gabriela.

DIMENSIONES	FORTALEZAS	BARRERAS	APOYOS
BIENESTAR EMOCIONAL	Tiene buen autoconcepto. Su familia le demuestra su afecto y tiene altas expectativas. Su ambiente familiar es seguro y estable.	Aún no logra autorregular y gestionar sus emociones cuando las y los demás no la tratan como espera. Se desborda y se pone ansiosa.	Desarrollar estrategias de autorregulación emocional.
BIENESTAR FÍSICO	Su madre se preocupa por su alimentación. No presenta enfermedades graves. Le gusta jugar con sus amigas/os y es muy activa.	No es autónoma para alimentarse saludablemente; acepta comida chatarra. Está ingresando a la adolescencia y no se han abordado temas de sexualidad.	Enseñarle a elegir alimentos saludables. Participar en talleres de actividad física (lúdicos, deportivos) en el CEBE o en la comunidad. Desarrollar aprendizajes sobre su sexualidad.
BIENESTAR MATERIAL	La madre es la proveedora principal del hogar y, con esfuerzo, logra cubrir las necesidades de sus hijos.	En la familia existe un solo proveedor (la madre); el padre no aporta económicamente. La familia no ha proyectado un posible empleo para la vida adulta de Gaby.	Proyectar bienestar económico para la vida adulta de Gaby (empleo, ahorros, apoyo del hermano, etc.).
AUTODETERMINACIÓN	Su familia favorece su autonomía y le da la oportunidad de hacer elecciones sencillas, como decidir la ropa con la que se viste.	Su familia la trata como a una niña pequeña; la sobreprotegen demasiado (sobre todo la abuela). No le permiten hacer elecciones complejas, como hacer compras o qué hacer en su tiempo libre.	Desarrollar talleres de competencias parentales para la familia (incluyendo la abuela). Permitirle hacer elecciones más complejas en su vida cotidiana.
DESARROLLO PERSONAL	Asiste al CEBE regularmente. Realiza AVD básicas y está aprendiendo AVD instrumentales. Con frecuencia concluye con éxito las actividades que desarrolla.	No se han proyectado acciones posteriores a culminar el CEBE (sociales, laborales) que le permitan una vida adulta productiva (opciones laborales, emprendimientos, etc.).	Aprender AVD instrumentales y avanzadas. Proyectar opciones laborales o emprendimientos para su vida adulta mediante talleres productivos en el CEBE o en la comunidad.
RELACIONES INTERPERSONALES	Interacciones positivas. Le gusta estar con diferentes personas, tiene amigas/os y establece relaciones satisfactorias con ellas/os y con su familia.	Suele hablar con personas extrañas, no mide el peligro y la familia teme por su seguridad cuando está sola.	Enseñarle a ser independiente, pero desarrollando estrategias de autocuidado y de valoración del peligro (sobre todo en la calle).

INCLUSIÓN SOCIAL	Tiene amistades en el barrio donde vive; las vecinas y los vecinos la quieren y la respetan.	No participa en espacios ni actividades comunitarias; por ahora solo asiste al CEBE.	Facilitar que, además del CEBE, asista a actividades comunitarias, como talleres organizados por la municipalidad, campañas sociales, voluntariado, etcétera.
DERECHOS	Sus derechos humanos son respetados por la familia.	Su derecho legal a una mensualidad por parte del padre no se cumple.	Asesorar a la madre para que exija derecho de manutención del padre (abogado o trabajador social).

C) IDENTIFICACIÓN DE PROPÓSITOS: ¿HACIA DÓNDE ME DIRIJO?

El tercer paso para la elaboración del PdV es identificar los propósitos y las metas (lo que verdaderamente le gustaría alcanzar a la/el estudiante en su vida futura) considerando sus fortalezas, las barreras que afronta y los apoyos que requiere. Se enmarcan en tres ámbitos:

- Personal-familiar
- Social
- Laboral

Veamos un ejemplo de cómo podría ser este tercer paso a partir de la autobiografía y la identificación de fortalezas de Gabriela, de las barreras que afronta y de los apoyos que requiere.

ÁMBITOS	¿QUIÉN QUIERO SER? (propósitos y metas)	¿CÓMO LO HARÉ? (preparación para la vida adulta)
PERSONAL FAMILIAR	<p>Propiciar que Gaby sea una persona independiente, autónoma y con autodeterminación, y que tenga rutinas para desenvolverse en el hogar, en la calle y en el trabajo.</p> <p>Pensar en su bienestar emocional, físico y material futuro, así como en sus derechos legales.</p> <p>Formular preguntas como con quién vivirá Gaby en su vida adulta, quiénes serán su red de apoyo, con qué recursos económicos contará, etcétera.</p>	<p>En el CEBE, Gaby deberá aprender AVD básicas, instrumentales y avanzadas, así como autorregulación y manejo de emociones.</p> <p>Asegurar atención médica (salud) y prever recursos económicos para cubrir sus necesidades.</p> <p>Arreglar asuntos legales para su futuro con el objetivo de evitar que su ambiente familiar sea inseguro o inestable.</p>
SOCIAL	<p>Ya que Gaby disfruta de amigas/os y le gusta tener espacios de diversión como ir a jugar, sus opciones en cuanto a lo social serían algunas de las siguientes (ella las elegirá):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluirse en espacios e iniciativas artísticas, culturales, lúdicas, deportivas y recreativas, así como en el desarrollo de pasatiempos u otros en su comunidad; así podrá tener un grupo de amigas/os con quienes pasar su tiempo libre. Ejemplos: talleres de pintura, de baile, de canto, de música, de modelado, de teatro o de clown, así como deportes grupales, individuales o adaptados. • Realizar visitas, paseos, salidas, viajes, actividades culturales (fiestas, encuentros) u otros con la familia y con amigas/os. Esto también es importante para el bienestar de Gaby. 	<p>En el CEBE o en espacios comunitarios se le capacitará en las opciones artísticas, culturales, lúdicas, deportivas o recreativas que haya elegido.</p> <p>El CEBE implementará, durante el año escolar, talleres artísticos, recreativos y deportivos que permitan desarrollar competencias y habilidades relacionadas con estas áreas.</p> <p>Más adelante, en esta guía se desarrollan aspectos vinculados a los talleres artísticos, recreativos y deportivos de los CEBE.</p>
LABORAL	<p>Ya que Gaby es amable y alegre, suele tener interacciones positivas y cuenta con el apoyo de su familia. Sus opciones en lo laboral podrían ser algunos de los siguientes empleos o emprendimientos (ella los elegirá):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudante de cocina • Ayudante de panadería • Ayudante de peluquería • Empaque y envasado de productos • Ayudante de jardinería • Ayudante de limpieza • Arreglo de góndolas y anaqueles • Repartidora • Entre otros <p>La elección laboral dependerá de demanda de bienes y servicios, así como de las actividades económicas principales del entorno comunitario.</p>	<p>En el CEBE, en un Centro de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) o en espacios comunitarios se le capacitará en algunas de las opciones laborales que haya elegido.</p> <p>El CEBE implementará, durante el año escolar, talleres productivos que respondan al desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con los emprendimientos u opciones laborales elegidas por las y los estudiantes y sus familias.</p> <p>Más adelante, en esta guía se desarrollan aspectos vinculados a los talleres productivos de los CEBE.</p>

Es importante considerar que, si se establecen ciertos acuerdos entre el CEBE, las y los estudiantes y sus familias, estos se deben anotar al final del PdV para hacerles seguimiento.



Finalmente, se deberá permitir a la familia revisar este documento y explicarle el contenido a la/el estudiante de una manera sencilla. En señal de conformidad, todos los actores involucrados (incluyendo las y los estudiantes) deberán firmar e indicar la fecha en que se culminó el documento,

el cual, en su versión original, pasará a ser parte de la carpeta individual de la/el estudiante.

Cabe señalar que el PdV debe ser un documento dinámico y flexible que acompañará a la/el estudiante durante toda su etapa de TVA y también después; por ello, se debe utilizar como referente en la planificación de experiencias de aprendizaje y, si fuera necesario, la/el docente responsable del aula deberá actualizarlo al inicio de cada año escolar o durante el mismo (para ello, convocará nuevamente a las y los estudiantes y a sus familias y solicitará el apoyo del equipo interdisciplinario).

Figura 4
 FORMATO PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE VIDA

1. Datos generales de la/el estudiante. En este apartado se colocarán los principales datos de la/el estudiante, su familia, su CEBE y su docente.

Apellidos y nombres						
Fecha de nacimiento		Edad		DNI		
Dirección						
Condición o discapacidad						
Cuenta con	Carné del CONADIS		Certificado discapacidad		Ninguno	
Nombre y apellidos de la madre				DNI		
Ocupación						
Teléfono/celular						
Nombre y apellidos del padre				DNI		
Ocupación						
Teléfono/celular						
Apellidos y nombres del apoderado (si no son los padres)				DNI		
Teléfono/celular						
IE						
Grado						
Docente de aula						
Correo electrónico y teléfono						
Fecha de emisión del Proyecto de Vida						

2. **Autoconocimiento: ¿Quién soy yo?** En este apartado se colocará una breve autobiografía de la/el estudiante, la cual se puede redactar entre todas las personas involucradas en el PdV (estudiante, familia y profesionales del CEBE [docentes y equipo interdisciplinario]).

Autoconocimiento: ¿Quién soy yo?

3. **Identificación de fortalezas, barreras y apoyos.** En este apartado se identificarán las fortalezas de la/el estudiante, las barreras que afronta y los apoyos que requiere en función a las dimensiones del modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2003).

DIMENSIONES	FORTALEZAS	BARRERAS	APOYOS
BIENESTAR EMOCIONAL			
BIENESTAR FÍSICO			
BIENESTAR MATERIAL			
AUTODETERMINACIÓN			
DESARROLLO PERSONAL			
RELACIONES INTERPERSONALES			
INCLUSIÓN SOCIAL			
DERECHOS			

4. Identificación de propósitos: ¿Hacia dónde me dirijo? En este apartado se identificarán los propósitos y las metas (lo que verdaderamente le gustaría alcanzar a la/el estudiante en su vida futura) considerando sus fortalezas, las barreras que afronta y los apoyos que requiere.

ÁMBITOS	¿QUIÉN QUIERO SER? (propósitos y metas)	¿CÓMO LO HARÉ? (preparación para la vida adulta)
PERSONAL-FAMILIAR		
SOCIAL		
LABORAL		

1.7 LA IMPORTANCIA DE ACOMPAÑAR A LAS FAMILIAS EN LA ETAPA DE TVA



Una de las preocupaciones que se perciben con mayor frecuencia en las madres y los padres de las y los estudiantes del CEBE es qué va a pasar con su hija/o cuando ellas y ellos ya no estén. Esta pregunta, cargada de ansiedad por el futuro de sus hijas/os, resulta más fácil de

responder cuando observan que, en el transcurso de la escolaridad y sobre todo en la etapa de TVA, las y los profesionales docentes y no docentes del CEBE establecen un PdV para cada estudiante y van desarrollando su autonomía y autodeterminación a través de pequeños y grandes logros con miras a su plena inclusión familiar, social y laboral, y a que disfruten de una buena calidad de vida en el futuro.

De ahí proviene la importancia de que las y los profesionales del CEBE desarrollen un trabajo coordinado con las familias y les brinden un apoyo y acompañamiento constante para que, juntos, vayan identificando las fortalezas de cada estudiante, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren, y así logren desarrollar los aprendizajes necesarios que le permitirán cumplir las metas de su PdV, siempre respetando su derecho a elegir y desarrollando su autonomía desde sus posibilidades.

En muchas ocasiones, a las familias les pueden parecer irreales ciertas expectativas o aspiraciones que, como profesionales del CEBE, se plantean para las y los estudiantes; sin embargo, cada vez con mayor frecuencia, encontramos testimonios de vida de personas con discapacidad que, en la edad adulta, se desarrollan plenamente como integrantes de su hogar, de su comunidad o de su centro laboral. Este logro es el resultado de un trabajo constante y persistente de muchos años y de la puesta en marcha de una serie de acciones a lo largo de la vida escolar de las y los estudiantes, en las que ellas/os mismas/os, sus familias y las y los profesionales del CEBE ejercen un papel importante cumpliendo retos y desafíos.

A continuación se señalan aspectos que se deben tener en cuenta para que la/el estudiante transite hacia la vida adulta con éxito:

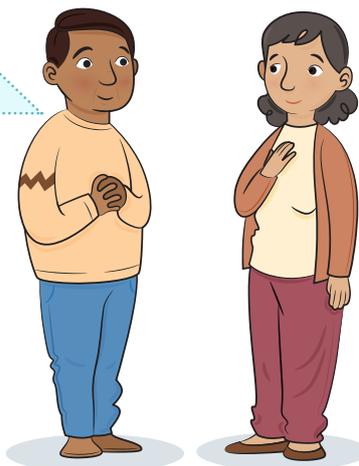
- La familia no debe esperar a que la/el estudiante crezca para recién tomar decisiones y emprender acciones con respecto a su vida futura fuera de la escuela. Desde la niñez se debe empezar a planear su vida adulta con pleno goce de sus derechos.
- Es necesario que la familia tome en cuenta las características propias de la/el estudiante, sus fortalezas, las barreras que afronta y los apoyos que requiere antes de tomar decisiones con respecto a su vida adulta. Para ello, el CEBE será de gran apoyo al desarrollar competencias parentales en las familias.
- El TVA de la/el adolescente en el ámbito escolar se desarrolla de forma paralela a su vida en lo familiar y social; en ese sentido, es necesario potenciar las capacidades de la/el estudiante desde todos esos entornos durante su proceso de TVA.
- El miedo al futuro de una hija o de un hijo con discapacidad se irá disipando si la familia se siente contenida y apoyada por profesionales experimentadas/os, y si observan que existe una planificación realista y acertada de los aprendizajes que deberá lograr su hija o hijo para lograr autonomía y calidad de vida.



VEAMOS UN CASO PRÁCTICO:



“Es increíble cómo Rodrigo cuida a sus gallinas ponedoras. Ponen tantos huevos y tan ricos que casi todo el centro poblado le hace pedidos a diario”.



“¿Recuerdas cuando nos dijeron que tenía una lesión cerebral? Creímos que siempre sería como un niño indefenso, y mira lo independiente y trabajador que se ha vuelto”.

Al inicio, la madre y el padre de Rodrigo quizás tuvieron bajas expectativas sobre su hijo, pero, poco a poco, Rodrigo va descubriendo sus preferencias. Estas son respetadas por su familia, la cual no solo lo ayuda y lo alienta a ser ordenado, organizado y eficiente en lo que hace, sino que también, emocionalmente, le brindan tranquilidad al tener un hogar estructurado, rutinas predecibles y actividades de relajación para manejar su ansiedad.

Entonces, pensar en la calidad de vida no significa solo pensar en el futuro de las y los estudiantes, sino que también es pensar en el presente. En ese sentido, está relacionado con la vida que tienen hoy y con lo que hacemos hoy para lograr sus metas para el futuro.

¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 1?



Que desde el CEBE es importante considerar una etapa de tránsito a la vida adulta (TVA), durante la cual las y los estudiantes de entre 12 y 20 años de edad aproximadamente desarrollen competencias y habilidades que les permitan proyectar su vida para que, en un futuro, esta sea autónoma y productiva dentro de las posibilidades de cada estudiante y considerando sus fortalezas, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren.

Que este proceso de TVA tiene como uno de sus aspectos fundamentales la posibilidad de que las y los estudiantes ejerzan su autodeterminación, la cual se considera como el derecho que tiene toda persona de tomar sus propias decisiones teniendo en cuenta sus posibilidades. La autodeterminación debe desarrollarse de manera permanente y desde edades tempranas; sin embargo, durante la etapa de TVA es necesario hacer énfasis en ello.

Que las y los estudiantes de los CEBE necesitan una serie de apoyos para que, en su etapa adolescente, desarrollen los aprendizajes necesarios para lograr cierta autonomía e independencia en la etapa adulta, y así lograr incluirse satisfactoriamente en los ámbitos familiar, social y laboral.

Que el hecho de que ciertas personas presenten una condición de discapacidad no impide que transiten por la adolescencia de manera muy similar a quienes no la presentan. Las y los estudiantes del CEBE pasan por cambios físicos, fisiológicos, conductuales, emocionales y psicológicos durante la etapa de la adolescencia; además, afrontan un cambio más difícil: dejar atrás la infancia y crecer a pesar de las barreras que las y los desafían.

Que la madre, el padre u otro familiar y las y los profesionales que trabajan en el CEBE serán quienes propicien un futuro más independiente para la/el adolescente que presente condición de discapacidad intelectual. Tendrán en cuenta sus fortalezas, las barreras que enfrenta y los apoyos requiere con tal de evitar la sobreprotección, que no es coherente con la autonomía que se pretende para su vida adulta.

Que los cambios de humor, las transformaciones corporales, las dificultades para conciliar las pautas del hogar con las de las/los compañeras/os, la primera atracción por otra persona, etc., suceden en todas y todos, pero resulta más complicado cuando se tiene un trastorno del espectro autista (TEA) debido a las propias características del trastorno, en especial por las dificultades de comunicación, la dependencia de las rutinas o la poca comprensión de las normas sociales implícitas.

Que para comprender a una/un adolescente o joven con discapacidad intelectual (DI) y para comunicarse con ella o él sobre su sexualidad es necesario, entre otras acciones, respetar sus tiempos, comprender sus necesidades y enseñarle pautas básicas sobre el tema. Una niña o un niño con DI necesitará más educación y apoyo para entender los cambios que implica la adolescencia y para adaptarse a ellos.

Que la calidad de vida es un concepto de gran utilidad como marco de referencia que nos permite desarrollar estrategias y brindar los apoyos necesarios a las y los estudiantes que se encuentran en la etapa de TVA. Ellas y ellos tienen el mismo derecho que las demás personas a gozar de bienestar, un concepto que puede variar de persona a persona, de grupo a grupo o de lugar a lugar, pero que implica las mismas necesidades y relaciones que son importantes para todas/os.

Que el modelo más extendido respecto a la calidad de vida es el propuesto por Schalock y Verdugo (2003). Dicho modelo refleja las condiciones de vida deseadas por la persona en relación con ocho dimensiones o necesidades fundamentales.

Que las actividades de la vida diaria (AVD) son tareas orientadas al automantenimiento, la movilidad, la comunicación y el manejo del hogar que permiten a la persona alcanzar su independencia personal en su entorno. Las AVD se clasifican en básicas, instrumentales y avanzadas.

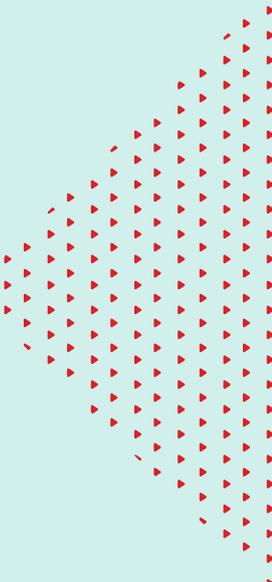
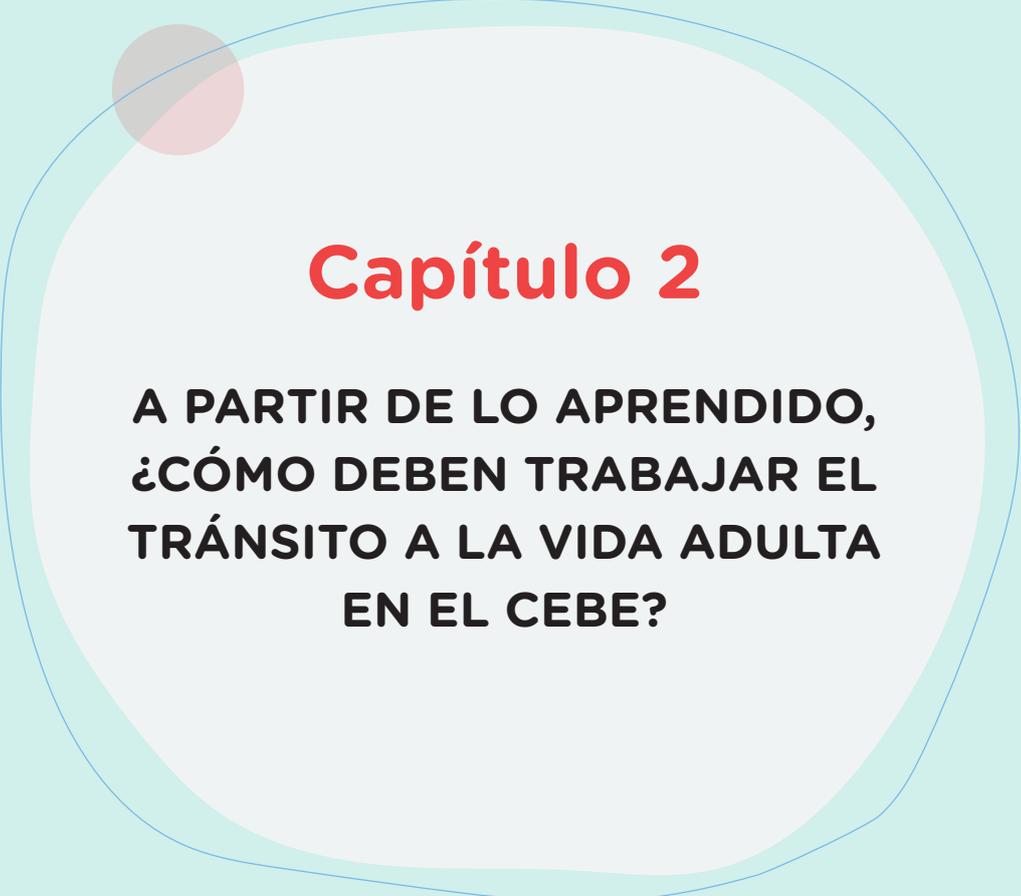
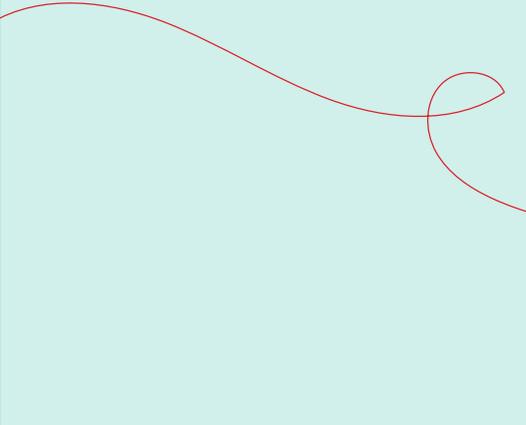
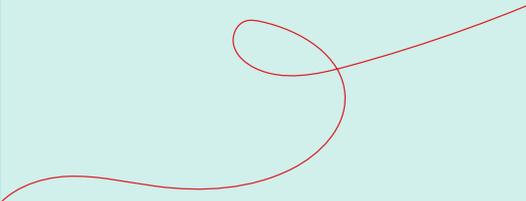
Que la persona con discapacidad experimenta una buena calidad de vida cuando sus necesidades están satisfechas y cuando tiene oportunidades para enriquecer su vida en sus diferentes ámbitos: personal-familiar, laboral, social, etcétera.

Que los conceptos de autonomía y autodeterminación expresan la posibilidad de que la persona con discapacidad pueda autogestionar los distintos aspectos de su vida a partir de la provisión de apoyos.

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

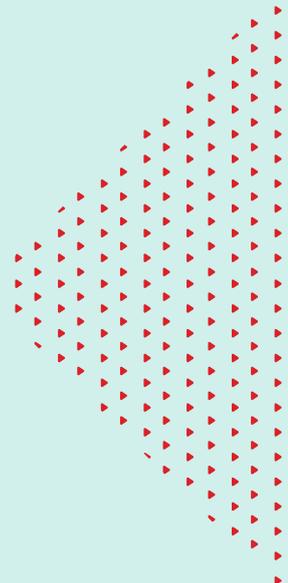
Que, en un esfuerzo por llevar la teoría a la práctica y planificar, de manera realista, un PdV para las y los estudiantes de los CEBE, para llevarlo a cabo será necesario elaborar un documento que permita definir la funcionalidad de los aprendizajes en la vida de la/el adolescente con discapacidad severa y, por ende, priorizarlos.

Que el miedo al futuro de una hija o un hijo con discapacidad se irá disipando si la familia se siente contenida y apoyada por profesionales experimentadas/os, y si observan que existe una planificación realista y acertada de los aprendizajes que deberá lograr su hija o hijo para lograr autonomía y calidad de vida.



Capítulo 2

**A PARTIR DE LO APRENDIDO,
¿CÓMO DEBEN TRABAJAR EL
TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA
EN EL CEBE?**



2.1 EL DESARROLLO DEL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN EL CEBE Y SUS ETAPAS



El proceso de TVA supone la puesta en marcha o plasmación de un proyecto de vida que servirá de base para orientar la respuesta educativa que se va a proponer para las y los estudiantes del CEBE.

Sugerimos que la etapa de TVA en el CEBE se desarrolle en los últimos 9 años de permanencia de las y los estudiantes en el CEBE, es decir, que se inicie cuando tengan aproximadamente 12 años de edad e ingresen al cuarto grado de primaria, el cual durará 3 años escolares consecutivos (esa será la etapa de TVA básico). Asimismo, recomendamos que continúe cuando tengan unos 15 años de edad e ingresen al quinto grado de primaria, el cual consta de 3 años escolares consecutivos (esa será la etapa de TVA intermedio). Finalmente, la sugerencia es que culmine cuando tengan aproximadamente 18 años de edad e ingresen al sexto grado de primaria, el cual durará 3 años escolares consecutivos (esa será la etapa de TVA avanzado).

En la Tabla 3 recordamos los niveles, ciclos, aulas y grados del CEBE.

Tabla 3
NIVELES, ETAPAS, AULAS Y GRADOS DEL CEBE

NIVELES Y ETAPAS	AULAS Y GRADOS	EDADES SUGERIDAS
INICIAL	Inicial 3 años	3 años
	Inicial 4 años	4 años
	Inicial 5 años	5 años
PRIMARIA Y TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA (TVA)	Primer grado	6-7 años
	Segundo grado	8-9 años
	Tercer grado	10-11 años
	Cuarto grado - TVA básico	12-14 años
	Quinto grado - TVA intermedio	15-17 años
	Sexto grado - TVA avanzado	18-20 años



Desde el cuarto al sexto grado de primaria, además del desarrollo de las competencias priorizadas para el nivel primario del CEBE y para lograr un adecuado proceso de TVA, el desarrollo de las unidades de aprendizaje se complementarán con talleres que comprenden ocho ámbitos o habilidades necesarias para un adecuado TVA:

- 1) Cuidado personal
- 2) Aprendizajes instrumentales y funcionales
- 3) Comunicación
- 4) Salud y seguridad
- 5) Relaciones sociales y autodeterminación
- 6) Vida en el hogar y en la comunidad
- 7) Ocio y tiempo libre
- 8) Habilidades ocupacionales

Estas habilidades están relacionadas con la autonomía personal y la vida independiente, el ejercicio de la ciudadanía, la formación ocupacional y las relaciones sociales satisfactorias en adolescentes y jóvenes.

Ya que el TVA tiene tres etapas (básica, intermedia y avanzada), sugerimos que en cada una se haga énfasis en todo aquello que se refiere al desarrollo de aprendizajes. A continuación revisaremos las principales características de cada una de las etapas mencionadas.

TVA BÁSICO



Esta etapa se desarrolla en cuarto grado de primaria, dura 3 años y se orienta, de manera prioritaria, al desarrollo de aprendizajes relacionados con actividades básicas de la vida diaria, identidad personal, cuidado personal y alimentación, así como a la elaboración del Proyecto de Vida (PdV), sin descuidar competencias comunicativas, sociopersonales y cognitivas. Se desarrollan talleres educativos y productivos según corresponda.

TVA INTERMEDIO

2

Esta etapa se desarrolla en quinto grado de primaria, dura 3 años y se orienta, prioritariamente, al desarrollo de aprendizajes relacionados con actividades instrumentales de la vida diaria, habilidades sociales, vida en el hogar, transporte y comunicaciones, y actividades de ocio y tiempo libre, todo ello en el marco de su PdV, que en esta etapa se va reajustando según los intereses y fortalezas de las y los estudiantes. En esta etapa se siguen desarrollando competencias comunicativas, sociopersonales y cognitivas, y se llevan a cabo talleres educativos y productivos según corresponda.

TVA AVANZADO

3

Esta etapa se desarrolla en sexto grado de primaria, dura 3 años y se orienta, de manera prioritaria, al desarrollo de aprendizajes relacionados con actividades avanzadas de la vida diaria, participación en la sociedad, orientación al trabajo, habilidades ocupacionales y manejo del dinero, nuevamente sin descuidar competencias comunicativas, sociopersonales y cognitivas. En esta etapa se debe concretar el PdV de cada estudiante y aportarles una o más opciones laborales o emprendimientos para su plena inclusión laboral y social. Se desarrollan talleres educativos y productivos según corresponda.

Es importante recordar que, debido a la diversidad y variabilidad de la población de los CEBE, la/el docente y su equipo interdisciplinario deberán evaluar los aprendizajes más pertinentes para cada estudiante y los apoyos que requerirá para lograrlos con base en sus fortalezas y en las barreras que afronta.

Veamos en la Tabla 4 los énfasis que se sugieren en los aprendizajes que las y los estudiantes podrían desarrollar en cada etapa de TVA.

Tabla 4

APRENDIZAJES SUGERIDOS PARA CADA ETAPA DEL TVA EN EL CEBE

TVA				
TVA BÁSICO (4.º grado de primaria y dura 3 años, es decir, a los 12, 13 y 14 años de edad)		TVA INTERMEDIO (5.º grado de primaria y dura 3 años, es decir, a los 15, 16 y 17 años de edad)		TVA AVANZADO (6.º grado de primaria y dura 3 años, es decir, a los 18, 19 y 20 años de edad)
Elaboración del PdV		Reajuste del PdV		Concreción del PdV
Autonomía personal AVD básicas		Autonomía familiar-social AVD instrumentales		Autonomía laboral AVD avanzadas
IDENTIDAD PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Se conoce y se valora a sí misma/o. • Conoce su historia de vida y la de sus familiares, quién es, de dónde viene, el lugar en el que vive, etcétera. 	HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal. • Comunicación no verbal. • Expresión de emociones. • Autoconcepto y autoestima. 	HABILIDADES OCUPACIONALES
HABILIDADES DE AUTOCUIDADO	<ul style="list-style-type: none"> • Control de esfínteres. • Vestirse y desvestirse. • Aseo e higiene. • Apariencia física. • Sueño y descanso. 	VIDA EN EL HOGAR	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de mascotas y plantas. • Manejo de situaciones hogareñas (lavar ropa, limpiar, tender camas, etc.). • Uso de electrodomésticos o aparatos del hogar, como el microondas y las hornillas. • Mantenimiento de la salud. • Seguridad en el hogar. • Pedir ayuda en emergencias. 	
HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar comida o bebida a la boca, masticar y tragar. • Comportarse con modales en la mesa. • Comprar alimentos. • Preparar alimentos sencillos en el desayuno, la merienda, etcétera. • Poner y recoger la mesa, lavar y guardar utensilios. 	TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Traslados cercanos a pie. • Traslados en transporte público. • Seguridad vial. • Comunicación por teléfono. 	MANEJO DEL DINERO
		OCIO Y TIEMPO LIBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para entretenerse y disfrutar con amigas/os: ir al cine, a un concierto o a una fiesta, o ser parte de un equipo deportivo, de un grupo artístico, etcétera. • Pasatiempos. 	

APRENDIZAJES TRANSVERSALES	
HABILIDADES COMUNICATIVAS Área: Comunicación	Competencias del área de Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • 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.
HABILIDADES SOCIOPERSONALES Área: Personal social	Competencias del área de Personal Social: <ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
HABILIDADES MATEMÁTICAS Y CIENTÍFICAS Áreas: Matemática y Ciencia y Tecnología	Competencias de las áreas de Matemática y Ciencia y Tecnología: <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. • Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
ARTE Y EDUCACIÓN FÍSICA ² (competencias de las áreas de Educación Física y Arte y Cultura)	

A continuación describiremos el contenido de la Tabla 4, es decir, en qué consistirán y cuáles serán los énfasis relacionados con los aprendizajes que se deben lograr en cada etapa del proceso de TVA.

² Revisen las guías de orientaciones *El desarrollo de la expresión artística en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* y *El desarrollo del área de Educación Física en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

2.1.1 ETAPA BÁSICA DEL TRANSITO A LA VIDA ADULTA EN EL CEBE

En la Tabla 5 se muestran concretamente los aprendizajes sugeridos para la etapa de TVA básico.

Tabla 5
APRENDIZAJES SUGERIDOS PARA LA ETAPA DEL TVA BÁSICO

1

TVA BÁSICO (4.º grado de primaria y dura 3 años, es decir, a los 12, 13 y 14 años de edad)	
ELABORACIÓN DEL PdV	
AUTONOMÍA PERSONAL - AVD BÁSICAS	
IDENTIDAD PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Se conoce y se valora a sí misma/o. • Conoce su historia de vida y la de sus familiares, quién es, de dónde viene, el lugar en el que vive, etcétera.
HABILIDADES DE AUTOCUIDADO	<ul style="list-style-type: none"> • Control de esfínteres. • Vestirse y desvestirse. • Aseo e higiene. • Apariencia física. • Sueño y descanso.
APRENDIZAJES TRANSVERSALES	
HABILIDADES COMUNICATIVAS	Competencias del área de Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • 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.
HABILIDADES SOCIOPERSONALES	Competencias del área de Personal Social: <ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
HABILIDADES MATEMÁTICAS Y CIENTÍFICAS	Competencias de las áreas de Matemática y Ciencia y Tecnología: <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. • Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
ARTE Y EDUCACIÓN FÍSICA³ (competencias de las áreas de Educación Física y de Arte y Cultura)	

³ Revisen las guías de orientaciones *El desarrollo de la expresión artística en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* y *El desarrollo del área de Educación Física en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

2.1.1.1 AUTONOMÍA PERSONAL

La autonomía personal hace referencia al conocimiento progresivo que deben tener del cuerpo las y los adolescentes que están en la etapa de TVA básico y de sus posibilidades de movimiento, sus sensaciones y de sus emociones (sentir tranquilidad y seguridad, es decir, estar sin agobios y no estar nerviosas/os). También incluye tener buena salud, sentirse en buena forma física y llevar hábitos de alimentación saludables.

Será importante siempre permitir que decidan por sí mismas/os y que tengan la oportunidad de elegir las cosas que quieren, es decir, cómo quieren que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde viven o las personas con las que se relacionan. Se deben favorecer habilidades y destrezas manipulativas relacionadas con la vida cotidiana (alimentación, higiene, uso de prendas de vestir, uso de aparatos sencillos, etc.).

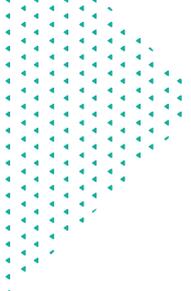
Veamos ahora cada componente de la autonomía personal:

A) IDENTIDAD PERSONAL

La identidad personal es el concepto que cada persona tiene de sí misma/o y también es el conjunto de características propias de una persona que le permiten reconocerse como una diferente a las demás. Se construye en función de lo que cada quien percibe, sabe y tiene conciencia sobre sí misma/o y la/lo distingue del resto. Su desarrollo comienza en la niñez (desde que se es consciente de la propia existencia), continúa durante la adolescencia y se consolida en la adultez (cuando la persona conoce su lugar en la sociedad).



La identidad personal configura la personalidad y determina el carácter, el temperamento, las actitudes y los intereses de cada persona; además, moldea la conducta y define aspectos de su vida y su participación social. Es un concepto dinámico, pues cada quien, a lo largo de su vida, puede reconfigurar su identidad modificándola en función de sus experiencias, intereses o expectativas.



El hecho de que las personas con discapacidad intelectual construyan su identidad de manera positiva es fundamental para contribuir a su bienestar y fomentar su calidad de vida (Arellano, 2021). Cuando las y los estudiantes viven en entornos en los que continuamente se habla de la discapacidad como un problema, se genera que tengan la sensación de que no forman parte del contexto y se daña su autoestima. Si siempre perciben una mirada negativa de las y los demás (familia, IE o comunidad), pueden llegar a interiorizar esa idea y asociar el hecho de tener discapacidad con ser infeliz.

En la sociedad actual existe desconocimiento de todo lo relacionado a la discapacidad, pues la mayoría de las personas no han tenido trato con una persona con discapacidad intelectual severa y no entienden que la discapacidad es una característica más de la diversidad humana. Por tanto, será fundamental que las y los estudiantes con discapacidad intelectual tengan esa percepción de sí mismas/os y que el entorno también tenga esa visión sobre ellas/os para que, de esa manera, construyan una identidad personal positiva.

Para favorecer la construcción de identidad personal se pueden utilizar las siguientes estrategias:

- Favorecer la autoestima y la autovaloración de las y los estudiantes con actividades como “Soy la persona especial del aula por un día”, en la que cada estudiante del aula tiene un día (o más) del año en que se le nombra como “persona especial” y sus compañeras/os y docentes resaltan sus cualidades, reconocen sus fortalezas y celebran que sea parte de su vida. Para esta actividad se organiza una ceremonia o ritual creada especialmente para esa ocasión.
- Proponer una actividad para aprender sobre los nombres propios de cada estudiante del aula. En ella se invita a la familia (mamás, papás, abuelas/os, hermanas/os, etc.) de cada estudiante a que cuenten por qué eligieron el nombre que le pusieron, la historia de los nombres familiares, etc. Así se darán cuenta de que no hay dos nombres iguales aunque suenen de la misma manera.
- Promover la actividad denominada “cuaderno o libro viajero”, la cual

permite trabajar la historia personal y familiar de cada estudiante. En el cuaderno, que viajará simbólicamente a cada hogar cada cierto tiempo (una semana o quince días), la familia que lo reciba contará, por escrito y con la ayuda de fotos, dibujos, objetos concretos, etc., la historia personal (nacimiento, motivo por el que escogieron su nombre, primeros años de vida) y familiar (cómo es su familia, de dónde son, a qué se dedican) de la/el estudiante. Cada vez que el cuaderno viajero llegue al aula con nueva información, la/el docente, con ayuda de la/el protagonista, lo mostrará a las y los estudiantes y contará lo que la familia ha escrito; también puede invitar a una/un familiar para que sea quien cuente lo que se ha escrito en el cuaderno.

- **Construir la identidad grupal de las y los estudiantes** con la elección del nombre del aula, la producción grupal que las y los represente (como una bandera, escudo o mural del aula), el diseño y armado de la caja donde el grupo dejará los cuadernos viajeros, etcétera

- **Otras acciones que generan construcción de identidad** son la autonomía para elegir, dentro de un marco de opciones posibles, con quién compartir determinado juego o actividad, con qué materiales trabajar, a qué juego jugar; las líneas de tiempo que reflejan la historia personal y/o grupal de las y los estudiantes; el acuerdo de pautas grupales para la convivencia; la resolución de conflictos entre pares con la mediación docente, así como las asambleas para llegar a acuerdos en el marco de la convivencia democrática.



Ya que las y los estudiantes de los CEBE suelen enfrentar barreras comunicativas respecto a su expresión y comprensión oral, necesitarán apoyos para llevar a cabo estas actividades.

A modo de reflexión, es importante señalar que la idea de identidad no es solo que las y los estudiantes conozcan su nombre o se usen carteles con el nombre escrito de cada una/o, sino que supone ofrecer un espacio para compartir los sentidos e historias de cada nombre, de cada persona y de cada historia de vida personal y familiar.

B) HABILIDADES DE AUTOCUIDADO

También llamadas habilidades de autonomía personal, autoayuda o cuidado personal, la enseñanza de estas habilidades es un objetivo prioritario para las niñas, los niños y las y los adolescentes con discapacidad, ya que son indispensables para su inclusión familiar, escolar, social y laboral. Su finalidad es lograr que las y los estudiantes se puedan desarrollar de forma independiente y autónoma respecto a su cuidado personal sin suponer una carga para las personas que las y los rodean. Las habilidades de autocuidado coinciden con algunas de las AVD que se mencionaron en el primer capítulo de esta guía de orientaciones.

Si la/el estudiante del CEBE estuvo matriculada/o en la IE desde el nivel inicial, es probable que ya cuente con estas habilidades; de lo contrario, las y los docentes responsables de esta etapa de TVA básico y los equipos interdisciplinarios del CEBE deberán asegurar su desarrollo, ya que son requisito para la siguiente etapa de TVA intermedio, en la que se desarrollarán actividades instrumentales de la vida diaria.

García y Maya (2009) señalan que, para adquirir esas importantes habilidades, las y los estudiantes requieren una enseñanza congruente, es decir, deberán tener lugar tanto en el hogar como en la escuela y en el contexto en el que esas habilidades se practican naturalmente.

Estas habilidades incluyen una serie de competencias que hacen referencia al conocimiento y control que las niñas, los niños y las y los adolescentes van alcanzando de sí mismas/os y a la capacidad de utilizar dichos conocimientos en las demandas que la vida diaria les impone. Las habilidades de autocuidado son las siguientes:

- 1) Control de esfínteres
- 2) Vestirse y desvestirse
- 3) Aseo e higiene
- 4) Apariencia física
- 5) Sueño y descanso

1) HABILIDADES DE AUTOCUIDADO REFERIDAS AL CONTROL DE ESFÍNTERES

Antes de entrenar el control de la defecación, se debe dominar el control de la micción; primero se aprende el control diurno y después el nocturno. En niñas, niños y adolescentes con graves alteraciones del desarrollo, la enseñanza debe tener mayor sistematización, control y registro. Como requisitos previos, la niña, el niño o la/el adolescente debe ser capaz de seguir órdenes sencillas, permanecer sentada/o en un lugar al menos cinco minutos y retener la orina al menos una hora entre una y otra micción. Las fases del entrenamiento para el control de esfínteres, son las siguientes:

- Llevar a cabo un registro para conocer las horas del día en las que es más probable que la niña o el niño tenga una micción o defecación.
- Planificar un horario para llevar a la niña o el niño al baño antes de cada hora en la que micciona o defeca, así como llevar un registro de seguimiento.
- Llevar a cabo el entrenamiento en el control de esfínteres y anotar si se ensucia o si es capaz de retener la orina o “el dos” hasta la hora fijada.
- De manera progresiva, aunque de forma lenta, se ampliará el tiempo de retención y, al mismo tiempo, se le enseñará a la niña o el niño a emitir una señal para advertir que quiere ir al baño.
- No olvidemos que también es importante enseñarles a usar correctamente el papel higiénico luego de miccionar o defecar y a lavarse las manos luego de ir al baño.

En los casos en que las niñas, los niños o las y los adolescentes no sean capaces de controlar los esfínteres, la intervención debe encaminarse al uso frecuente y regular del inodoro, a potenciar hábitos y condiciones higiénicas, a evitar malos olores y a prevenir irritaciones cutáneas.

2) HABILIDADES DE AUTOCUIDADO REFERIDAS A VESTIRSE Y DESVESTIRSE

Las habilidades relacionadas con vestirse tienen que ver con competencias que van desde ponerse y quitarse la ropa de forma independiente hasta cuidar, elegir y adquirir la propia ropa. Tener autonomía personal para vestirse supone manejar una serie de destrezas que tardan varios años en adquirirse, puesto que se trabajan al mismo tiempo nociones y conceptos espaciales, temporales y sociales. Este aprendizaje supone una implicación activa de la niña, el niño o la/el adolescente en la tarea; por lo tanto, el primer objetivo que se debe plantear será su colaboración.

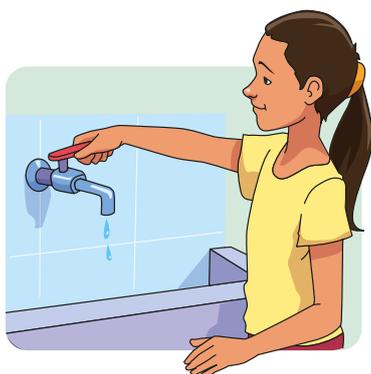


Con relación a las estrategias, la más utilizada es la de reforzar cada logro aunque la contribución de la niña, el niño o la/el adolescente en la actividad haya sido mínima.

La ayuda prestada a la niña, el niño o la/el adolescente disminuirá gradualmente hasta que haya adquirido las competencias necesarias para ejecutar cada paso por sí misma/o. Será importante verbalizar cada paso de la tarea con indicaciones que sean sencillas y empleando palabras que comprenda. Otro tipo de apoyos que se deben brindar son los visuales, ya que el empleo de gráficos y pictogramas facilitará la adquisición de estas destrezas. Otra estrategia de enseñanza es el modelado, que le da la oportunidad de ver cómo otras/os se visten. Será importante vestirle siempre en el mismo orden para que aprenda a anticipar; este aprendizaje será más rápido si todos los días pasa por el mismo proceso tanto en el CEBE como en su hogar.

3) HABILIDADES DE AUTOCUIDADO REFERIDAS AL ASEO Y LA HIGIENE

El aprendizaje de destrezas mecánicas necesarias para el aseo puede desarrollarse sin grandes dificultades, ya que la jornada diaria nos ofrece muchas oportunidades para practicar. Se deben incluir conceptos como *limpio*, *sucio*, *frío*, *caliente*, *tibio* y otros relacionados con olores agradables y desagradables, así como enseñar los riesgos del uso del agua muy caliente.



Las estrategias que se utilizan para enseñar estas habilidades son la ayuda física, verbal y visual, así como el modelado y la práctica de la tarea. Deben situarse detrás de la/el estudiante para ofrecerle las ayudas físicas precisas agarrándole las manos para guiar los movimientos que necesita llevar a cabo; además, es importante aprovechar este momento para hablarle y trabajar la adquisición

de vocabulario. Otro tipo de ayuda son las claves visuales, como las secuencias de pictogramas, que, colocadas en lugares estratégicos, indiquen la secuencia o actividad que allí se va a desarrollar.

No se debe olvidar que las ayudas se diseñarán con la intención de que estas desaparezcan poco a poco; por tanto, se trata de ayudas puntuales y temporales, cuyo objetivo es fomentar la asimilación progresiva y la independencia en la ejecución de las habilidades programadas. Con relación a los materiales empleados, estos deben estar adaptados a cada fase del aprendizaje; al inicio son fácilmente manejables, pero, a medida que van dominando habilidades, se deben ir introduciendo nuevos materiales.

Recuerden que el aseo no solo incluye el lavado de manos o el cepillado de dientes, sino también tareas como ducharse, enjabonarse, enjuagarse, secarse, lavarse el cabello, afeitarse, cambiarse la toalla higiénica, aplicarse desodorante o perfume, entre otras. Si no fuese posible enseñar estas tareas en el CEBE por temas de infraestructura, se deberá capacitar a las familias para que las practiquen en casa y hacer un seguimiento para garantizar que las están practicando y aprendiendo.

4) HABILIDADES DE AUTOCUIDADO REFERIDAS A LA APARIENCIA FÍSICA

Se incluyen actividades relacionadas con la aceptación social, puesto que aprender la importancia que tiene la limpieza y el gusto por sentirse arreglado facilitará la adaptación social y personal de las y los estudiantes, así como la imagen que tengan de sí mismas/os. Debemos enseñarles que no solo existen normas de cortesía verbales, sino que también las hay en lo que al aspecto físico se refiere. Será necesario que aprendan la importancia de tener un buen aspecto para gustarse a sí mismas/os, sentirse bien con su aspecto y que a las y los demás les guste acercarse a ellas/os.



Una buena apariencia externa puede ser, por ejemplo, estar limpias/os, oler de forma agradable, llevar la camisa o la blusa sin arrugas, tener el cabello peinado y los dientes cepillados, etc., siempre en función de las capacidades y posibilidades de la/el estudiante.

El objetivo es lograr que adquieran actitudes que supongan mantener una apariencia cuidada, así como hábitos y costumbres dirigidos a mantenerse aseadas/os y a conservar una presencia agradable. En las y los adolescentes debemos considerar que lo más probable es que, como cualquier chica o chico de su edad, quieran maquillarse o llevar ropa, cortes de cabello, peinados y accesorios a la moda; no les desmotivemos a hacerlo, ya que esto es parte de la construcción de su identidad y favorece su autoestima.

5) HABILIDADES DE AUTOCUIDADO REFERIDAS AL SUEÑO Y AL DESCANSO

Dormir lo suficiente no se refiere solo al total de horas que se duermen, sino que también es importante que el sueño sea de buena calidad y tener un horario constante y habitual para dormir, de modo que la persona se sienta descansada cuando despierta. Recuerden que las y los adolescentes necesitan dormir entre 8 y 10 horas cada noche.

Según el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Gobierno de México (2017), las niñas, los niños y las y los adolescentes con discapacidad intelectual suelen tener periodos de sueño irregulares y fragmentados durante el día y la noche. Algunas/os tienen dificultades para dormir y se despiertan muy temprano o pueden tener una reducción en la etapa del sueño profundo. En cuanto a las niñas, los niños y las y los adolescentes con discapacidad visual, duermen más durante el día porque carecen de cronizadores de tiempo (luz-oscuridad). Por todo ello, será importante que, desde edades tempranas, se oriente a las familias para que promuevan en sus niñas y/o niños patrones y hábitos de sueño y descanso adecuados.

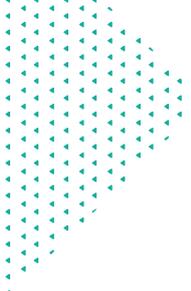
C) HÁBITOS DE ALIMENTACIÓN



Alimentarse de manera autónoma incluye un variado repertorio de habilidades que van desde comer sola/o hasta preparar recetas de cocina u organizar las compras de alimentos. El paso inicial es que la niña, el niño o la/el adolescente coma y beba sola/o, una actividad que es funcional, necesaria y rutinaria, ya que se practica varias veces todos los días.

Las habilidades que se pueden enseñar son muy variadas: llevarse comida a la boca, masticar y tragar; beber agua e hidratarse constantemente a lo largo del día; tomar los cubiertos correctamente para comer; coordinar movimientos y tener una postura adecuada en la mesa (modales en la mesa); preparar alimentos sencillos en el desayuno, merienda, etc.; hacer la lista de compras y comprar los alimentos; ordenar los productos; elaborar recetas y degustar lo cocinado; recoger la mesa; limpiar, lavar, secar y guardar lo usado. Durante el ejercicio de este tipo de tareas se incluyen la capacidad de elección (autodeterminación) y la comunicación.

Las habilidades de autocuidado relacionadas con la alimentación son imprescindibles para las niñas, los niños y las y los adolescentes con discapacidad, ya que no solo se limitan al entorno familiar, sino que,



continuamente, aparecen situaciones cotidianas y sociales en las que tienen que mostrar estas habilidades, como en los cumpleaños, en las fiestas, en los desayunos en la IE, etcétera.

Las experiencias de aprendizaje se pueden llevar a cabo durante las comidas habituales en el CEBE o bien mediante pequeñas comidas cada hora o cada dos horas; así se le da a la niña, el niño o la/el adolescente más oportunidades de aprendizaje. En ocasiones es importante empezar el entrenamiento en un lugar en el que existan pocos estímulos distractores y pasar al comedor cuando ya hayan adquirido las habilidades mínimas. Son condiciones previas a lograr la autonomía en la alimentación que las y los estudiantes sepan sorber, tragar y masticar; también es importante usar materiales fáciles de manipular o adaptados, que tengan forma, peso y tamaño adecuados o con adecuaciones y apoyos. Por ejemplo, se pueden utilizar cubiertos ergonómicos con mangos más gruesos, platos y vasos que se adhieran a la mesa y no se caigan con facilidad, etcétera.

2.1.1.2 PLANIFICACIÓN DE LA ETAPA BÁSICA DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN EL MARCO DEL CNEB

El CNEB garantiza el desarrollo integral de las y los estudiantes con discapacidad que requieren apoyos permanentes y especializados de los CEBE. Para su implementación es necesario conocer muy bien sus competencias y desarrollarlas teniendo en cuenta las características de las y los estudiantes, su edad, sus fortalezas, las barreras que afrontan y los apoyos que requieren; además, se deben considerar elementos que aseguren su calidad de vida y su inclusión familiar, social y laboral.

En el proceso de TVA se considerarán las competencias establecidas para el nivel primario del CEBE. En la Tabla 6 recordamos cuáles son esas competencias.

Tabla 6
COMPETENCIAS POR DESARROLLAR EN EL NIVEL PRIMARIO DE
CEBE

NIVEL/ETAPA	ÁREAS	COMPETENCIAS
PRIMARIA Y TVA	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.
	6 ÁREAS	13 COMPETENCIAS
Competencias transversales	• Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	
	• Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	

Tal vez se preguntarán a qué áreas y competencias corresponden los aprendizajes relacionados con la autonomía personal y las AVD básicas (sugeridas para la etapa de TVA básico en el CEBE), que incluyen identidad personal, habilidades de autocuidado y hábitos de alimentación. Si bien es cierto que en el desarrollo de la autonomía personal y las AVD básicas se combinan varias áreas, como Comunicación y Matemática, o incluso competencias transversales como “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, la competencia que se desarrollará de manera específica o explícita es “Construye su identidad”, correspondiente al área de Personal Social.

En la Tabla 7 revisamos la descripción de los primeros tres niveles de desarrollo o tres primeros estándares de esta competencia.

Tabla 7
ESTÁNDARES 1, 2 Y 3 DE LA COMPETENCIA “CONSTRUYE SU IDENTIDAD”

ESTÁNDAR	COMPETENCIA “CONSTRUYE SU IDENTIDAD”
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen única/o cuando se reconoce a sí misma/o a partir de sus características físicas, habilidades y gustos. • Se da cuenta de que es capaz de realizar tareas y de aceptar retos. • Disfruta de ser parte de su familia, escuela y comunidad. • Reconoce y expresa sus emociones y las regula a partir de la interacción con sus compañeras/os y su docente, así como de las normas establecidas de manera conjunta. • Explica, con razones sencillas, por qué ciertas acciones cotidianas le causan malestar tanto a ella o él como a las y los demás y por qué, en cambio, otras les producen bienestar a todas/os. • Se reconoce como mujer o varón y explica que las personas de ambos sexos pueden realizar las mismas actividades. • Muestra afecto a las personas que estima, identifica a las personas que le hacen sentir protegida/o y segura/o, y recurre a ellas cuando las necesita.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen única/o. • Se identifica con algunas de sus características físicas, así como con sus cualidades, intereses, gustos y preferencias. • Se siente integrante de su familia y del grupo de aula al que pertenece. • Practica hábitos saludables y reconoce que son importantes para ella o él. • Actúa, de manera autónoma, en las actividades que desarrolla y es capaz de tomar decisiones desde sus posibilidades y considerando a las y los demás. • Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. • Busca y acepta la compañía de una persona adulta significativa ante situaciones que la o lo hacen sentir vulnerable, insegura/o, con ira, triste o alegre.
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen única/o. • Se identifica con algunas de sus características físicas, gustos, disgustos, intereses, así como con su nombre y con los integrantes de su familia. • Participa en sus cuidados personales y en diversas actividades desde su iniciativa y sus posibilidades. • Busca y acepta el consuelo y compañía de su persona adulta significativa cuando se siente vulnerada/o e insegura/o, así como cuando algunas de sus acciones afectan a otras personas.

Nota. Adaptado de *Programa Curricular de Educación Inicial*, por Ministerio de Educación, 2016.

Como pueden observar, en los estándares de los niveles 1, 2 y 3 de la competencia “Construye su identidad” se mencionan aprendizajes relacionados con la identidad personal, las habilidades de autocuidado y los hábitos de alimentación. Estos aprendizajes en particular los resumimos a continuación:

Nivel 3. Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen única/o cuando se reconoce a sí misma/o a partir de sus características físicas, habilidades y gustos. Se da cuenta de que es capaz de realizar tareas y de aceptar retos. Disfruta de ser parte de su familia, escuela y comunidad.

Nivel 2. Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen única/o. Se identifica con algunas de sus características físicas, así como con sus cualidades, intereses, gustos y preferencias. Se siente integrante de su familia y del grupo de aula al que pertenece. Practica hábitos saludables y reconoce que son importantes para ella o él. Actúa, de manera autónoma, en las actividades que desarrolla y es capaz de tomar decisiones desde sus posibilidades y considerando a las y los demás.

Nivel 1. Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen único. Se identifica con algunas de sus características físicas, gustos, disgustos, intereses, así como con su nombre y con los integrantes de su familia. Participa en sus cuidados personales y en diversas actividades desde su iniciativa y sus posibilidades.

Cabe resaltar que la descripción de cada estándar señala, además, aprendizajes relacionados con el reconocimiento y gestión de emociones en sí misma/o y en las y los demás. Dichos aprendizajes se han considerado transversales a todas las etapas de TVA como parte del desarrollo de habilidades sociopersonales.

En la planificación a corto plazo, el desarrollo de la autonomía personal y de las AVD básicas y los aprendizajes transversales para el TVA básico se llevarán a cabo durante las experiencias de aprendizaje que se planifican en el marco de las unidades de aprendizaje y de los talleres que forman parte de las unidades didácticas⁴.

Figura 5
ELEMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN A CORTO PLAZO



2.1.2 ETAPA INTERMEDIA DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN EL CEBE

En la Tabla 8 se muestran concretamente los aprendizajes sugeridos para la etapa de TVA intermedio.

⁴ Revisen *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial. Guía de orientaciones*. (Minedu, 2023).

Tabla 8
 APRENDIZAJES SUGERIDOS PARA LA ETAPA DEL TVA
 INTERMEDIO



TVA INTERMEDIO (5.º grado de primaria y dura 3 años, es decir, a los 15, 16 y 17 años de edad)	
REAJUSTE DEL PdV	
AUTONOMÍA FAMILIAR-SOCIAL - AVD INSTRUMENTALES	
HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación verbal. • Comunicación no verbal. • Expresión de emociones. • Autoconcepto y autoestima.
VIDA EN EL HOGAR	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de mascotas y plantas. • Manejo de situaciones hogareñas (lavar ropa, limpiar, tender camas). • Uso de electrodomésticos o aparatos del hogar, como el microondas, las hornillas, etcétera. • Mantenimiento de la salud. • Seguridad en el hogar. • Pedir ayuda en emergencias.
TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Traslados cercanos a pie. • Traslados en transporte público. • Seguridad vial. • Comunicarse por teléfono.
OCIO Y TIEMPO LIBRE	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para entretenerse y disfrutar con amigas/os: ir al cine, a un concierto o a una fiesta; ser parte de un equipo deportivo, de un grupo artístico, etcétera. • Pasatiempos.
APRENDIZAJES TRANSVERSALES	
HABILIDADES COMUNICATIVAS	Competencias del área de Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • 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.
HABILIDADES SOCIOPERSONALES	Competencias del área de Personal Social: <ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
HABILIDADES MATEMÁTICAS Y CIENTÍFICAS	Competencias de las áreas de Matemática y Ciencia y Tecnología: <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. • Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
ARTE Y EDUCACIÓN FÍSICA ⁵ (competencias de las áreas de Educación Física y de Arte y Cultura).	

⁵ Revisen las guías de orientaciones *El desarrollo de la expresión artística en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* y *El desarrollo del área de Educación Física en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

2.1.2.1 AUTONOMÍA FAMILIAR-SOCIAL

La autonomía familiar-social incluye tener amigas/os claramente identificadas/os, relaciones familiares adecuadas, contactos sociales positivos y gratificantes, así como relaciones interpersonales apropiadas. Además, es importante que las y los estudiantes tengan cierta autonomía para ir a lugares cercanos de la ciudad o del barrio, donde suelen ir otras personas de su entorno, y participar en actividades como una/un ciudadana/o más. Es clave hacerle sentir incluida/o como una/un integrante activa/o de la sociedad y demostrarle que cuenta con el apoyo de otras personas.

Veamos ahora cada componente de la autonomía familiar-social.

A) HABILIDADES SOCIALES (HH. SS.)



Según Salovey y Mayer (como se cita en Bisquerra, 1990), la inteligencia emocional es la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, para discriminar entre ellos y para utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Las habilidades prácticas que se desprenden de la inteligencia emocional son cinco y pueden clasificarse en dos áreas:

Inteligencia intrapersonal (habilidades internas, de autoconocimiento), que incluyen las siguientes:

- La autoconciencia
- El control emocional
- La capacidad de motivarse y de motivar a las y los demás

Inteligencia interpersonal (habilidades externas, de relación), que incluyen las siguientes:

- La empatía
- Las habilidades sociales



Hablemos, entonces, de las habilidades sociales. Para García Ramos (2011), las HH. SS. son comportamientos o tipos de pensamientos que

llevan a resolver una situación social de manera aceptable tanto para la propia persona como para las personas que la rodean (el contexto social). Las HH. SS. son también instrumentos para resolver conflictos, situaciones o tareas sociales.

Es importante resaltar que, en general, las HH. SS. se aprenden; además, en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual (DI), no se debe dar por supuesto que las han adquirido, ya que las barreras que enfrentan les impiden alcanzar, en ocasiones, habilidades que otras/os estudiantes adquieren espontáneamente. Por ello, debemos enseñarles cada habilidad social y asegurar que se practiquen a diario en distintos entornos sociales, teniendo en cuenta que las y los estudiantes de los CEBE necesitarán más tiempo para adquirirlas. Las personas con DI o trastorno del espectro autista (TEA) tienen dificultades para exteriorizar lo que sienten y lo que piensan, para modificar sus estados de ánimo y emociones, así como para entender lo que ocurre a su alrededor; no discriminan con claridad cómo deben comportarse en diferentes situaciones. Es por ello que se hace tan importante el desarrollo de HH. SS.

Veamos ahora cómo se clasifican las HH. SS. básicas:

Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal. Ciertas personas con DI o TEA tienen dificultades para comunicarse de forma oral, por lo que la comunicación no verbal les puede ayudar a transmitir las ideas que quieren comunicar. Las habilidades básicas de comunicación no verbal son la mirada, la sonrisa, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico y la apariencia personal.

Habilidades relacionadas con la comunicación verbal. Se ponen en práctica en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Si desde pequeñas/os acostumbramos a las y los estudiantes a utilizarlas, estas se convertirán en conductas espontáneas que les facilitarán las relaciones con las y los

demás. Estas habilidades son los saludos, las presentaciones, pedir por favor, dar las gracias, pedir disculpas, unirse al juego de otras/os niñas/os, así como iniciar, mantener y finalizar una comunicación.



Habilidades relacionadas con la expresión de emociones. Expresar emociones significa comunicar a otras personas cómo nos sentimos (nuestro estado de ánimo) y esperar que esas personas, al comunicárselo de forma adecuada, sean empáticas y comprendan el porqué de nuestras emociones. Sin embargo, transmitir

sentimientos no es fácil. Muchas veces, debido a la falta de control emocional que pueden presentar las niñas, los niños o las y los adolescentes con DI o TEA, se observan reacciones desproporcionadas (llantos, rabietas, gritos, etc.) ante una frustración o un cambio de planes. Por otro lado, cuando están contentas/os, pueden ser demasiado eufóricas/os. Por eso, es necesario que aprendan a expresar emociones, tanto agradables como desagradables, para que las y los demás comprendan su modo de actuar y, si es necesario, las y los ayuden.

Habilidades para lograr un autoconcepto positivo: la autoestima. La autoestima es la visión más profunda que cada quien tiene de sí misma/o y la aceptación positiva de la propia identidad. Las personas con discapacidad perciben con más intensidad sus limitaciones, lo que les provoca inseguridad y no aceptación de sí mismas/os; esto cobra mayor intensidad en la adolescencia. Cuando las niñas, los niños y las y los adolescentes sienten que confiamos en ellas/os, aumenta su confianza en sí mismas/os; en cambio, si perciben que dudamos de ellas/os, su confianza disminuye. La mayoría de las niñas, los niños y las y los adolescentes intentan estar a la altura de las expectativas de las personas adultas. Tanto la familia como las y los docentes, de forma consciente o inconsciente, les enviamos mensajes a través de nuestras palabras, gestos y miradas.



Por lo tanto, se debe evitar el uso de etiquetas negativas (tímida/o, inquieta/o, hiperactiva/o, agresiva/o, lenta/o, pesada/o, terca/o) y de comparaciones, sobre todo entre hermanas/os y compañeras/os de clase.

B) VIDA EN EL HOGAR

Anteriormente señalamos que las AVD son tareas de automantenimiento o autocuidado, movilidad, comunicación y manejo del hogar, las cuales permiten a una persona alcanzar independencia personal en su entorno. Ya hemos descrito las habilidades que se deben desarrollar en las y los estudiantes de los CEBE para lograr su autocuidado, así que ahora describiremos las habilidades y destrezas relacionadas con las tareas cotidianas y con el mantenimiento del hogar que deben ir aprendiendo, en la medida de lo posible, para lograr cada vez mayor autonomía.

Sugerimos que, para el desarrollo de estos aprendizajes, se simulen espacios en los CEBE que sean lo más similares posible a los ambientes que suele tener una casa u hogar común; asimismo, este espacio se debería acondicionar con muebles, utensilios, artefactos, aparatos y otros que suelen tener las casas para la convivencia de la familia. Estas casitas u hogares simulados servirán para la práctica constante y para la evaluación de los aprendizajes de las y los estudiantes. Otra opción es visitar las casas de manera rotativa para desarrollar allí, en ambientes reales y no simulados, las actividades de la vida en el hogar.

Por razones de orden, vamos a clasificar las tareas del hogar según los espacios o ambientes que lo conforman: dormitorio, baño, cocina, lavandería, sala-comedor, jardín-patio. Veamos qué aprendizajes se pueden dar en cada espacio:

Dormitorio. Las y los estudiantes aprenderán a tender la cama, barrer o trapear el piso, limpiar los muebles, ordenar y ventilar el espacio, clasificar y guardar la ropa de manera ordenada en cajones o colgarla en ganchos de ropa en el armario, ordenar el calzado y lustrarlo, etcétera.

Baño. Las y los estudiantes aprenderán a limpiar el baño, a reconocer y usar correctamente los productos de limpieza (para el inodoro, la ducha o las mayólicas), a identificar los productos peligrosos o tóxicos, a cerrar

una llave de paso, a ordenar y ventilar el espacio, a reconocer y ordenar los utensilios de aseo personal (jabón, champú, desodorante, etc.), a armar un botiquín básico, etcétera.

Cocina. Las y los estudiantes aprenderán a ordenar y organizar los productos de la cocina en los diferentes espacios y alacenas: alimentos que requieren refrigeración, alimentos perecibles y no perecibles, condimentos, granos, enlatados,



frutas, verduras, utensilios, cubiertos, productos de limpieza, etc. Además, aprenderán a poner la mesa; a lavar la vajilla, las ollas y otros utensilios para luego secarlos y guardarlos en su lugar; a limpiar la cocina (trapear el piso, desinfectar); a usar correctamente aparatos como el microondas, las hornillas de la cocina o el horno; a almacenar la basura en contenedores adecuados y sacarla para que el camión de basura la recoja; a identificar situaciones y productos peligrosos; a usar un extintor; a tener cuidado con las fugas de gas; a ordenar y ventilar el espacio, etcétera.

Lavandería. Las y los estudiantes aprenderán a clasificar la ropa entre sucia o limpia y blanca o de color, así como si es delicada, si es ropa de cama, si son toallas, etc. Del mismo modo, aprenderán a lavar la ropa a mano o en lavadora eléctrica; a usar el detergente, la lejía, el jaboncillo o la escobilla de ropa; a tender la ropa para que se seque o usar la secadora eléctrica; a descolgar, doblar, planchar o guardar la ropa en su lugar, etcétera.

Sala-comedor. Las y los estudiantes aprenderán a organizar y limpiar estos espacios, a barrer el piso con escoba y recogedor, a sacudir el polvo de los muebles y los cojines, a barrer las alfombras, a ordenar y ventilar el espacio, a poner un mantel o un centro de mesa, etcétera.



Jardín-patio. Las y los estudiantes aprenderán a cuidar y regar el jardín y las plantas, a cuidar y alimentar a los animales domésticos, a limpiar y ordenar los espacios de los animales, etcétera.

Otros. Las y los estudiantes aprenderán a arreglar desperfectos sencillos (como cambiar un foco), a bajar una llave de luz, a cerrar las llaves de paso, a cumplir medidas de seguridad en el hogar (no abrirle la puerta a extraños, no dejar el agua o el gas abierto), a usar las llaves de la puerta de la casa, a pedir ayuda en caso de emergencia, a saludar a las vecinas y los vecinos, etcétera.

C) TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN



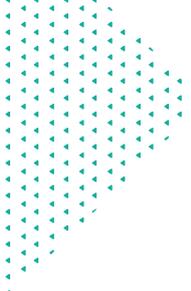
Continuando con los aprendizajes relacionados con la autonomía familiar y social de las y los estudiantes de los CEBE, es importante desarrollar en ellas/os habilidades y destrezas para que sean capaces de trasladarse o transportarse de un lugar a otro de su comunidad y para comunicarse en caso de emergencia.

Estas actividades están relacionadas con nociones de ubicación espacial que son trabajadas durante el desarrollo de competencias matemáticas como “Resuelve problemas de forma, movimiento y localización” o de educación física como “Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad” (se orienta espacialmente con relación a sí misma/o y a otros puntos de referencia). Es fundamental practicar continuamente y consolidar estos aprendizajes en espacios reales fuera del aula y del CEBE.

El desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con el transporte y la comunicación de las y los estudiantes de los CEBE tiene objetivos como, por ejemplo, los siguientes:

Trasladarse a pie a lugares cercanos y que se ubiquen en el espacio que recorren sin perderse. Por ejemplo: trasladarse de su casa al CEBE y del CEBE a su casa (en caso de que estos lugares sean cercanos) o ir a un mercado o bodega cercana.

Conocer y utilizar los diferentes medios de transporte público de su comunidad (taxi, mototaxi, combi, autobús) identificando sus peculiaridades y eligiendo el más adecuado (que sean seguros y en



distancias cortas) según las características de cada desplazamiento.

Desarrollar las habilidades y hábitos necesarios para utilizar, con autonomía progresiva, los diferentes tipos de transporte adoptando las conductas apropiadas y las medidas de seguridad necesarias para evitar peligros derivados de la utilización de estos (pagar el pasaje, respetar los paraderos, no subir mientras el vehículo esté en movimiento, etc.).

Adquirir y desarrollar hábitos y estrategias básicas de seguridad vial de forma progresiva aplicando las normas establecidas y manteniendo un comportamiento adecuado (cruzar la pista, respetar el semáforo, etc.).

Utilizar medios de comunicación (como un teléfono celular inteligente) para comunicarse con familiares o amigos/os, para pedir ayuda en caso de emergencia, para avisar a un policía en caso de peligro, etcétera.

D) OCIO Y TIEMPO LIBRE

Para Ventosa y Marset (como se cita en Caballero Martínez, 2014), el ocio es un elemento clave en la sociedad moderna. Íntimamente ligado a conceptos como bienestar y calidad de vida, nadie duda ya de su importancia para la persona en su desarrollo individual y social.

Para Dito Lahuerta *et al.* (2004), el ocio forma parte de los elementos que garantizan el desarrollo de las personas, independientemente de su condición psíquica, social y evolutiva. Actualmente, ya no se considera a la escuela como un medio solo para transmitir conocimientos, sino también para formar a la persona mediante la enseñanza de habilidades de desarrollo personal. Por este motivo y como educadoras/es, debemos incluir la educación para el ocio y tiempo libre en los objetivos educativos.

“El ocio en nuestra sociedad es una realidad de innegable importancia... Los avances respecto a la integración de personas con discapacidad han sido desequilibrados: si en unos ámbitos los adelantos han sido notorios, en otros queda camino por recorrer. El ocio es uno de esos ámbitos en los que es posible mejorar... La realidad del ocio en las personas con discapacidad está lejos de ser normalizada, entendiendo este último término como la igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos”.



(Gorbeña, [como se cita en Dito Lahuerta et al., 2004]).

El ocio va unido al desarrollo de la creatividad y de la imaginación, pero también a la libertad, ya que el ocio es una opción que tomamos desde nuestra capacidad de elegir. Por tanto, la libertad de elección es condición para que se cumpla la esencia del ocio. Cuando hablamos de libertad de elección, hacemos referencia, por un lado, a qué dedicar el tiempo libre (es decir, qué actividades quiere llevar a cabo) y, por otro lado, a con quién compartir las actividades de ocio y tiempo libre.

En la Tabla 9 se detallan ejemplos de los beneficios de disfrutar de ocio y tiempo libre.

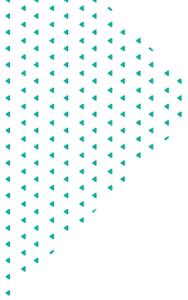


Tabla 9
BENEFICIOS DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE

FÍSICOS	<ul style="list-style-type: none">• Combate el estrés.• Permite la rehabilitación de determinados déficits.
COGNITIVOS Y CONDUCTUALES	<ul style="list-style-type: none">• Ayuda al aprendizaje y mejora las habilidades sociales.• Desarrolla la creatividad.• Es un instrumento para el aprendizaje de conocimientos y habilidades y permite trabajar áreas curriculares diversas (perceptivas, motrices, verbales, afectivo-sociales, etc.).
EMOCIONALES	<ul style="list-style-type: none">• Favorece el crecimiento personal y la autoestima al proporcionar experiencias positivas de éxito, de competencia personal y de autoconfianza.• Previene problemas de aislamiento o depresión.
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none">• Es un recurso para la inclusión.

Nota. Adaptado de *Ocio y tiempo libre para personas con discapacidad intelectual residentes en pisos tutelados*, por Pablo Caballero Martínez, 2014 (<https://zaguan.unizar.es/record/16136/files/TAZ-PFC-2014-476.pdf>).

Hoy, el ocio se entiende como un fin en sí mismo y se apuesta por la inclusión en el tiempo libre por la importancia que las experiencias de ocio normalizado tienen para la calidad de vida de la persona con discapacidad. Ambas perspectivas son complementarias: ocio como medio y ocio como fin en sí mismo.

En una serie de estudios sobre la ocupación del ocio y el tiempo libre de las personas con DI se indica que la mayor parte de este tiempo lo dedican a ver la televisión. Esto es consecuencia de que no tienen otras alternativas para emplearlo de otra manera. Educar para el buen uso del tiempo libre significa enseñarle a la persona múltiples opciones para llevar a cabo en su tiempo libre.

Desde el CEBE se pueden desarrollar actividades muy libres, cuyo objetivo sea que las y los estudiantes disfruten del ocio y el tiempo juntos o integrándose con personas que no pertenezcan al CEBE (amigas/os y familiares). Lo importante es que puedan elegir, entre varias opciones, qué les gusta hacer cuando ya han cumplido con sus deberes y obligaciones y quieren disfrutar con amigas/os.

A continuación sugerimos una serie de actividades que se pueden proponer, organizar y desarrollar en el tiempo libre de las y los estudiantes de los CEBE:



Actividades culturales. Son aquellas que tienen el objetivo principal de aprender o descubrir nuevos conocimientos visitando museos o monumentos y asistiendo al teatro, al cine, a bibliotecas, a ferias, etcétera.

Actividades recreativas. Son aquellas que tienen un componente puramente lúdico y cuyo objetivo es vivir nuevas experiencias. En ellas se incluyen los juegos, los bailes, las salidas de fin de semana a nuevos lugares, los paseos, las excursiones, las fiestas y las celebraciones, los intercambios, los viajes, otros momentos para compartir, etcétera.

Actividades deportivas. Son aquellas que incluyen la práctica de una actividad física, como puede ser el fútbol, el vóley, las caminatas, las carreras, etc. La práctica de deporte supone una de las mejores vías para conseguir el desarrollo de las personas con vistas a su autorrealización personal e integración social. El deporte permite a las personas con discapacidad mejorar su autoestima, su capacidad de superación personal y su afán de mejora. La meditación, el yoga y el mindfulness (atención plena) también son opciones favorables que permiten desarrollar y favorecen la autorregulación y el autocontrol de las y los estudiantes con DI y TEA.



Actividades artísticas. Son aquellas que tienen el objetivo principal de expresar sentimientos y emociones a través del desarrollo de la expresión artística, la cual puede ser gráfico-plástica (pintar, modelar y hacer collages, artesanías, manualidades, entre otros), musical (bailar, cantar, tocar un instrumento, musicoterapia, percusión corporal, etc.) o dramática (actuación, mimo, clown, bola roja, títeres, marionetas, circo u otros).

Actividades deportivas: El CEBE puede organizar la implementación de estos tiempos y espacios inclusivos de ocio y tiempo libre para que las y los estudiantes que pasan por un proceso de TVA los disfruten y para que se incluyan socialmente y mejoren su calidad de vida. Esta tarea la puede llevar a cabo en coordinación con las familias y con otros aliados de la comunidad, como las municipalidades, las direcciones regionales, la Oficina Municipal de Atención a las Personas con Discapacidad (OMAPED), las unidades de gestión educativa local (UGEL), los grupos artísticos, los clubes deportivos, entre otros.

2.1.2.2 PLANIFICACIÓN DE LA ETAPA INTERMEDIA DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN EL MARCO DEL CNEB



Es posible que nuevamente se pregunten a qué áreas y competencias corresponden los aprendizajes relacionados con la autonomía familiar-social y las AVD instrumentales (sugeridas para la etapa de TVA intermedio en el CEBE), que incluyen las habilidades sociales, la vida en el hogar, el transporte y la comunicación, así como el ocio y el tiempo libre. Si bien es cierto que en el desarrollo de la autonomía familiar-social y de las

AVD instrumentales se combinan varias áreas, como Comunicación y Matemática, o incluso competencias transversales como “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, las competencias que se desarrollarán de manera específica o explícita son “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”, correspondientes al área de Personal Social.

En la Tabla 10 revisamos la descripción de los primeros tres niveles de desarrollo o tres primeros estándares de estas competencias.

Tabla 10
ESTÁNDARES 1, 2 Y 3 DE LAS COMPETENCIAS “CONSTRUYE SU IDENTIDAD” Y “CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN”

Estándar	Competencia “Construye su identidad”	Competencia “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen única/o cuando se reconoce a sí misma/o a partir de sus características físicas, habilidades y gustos. • Se da cuenta de que es capaz de realizar tareas y de aceptar retos. • Disfruta de ser parte de su familia, escuela y comunidad. • Reconoce y expresa sus emociones y las regula a partir de la interacción con sus compañeras/os y su docente, así como de las normas establecidas de manera conjunta. • Explica, con razones sencillas, por qué ciertas acciones cotidianas le causan malestar tanto a ella o él como a las y los demás y por qué, en cambio, otras les producen bienestar a todas/os. • Se reconoce como mujer o varón y explica que las personas de ambos sexos pueden realizar las mismas actividades. • Muestra afecto a las personas que estima, identifica a las personas que le hacen sentir protegida/o y segura/o y recurre a ellas cuando las necesita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con las y los demás respetando las diferencias y cumpliendo con sus deberes. • Conoce las costumbres y características de las personas de su localidad o región. • Construye, de manera colectiva, acuerdos y normas. • Usa estrategias sencillas para resolver conflictos. • Lleva a cabo acciones específicas para el beneficio de todas/os a partir de la deliberación sobre asuntos de interés común y tomando como fuente sus experiencias previas.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen única/o. • Se identifica con algunas de sus características físicas, así como con sus cualidades, intereses, gustos y preferencias. • Se siente integrante de su familia y del grupo de aula al que pertenece. • Practica hábitos saludables y reconoce que son importantes para ella o él. • Actúa, de manera autónoma, en las actividades que desarrolla y es capaz de tomar decisiones desde sus posibilidades y considerando a las y los demás. • Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. • Busca y acepta la compañía de una persona adulta significativa ante situaciones que la o lo hacen sentir vulnerable, insegura/o, con ira, triste o alegre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa de manera respetuosa con sus compañeras/os desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. • Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. • Lleva a cabo acciones con otras/os para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de los aspectos que la/lo hacen única/o. • Se identifica con algunas de sus características físicas, gustos, disgustos, intereses, así como con su nombre y con los integrantes de su familia. • Participa en sus cuidados personales y en diversas actividades desde su iniciativa y sus posibilidades. • Busca y acepta el consuelo y compañía de su persona adulta significativa cuando se siente vulnerada/o e insegura/o, así como cuando algunas de sus acciones afectan a otras personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con niñas/os y personas adultas de su espacio cotidiano desde su propia iniciativa. • Manifiesta, a través de movimientos, gestos o palabras, las situaciones que le agradan o le incomodan. • Colabora en el cuidado de los materiales y espacios comunes.

Nota. Adaptado de *Programa Curricular de Educación Inicial*, por Ministerio de Educación, 2016.

Como pueden observar, en los estándares de los niveles 1, 2 y 3 de las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” se mencionan aprendizajes relacionados con las habilidades sociales, la vida en el hogar, el transporte y la comunicación, así como el ocio y el tiempo libre.

Tabla 11

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS “CONSTRUYE SU IDENTIDAD” Y “CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN”, Y SU RELACIÓN CON LAS AVD INSTRUMENTALES

Autonomía familiar-social	Construye su identidad
HABILIDADES SOCIALES	<p>Nivel 1. Busca y acepta el consuelo y la compañía de su persona adulta significativa cuando se siente vulnerada/o e insegura/o, así como cuando algunas de sus acciones afectan a otra persona.</p> <p>Nivel 2. Expresa sus emociones e identifica el motivo que las originan. Busca y acepta la compañía de una persona adulta significativa ante situaciones que la/lo hacen sentir vulnerable, insegura/o, con ira, triste o alegre.</p> <p>Nivel 3. Muestra afecto a las personas que estima e identifica a las personas que le hacen sentir protegida/o y segura/o y recurre a ellas cuando las necesita. Explica, con razones sencillas, por qué ciertas acciones cotidianas le causan malestar tanto a ella o él como a las y los demás y por qué, en cambio, otras les producen bienestar a todas/os. Reconoce y expresa sus emociones y las regula a partir de la interacción con sus compañeras/os y con su docente y de las normas establecidas de manera conjunta.</p>
TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN	<p>Nivel 2. Actúa, de manera autónoma, en las actividades que lleva a cabo y es capaz de tomar decisiones desde sus posibilidades y co</p> <p>Nivel 3. Se da cuenta de que es capaz de realizar tareas y de aceptar retos.</p>

HABILIDADES	CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE
VIDA EN EL HOGAR	<p>Nivel 1. Colabora en el cuidado de los materiales y espacios comunes.</p> <p>Nivel 2. Cumple con sus deberes. Lleva a cabo acciones con otras/os para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.</p> <p>Nivel 3. Se relaciona con las y los demás. Cumple con sus deberes.</p>
OCIO Y TIEMPO LIBRE	<p>Nivel 1. Se relaciona con niñas/os y personas adultas de su espacio cotidiano desde su propia iniciativa.</p> <p>Nivel 2. Interactúa, de manera respetuosa, con sus compañeras/os desde su propia iniciativa. Se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato.</p> <p>Nivel 3. Se relaciona con las y los demás respetando las diferencias. Conoce las costumbres y características de las personas de su localidad o región.</p>

Al igual que en la etapa de TVA básico, en la planificación a corto plazo, el desarrollo de la autonomía familiar-social y de las AVD instrumentales y los aprendizajes transversales para el TVA intermedio se desarrollarán durante las experiencias de aprendizaje que se planifican en el marco de las unidades de aprendizaje (que incluyen las actividades de aprendizaje) y de los talleres que forman parte de las unidades didácticas.

2.1.3 ETAPA AVANZADA DEL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA

En la Tabla 12 se muestran, concretamente, los aprendizajes sugeridos para la etapa de TVA avanzado.

Tabla 12
**APRENDIZAJES SUGERIDOS PARA LA ETAPA DEL TVA
 AVANZADO**

3

TVA AVANZADO (6.º grado de primaria y dura 3 años, es decir, a los 18, 19 y 20 años de edad)	
CONCRECIÓN DEL PdV	
AUTONOMÍA LABORAL - AVD AVANZADAS	
HABILIDADES OCUPACIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación laboral. • Capacitación laboral: talleres productivos, opciones laborales. • Emprendimiento independiente o familiar. • Normas en el trabajo. • Horarios y organización. • Salud y seguridad en el trabajo.
MANEJO DEL DINERO	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar compras, pagar, recibir el vuelto, etcétera.
APRENDIZAJES TRANSVERSALES	
HABILIDADES COMUNICATIVAS	Competencias del área de Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> • 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.
HABILIDADES SOCIOPERSONALES	Competencias del área de Personal Social: <ul style="list-style-type: none"> • Construye su identidad. • Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.
HABILIDADES MATEMÁTICAS Y CIENTÍFICAS	Competencias de las áreas de Matemática y Ciencia y Tecnología: <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas de cantidad. • Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. • Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos.
ARTE Y EDUCACIÓN FÍSICA⁶ (competencias de las áreas de Educación Física y de Arte y Cultura).	

2.1.3.1 AUTONOMÍA LABORAL

En este ámbito será importante el entrenamiento en habilidades funcionales, tales como los conceptos relativos al uso del dinero, el tiempo, las nociones de cantidad o los números (es decir, conceptos matemáticos

⁶ Revisen las guías de orientaciones *El desarrollo de la expresión artística en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* y *El desarrollo del área de Educación Física en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* (Minedu, 2023).

relacionados con la vida diaria). Asimismo, se debe poner énfasis en las habilidades de comprensión y expresión a través de diversas formas de comunicación (se consideran la lectura y las escrituras funcionales). En este ámbito también se profundizará en el trabajo con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y con los medios audiovisuales con el fin de incrementar la curiosidad y el interés hacia su utilidad y funcionalidad en su vida cotidiana.

A) HABILIDADES OCUPACIONALES

Las y los estudiantes que egresan de los CEBE y que fueron matriculadas/os por presentar discapacidad severa y por requerir apoyos permanentes y especializados son un colectivo que se encuentra en riesgo de exclusión social. Uno de los motivos de esta situación es el alto desempleo que se da entre personas de esta población.



Por tanto, su inserción laboral es un proceso difícil, ya que son muchas las barreras con las que se encuentran las familias y las IE cuando buscan empresas para que las y los estudiantes obtengan un empleo y para, así, lograr un grado de autonomía suficiente que les permita valerse por sí mismas/os. La inclusión en el mercado laboral, desde un empleo remunerado o un emprendimiento personal o familiar, es clave para que este colectivo se incluya socialmente.

Para lograr la autonomía e inclusión laboral de las y los estudiantes que se encuentran en la etapa de TVA avanzado, los CEBE deberán plantearse el reto de cumplir estos objetivos generales:

- **Desarrollar en las y los estudiantes habilidades polivalentes** (habilidades que sirven para ejecutar varias tareas), que son necesarias para el desempeño de un trabajo u ocupación que les permita su inclusión sociolaboral y que mejore su calidad de vida.
- **Brindarles una orientación ocupacional y personal adecuada**, que les permita elegir y desempeñar la ocupación más idónea de acuerdo con sus posibilidades personales y sociocomunitarias.

- Promover la adquisición de conductas laborales apropiadas y los hábitos necesarios para trabajar individualmente o en equipo de forma eficaz, lo que implica iniciar y culminar las tareas y cometidos, además de trabajar con un ritmo y una calidad adecuadas.
- Desarrollar en las y los estudiantes los conocimientos y hábitos necesarios para trabajar en condiciones adecuadas de calidad, higiene y seguridad.

La Asociación Pro Derechos Humanos (Aprodeh, 2017) señala que los resultados de la *Encuesta nacional especializada sobre discapacidad* (ENEDIS) realizada el año 2012 precisan que la tasa de desempleo de personas con discapacidad intelectual y/o psicosocial y con autismo es del 16,6 %, mucho más elevada que la de personas sin discapacidad (4 %). Sin embargo, a partir de la exigencia legal de contar con no menos del 3 % de personal con discapacidad en empresas privadas que tengan más de 50 trabajadores, se ha generado una mayor atención a esta población para sumarla como fuerza de trabajo.

Aprodeh (2017) afirma que, desde hace unos años, existe un mayor número de empleadores privados que incorporan a personas con discapacidad intelectual y/o psicosocial y con autismo, pues se ha ido evidenciando el compromiso de estas personas y lo que aportan a sus empresas. En el periodo comprendido entre agosto de 2015 y agosto de 2016, las empresas privadas contrataron a aproximadamente 200 personas con dichas discapacidades; en ese sentido, los puestos de trabajo más recurrentes fueron los siguientes:

- Reponedoras/es de prendas de vestir.
- Auxiliares de abastecimiento.
- Asistentes de reposición de mercadería.
- Asistentes de bodega.
- Operarias/os de limpieza.
- Camareras/os.
- Empaquetadoras/es.
- Auxiliares de cine.
- Auxiliares de fruver, es decir, de frutas y verduras.
- Conserjes.
- Jardineras/os (Aprodeh, 2017).



Es preciso indicar que existen beneficios para el empleador que contrata a personas con discapacidad. En los artículos 47 y 50 de la Ley General de la Persona con Discapacidad (LGPCD) se establecen deducciones para los empleadores que contratan a personas con discapacidad en el pago de sus remuneraciones y de los gastos por la implementación de ajustes razonables.

Recordemos esto sobre los ajustes razonables:

Son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que son requeridas en un caso particular, las cuales, sin imponer una carga económica excesiva, sirven para garantizar a la persona con discapacidad el goce o ejercicio del derecho al trabajo en igualdad de condiciones con las y los demás a fin de facilitar el acceso al puesto de trabajo, el desarrollo eficiente, los programas de entrenamiento, la actualización laboral y los programas de ascenso, entre otros.

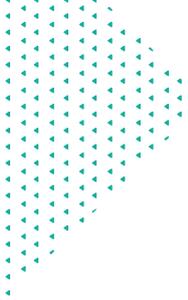


Pueden incluir cambios en el espacio físico, provisión de ayudas técnicas, así como organización de trabajo y horarios en función de las necesidades de la persona con discapacidad.

En la Tabla 13 se detallan los puestos de trabajo y/o actividades laborales (según la actividad económica de la empresa) que desempeñan con mayor eficiencia las personas con discapacidad intelectual y/o psicosocial y con autismo.

Tabla 13
PUESTOS DE TRABAJO QUE DESEMPEÑAN CON MAYOR EFICIENCIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y/O PSICOSOCIAL Y CON AUTISMO

LUGARES	PUESTOS DE TRABAJO
Oficinas	Mensajería interna y externa
	Fotocopiado
	Custodio de documentos



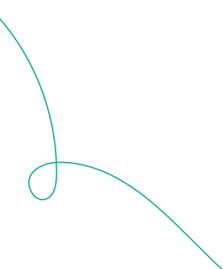
Comercializadoras	Desempaque
	Empaque
	Embalaje
Fábricas	Empaque
	Etiquetado
	Alimentación de maquinaria
	Costura
Educación o similares	Auxiliar en bibliotecas
	Conserjería
	Mensajería
Cafeterías y restaurantes	Auxiliar de cocina o comedor

Nota. Adaptado de *Guía para la inclusión laboral de personas con discapacidad Intelectual, psicosocial y autismo*, por Aprodeh, 2017 (http://www.aprodeh.org.pe/documentos/publicaciones/discapacidad/Guia_para_la_Inclusion_Laboral_de_Personas_con_discapacidad_intelectual_psicosocial_y_autismo.pdf).

Cabe señalar que la Tabla 13 solo refleja aquellos puestos de trabajo más recurrentes, por lo que no pretende segmentar en estos oficios a la población con las discapacidades mencionadas, pues tenemos el convencimiento de que, en la medida en que se generen mayores oportunidades de empleo, tendremos nuevas experiencias exitosas de trabajo en otras tareas.

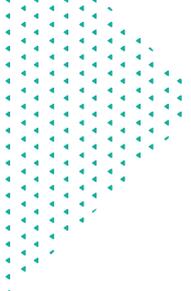
A continuación se muestran los objetivos generales a los que deben responder la orientación y la capacitación laboral que se debe brindar en el CEBE para que, en el futuro, las y los estudiantes tengan opción de acceder a los puestos de trabajo antes mencionados y a otros que consideren adecuados las y los docentes, los equipos interdisciplinarios y las familias según la oferta de empleo local y considerando los PdV que se formularon en la etapa de TVA básico. Son los siguientes:

- **Adquirir hábitos personales relacionados con el trabajo** que posibiliten y potencien la autonomía laboral. Por ejemplo: seguir indicaciones (orales o en pictogramas) y ser puntual, ser amable con las/los compañeras/os o saber trabajar en equipo (normas en el trabajo).



- Adquirir habilidades perceptivo-motrices que favorezcan el desarrollo de destrezas laborales. Por ejemplo: percepción corporal (imagen, postura, equilibrio, relajación, lateralidad), percepción espacial y percepción temporal (horarios y organización).
- Valorar los sentimientos de satisfacción que produce la ejecución y la culminación del trabajo, lo que contribuye al ajuste y autorregulación personal, a superar las dificultades y a aceptar las limitaciones individuales.
- Identificar y utilizar adecuadamente, mostrando respeto hacia el medio ambiente, los diferentes materiales, productos, útiles, herramientas, máquinas o aparatos para llevar a cabo las opciones laborales que desempeñe en un futuro (capacitación laboral).
- Aplicar técnicas y procedimientos que permitan afrontar la ejecución de tareas y operaciones básicas polivalentes y específicas propias de las diferentes familias profesionales u opciones laborales que desempeñe en un futuro (capacitación laboral).
- Conocer las posibilidades que ofrecen las instituciones y los servicios dedicados a informar y a facilitar empleo; en ese sentido, deben valorarlos y utilizarlos de manera adecuada (orientación laboral).
- Conocer y valorar los efectos que el respeto a las normas de seguridad e higiene tiene sobre la salud y seguridad personal y colectiva, de tal manera que se contribuya, activa y responsablemente, al orden y a la consecución de un ambiente seguro y agradable (salud y seguridad en el trabajo).
- Adquirir una progresiva capacidad para percatarse de las situaciones que conlleven riesgos o peligros y prevenir aquellas que comporten daño físico y/o accidente; en ese sentido, se debe actuar adecuadamente y/o solicitar ayuda de forma eficaz cuando la situación lo requiera (salud y seguridad en el trabajo).





Cabe recordar que, además de los puestos de trabajo remunerados que hemos mencionado anteriormente como opciones para la inclusión laboral de las y los estudiantes de los CEBE, existe también la posibilidad de que las familias o amistades les apoyen para crear pequeños emprendimientos en los que pueden desenvolverse y generar ingresos económicos, como, por ejemplo, emprendimientos de venta de postres u otras comidas, estampado de polos, elaboración de prendas de vestir sencillas o accesorios o elaboración de bisutería; otra opción es ser asistente en un negocio familiar, como puede ser una bodega, un puesto de mercado o un negocio de crianza de gallinas ponedoras y venta de huevos, de cultivo y venta de plantas, etcétera.

Más adelante, en esta guía veremos cómo organizar y planificar talleres productivos para capacitar a las y los estudiantes en las diferentes opciones laborales y en los diversos emprendimientos personales y familiares que hemos mencionado.

B) MANEJO DEL DINERO

Las personas con discapacidad severa presentan dificultades para lograr adecuados niveles de autonomía. Una de las habilidades que se les dificulta es lograr independencia en el manejo del dinero. Por ello, es necesario el aprendizaje y el desarrollo de competencias matemáticas desde el nivel inicial del CEBE y reforzarlas a lo largo de toda su escolaridad y de su vida adulta. Estas competencias, acorde a las posibilidades cognitivas de cada estudiante, se pueden aprender a través de situaciones reales y problemáticas, como, por ejemplo, ir a comprar a la bodega o al mercado, pagar el pasaje de la mototaxi, etcétera.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual existen dificultades en el pensamiento concreto; por ello, requerirán apoyos (como el material visual y auditivo) para lograrlo. Algunos de los aspectos básicos en el aprendizaje del manejo del dinero son las nociones de reconocimiento de números, monedas y billetes; los conceptos de mayor y menor; las nociones de cantidades; el uso de calculadora, y los cálculos matemáticos simples (operaciones sencillas de suma y resta, concepto de vuelto, etc.). Obviamente, de las características de cada estudiante, de sus fortalezas, de las barreras que afronta y de los apoyos que requiere dependerá

determinar cuán simples o complejos serán los aprendizajes que desarrollará con respecto al manejo del dinero.

Una de las técnicas más empleadas para favorecer este aprendizaje es el juego de roles, a través del cual la/el docente puede ejercitar estas habilidades. Por ejemplo: jugar al mercado en el aula, a tomar el autobús y pagar, al vendedor ambulante, etcétera. También se puede practicar el manejo del dinero en espacios reales de aprendizaje fuera del CEBE. Es importante favorecer habilidades de organización de sus ingresos (si es que reciben propinas o pagos por trabajos eventuales) y estimular la posibilidad de ahorrar para lograr la organización y el control del dinero; con ello podrán reconocer que esto les permitirá alcanzar nuevas adquisiciones y objetivos.

Asimismo, cabe resaltar que la independencia en el manejo del dinero es una parte importante del proceso de autonomía e inclusión social de las personas con discapacidad.

2.1.3.2 PLANIFICACIÓN DE LA ETAPA AVANZADA DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA EN EL MARCO DEL CNEB

A continuación se explicarán las áreas y competencias a las que corresponden los aprendizajes relacionados con la autonomía laboral y las AVD avanzadas (sugeridas para la etapa de TVA avanzado en el CEBE), que incluyen las habilidades laborales y el manejo del dinero.

Si bien es cierto que para desarrollar habilidades de manejo del dinero se necesita específicamente trabajar la competencia matemática “Resuelve problemas de cantidad” y que para desarrollar habilidades ocupacionales se requiere desarrollar prácticamente todas las competencias (ya que, dependiendo de las opciones laborales que elija aprender, la/el estudiante requerirá haber trabajado las áreas de Comunicación, Matemática, Arte, Educación Física, Ciencia y Tecnología e incluso Personal Social), nos enfocaremos en la competencia transversal “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, ya que es de gran importancia para la autonomía en el aprendizaje y también en el ámbito laboral de las y los estudiantes del TVA avanzado.

En la Tabla 14 revisamos la descripción de los primeros tres niveles de desarrollo o tres primeros estándares de esta competencia.

Tabla 14
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA
“GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA”

ESTÁNDAR	GESTIONA SU APRENDIZAJE DE MANERA AUTÓNOMA
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Se da cuenta de lo que debe aprender cuando se pregunta qué es lo que aprenderá y al establecer aquello que le es posible lograr para llevar a cabo la tarea. • Comprende que debe organizarse y que lo planteado debe incluir acciones cortas para desarrollar la tarea. • Monitorea sus avances respecto a la tarea al evaluar, con facilitación y retroalimentación externas, un proceso de trabajo y los resultados obtenidos; en ese sentido, recibe ayuda para considerar el ajuste requerido y disponerse al cambio.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Se da cuenta de lo que debe aprender cuando nombra qué puede lograr respecto a una tarea (reforzado por la escucha a la facilitación adulta) e incorpora lo que ha aprendido en otras actividades. • Sigue su propia estrategia al realizar acciones que va ajustando y adaptando a la tarea planteada. • Comprende que debe actuar al incluir y seguir una estrategia que le modelan o facilitan. • Monitorea lo realizado para lograr la tarea al evaluar, con facilitación externa, los resultados obtenidos; en ese sentido, recibe ayuda para considerar el ajuste requerido y disponerse al cambio.
Nivel 1	Este nivel tiene como base, principalmente, el nivel 1 de la competencia “Construye su identidad”.

Como se puede observar, en la descripción de los estándares 2 y 3 se indica, básicamente, lo que las y los estudiantes del TVA avanzado deben desarrollar durante el aprendizaje de opciones laborales para su inclusión laboral al egresar de la IE.

Al igual que en la etapa de TVA básico e intermedio, en la planificación a corto plazo, el desarrollo de la autonomía laboral y de las AVD avanzadas y los aprendizajes transversales para el TVA avanzado se desarrollarán durante las experiencias de aprendizaje que se planifican en el marco de las unidades de aprendizaje y de los talleres que forman parte de las unidades didácticas.

A continuación veremos cómo se desarrollan los talleres en el CEBE desde las diferentes etapas de TVA.

2.2 LOS TALLERES EN EL CEBE

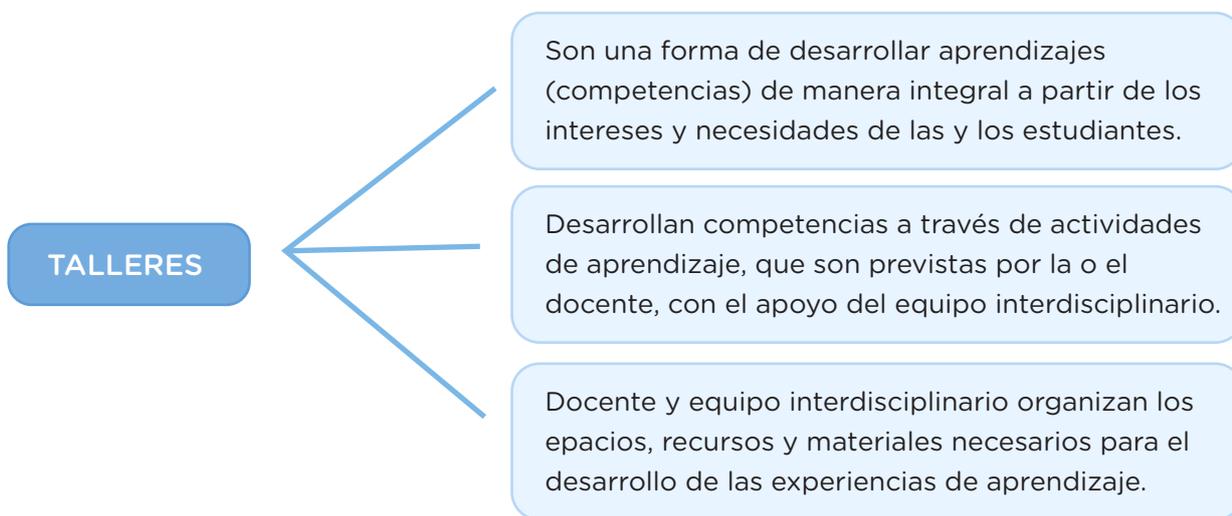


Recuerden que, al igual que las unidades de aprendizaje, los talleres son una forma de desarrollar aprendizajes de manera integral a partir de los intereses y necesidades de las y los estudiantes.

Los talleres de los CEBE permiten desarrollar competencias a través de actividades previstas por la/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, etcétera.

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 que se inserta la IE.

Figura 6
LOS TALLERES EN LOS CEBE



En cada CEBE, la/el docente y el EID decidirán qué talleres implementar, dependiendo de las características de las y los estudiantes y de lo siguiente:

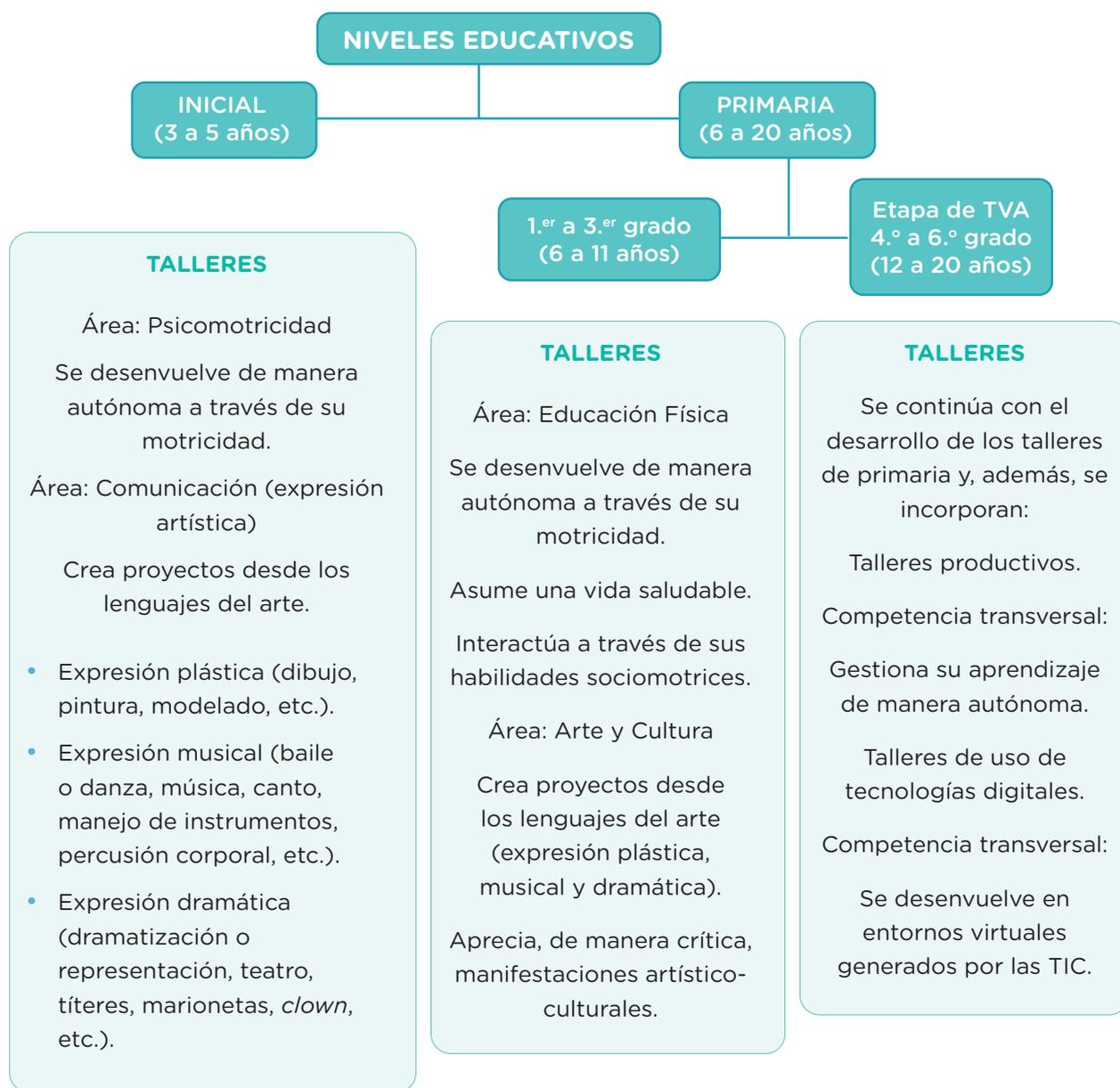
- Su nivel o etapa educativa (inicial, primaria, TVA).
- Su ciclo (II, III, IV o V).
- Aula o grado (3, 4, 5 años; 1° a 6° grado).
- Edad (3 a 20 años).
- Necesidades de aprendizaje (según el PEP).
- Fortalezas e intereses.
- Barreras que afrontan.
- Apoyos que requieren.
- Contexto familiar y social.



Los talleres pueden estar relacionados con las siguientes actividades:

- Psicomotrices.
- Deportivas.
- Recreativas.
- Artísticas.
- Productivas.
- De desarrollo de habilidades para la vida diaria.
- De desarrollo de habilidades sociales.
- De estimulación multisensorial.
- De tránsito a la vida adulta (TVA).
- De uso de tecnologías digitales.

Figura 7
Talleres para cada nivel y etapa del CEBE



A estos talleres se pueden agregar otros como:

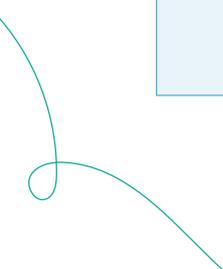
- Estimulación multisensorial
- Habilidades de la vida diaria
- Habilidades sociales

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



Tabla 15
TIPOS DE TALLERES PARA LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LOS CEBE

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



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

2.2.1 TALLERES PARA EL TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA

En caso de que la/el docente tuviera a su cargo estudiantes con edades entre los 12 y los 20 años (de cuarto a sexto grado de primaria), además de los talleres artísticos, recreativos y deportivos, deberá considerar la implementación de talleres de AVD, 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, así como con las actividades económicas principales del entorno comunitario.

De esta manera, es importante establecer alianzas con empresas u organizaciones locales, tanto públicas como privadas, para generar emprendimientos y puestos laborales que apunten a cubrir demandas relacionadas con las actividades productivas de la comunidad, los cuales se crean específicamente para las y los estudiantes de los CEBE de acuerdo con sus intereses y su PdV; también pueden incluirse aquellos ya existentes en el entorno.



Los talleres deben liderarlos las y los docentes del CEBE (nombradas/os o contratadas/os) que cuenten con formación específica para desarrollarlos (pueden ser autodidactas) o por otros actores educativos asesorados y acompañados por el equipo interdisciplinario del CEBE para el dictado de los talleres.

Para la planificación de los talleres en los CEBE, la/el docente, con el apoyo del equipo interdisciplinario, identificará los intereses y demandas educativas de sus estudiantes para permitir establecer los propósitos de aprendizaje de cada taller (que incluye, de manera explícita, la/las competencia/s que se deben desarrollar), 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 de este).

En la Tabla 16 se brindan ejemplos de talleres que se pueden planificar y desarrollar para cada etapa del TVA.

Tabla 16
EJEMPLOS DE TALLERES PARA CADA SUBETAPA DE TVA

TVA BÁSICO	TVA INTERMEDIO	TVA AVANZADO
Habilidades de autocuidado	Habilidades sociales	Taller productivo
a) Aprendo a bañarme en la ducha. b) Aprendo a vestirme y desvestirme. c) Me gusta arreglarme para estar guapa/o.	a) Practico normas de cortesía.	a) Aprendo a preparar pan.
Habilidades de alimentación	Vida en el hogar	Manejo del dinero
d) Aprendo a poner y recoger la mesa. e) Aprendo a comer correctamente; preparo el desayuno.	b) Aprendo a calentar la comida en el microondas. c) Aprendo a tender la cama.	b) Aprendo a comprar el pan.
	Transporte y comunicación	
	d) Aprendo a viajar en transporte público.	
	Ocio y tiempo libre	
	e) Organizamos una fiesta de cumpleaños.	
¿Qué otros talleres creen que podrían desarrollar con sus estudiantes de TVA?		

2.2.1.1 LOS TALLERES PARA LA ETAPA BÁSICA DE TVA

Ya que en la etapa de TVA básico se desarrolla la identidad personal y las habilidades de autocuidado y de alimentación, veamos qué talleres son los más adecuados para su implementación considerando lo descrito anteriormente en dichos apartados. A continuación se muestran una serie de ejemplos de talleres de identidad personal y de habilidades de autocuidado y de alimentación para el TVA básico.

A) APRENDO A BAÑARME EN LA DUCHA (habilidades de autocuidado)

Las y los estudiantes aprenderán a abrir y cerrar la ducha (combinar agua caliente y fría); mojarse, jabonarse y enjuagarse el cuerpo; lavarse y enjuagarse el cabello; secarse el cuerpo y el cabello con la toalla; dejar el baño limpio y ordenado, así como tomar medidas de seguridad en el baño (tener cuidado de no resbalarse en la ducha, para lo cual se puede usar un piso de plástico especial como apoyo, o de no quemarse con el agua caliente, etcétera). En este taller es importante respetar la privacidad y la intimidad de las y los estudiantes, y hablar de estas (que aprendan a no desnudarse delante de otras personas), así como hacer lo propio con la importancia de cuidar el cuerpo.

B) APRENDO A VESTIRME Y DESVESTIRME (habilidades de autocuidado)

Las y los estudiantes aprenderán a elegir la ropa que desean vestir según la ocasión; a ponerse y sacarse la ropa (polos, camisas, blusas, pantalones, buzos, medias, casacas, chompas, zapatos), para lo que se debe iniciar con las prendas más fáciles de poner y quitar; a subir y bajar cierres; a abotonar



y desabotonar, así como a ponerse la ropa interior (como, por ejemplo, sostenes o sujetadores). Aprenderán también a combinar colores y diseños, además de a distinguir entre ropa para el calor (verano), para el frío (invierno), para hacer ejercicio, para ir a un evento formal, para dormir, etcétera. En este taller también es importante respetar la privacidad y la intimidad de las y los estudiantes, y hablar de estas (que aprendan a no desnudarse delante de otras personas), así como hacer lo propio con la importancia de cuidar el cuerpo.

C) ME GUSTA ARREGLARME PARA ESTAR GUAPA/O (habilidades de autocuidado)

Las y los estudiantes aprenderán a escoger la ropa según la ocasión, a peinarse el cabello, a perfumarse (con desodorante, colonia o perfume), a afeitarse, a maquillarse, a escoger accesorios (cinturón, cartera, etc.), a lustrar los zapatos, a planchar la ropa si está arrugada, etc.; el objetivo es mantener una buena apariencia en todo momento y ocasión. En este taller también es importante hablar de la privacidad y la intimidad de las y los estudiantes (que aprendan a no permitir el acercamiento de personas extrañas), así como hacer lo propio con la importancia de cuidar el cuerpo.

D) APRENDO A PONER Y RECOGER LA MESA (habilidades de alimentación)



Las y los estudiantes aprenderán a poner en la mesa el mantel y/o los individuales, los cubiertos, los vasos, los platos y las servilletas de manera ordenada y estética. Aprenderán qué son la entrada, el segundo plato y el postre, así como los cubiertos que se utilizan

para cada comida (cuchara, cucharita, tenedor, cuchillo). Asimismo, practicarán acciones como llevar las bebidas y los platos de comida de la cocina a la mesa sin que se caigan, a servir la bebida de la jarra a los vasos y la comida de la olla a los platos, etc. Finalmente, aprenderán a recoger la mesa cuando todas/os hayan terminado de comer; lavarán, secarán y guardarán en su lugar los platos, vasos o cubiertos; sacudirán el mantel; limpiarán la mesa, etcétera.

E) APRENDO A COMER CORRECTAMENTE (habilidades de alimentación)

Las y los estudiantes aprenderán a llevarse la comida o la bebida a la boca sin que se caiga, a masticar y tragar, así como a comportarse con modales en la mesa (sentarse correctamente, no hablar con la boca llena, usar la servilleta, etc.). Es probable que haya estudiantes, sobre todo las y los que presentan dificultades motoras, que necesiten apoyos para lograr

estos aprendizajes; entre estos apoyos tenemos el uso de los cubiertos engrosados o adaptados, la fijación del vaso o el plato a la mesa, la adaptación de la silla para que logre una buena postura, etcétera.

F) PREPARO EL DESAYUNO (habilidades de alimentación)

Las y los estudiantes aprenderán a reconocer los alimentos que se suelen consumir en el desayuno (café, leche, pan, fruta, huevos, etc.). En ese sentido, aprenderán, mediante la lectura funcional o logográfica, a leer las etiquetas de productos ubicadas, por ejemplo, en una lata de café o de leche o en una bolsa de avena. Asimismo, practicarán acciones como calentar agua para preparar café; mezclar agua, café y leche para preparar un café con leche; hacer sándwiches (mixtos, con palta, etc.); untar la mantequilla o la mermelada; abrir el pan con el cuchillo, entre otras.



Estos son solo algunos ejemplos de los muchos talleres que se pueden implementar con respecto a las habilidades de autocuidado y alimentación para el TVA básico. Cabe señalar que la duración de los talleres dependerá del avance que vayan teniendo las y los estudiantes en sus aprendizajes; por ejemplo, habrá talleres que serán cortos (durarán un solo día) y habrá otros que requerirán varios días o semanas para desarrollar y practicar todas las habilidades que se requieren lograr.

Recuerden que las y los estudiantes no se adaptan a su planificación, sino que esta es la que se debe adaptar a los tiempos, ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. No se preocupen si empezaron un taller creyendo que un día bastaría para desarrollar todos los aprendizajes esperados, pero al final no fue así; como la planificación es flexible, detengan la actividad el primer día y continúen al día siguiente o cuando lo consideren pertinente. Eso sí, nunca apuren a sus estudiantes; más bien, respeten sus tiempos y recuerden que es más importante la calidad de los aprendizajes que la cantidad y más importante el proceso

que los resultados. Al retomar la actividad, recojan los saberes previos y bríndenles los apoyos necesarios para continuar.

2.2.1.2 LOS TALLERES PARA LA ETAPA INTERMEDIA DE TVA

Ya que en la etapa de TVA intermedio se desarrollan habilidades sociales, para la vida en el hogar, para el transporte y la comunicación y para el ocio y el tiempo libre, veamos qué talleres son los más adecuados para su implementación considerando lo descrito anteriormente en dichos apartados. A continuación se muestran una serie de ejemplos de talleres de habilidades sociales, de vida en el hogar, de transporte y comunicación, así como de ocio y tiempo libre para el TVA intermedio.

A) PRACTICO NORMAS DE CORTESÍA (habilidades sociales)

Las y los estudiantes aprenderán a saludar al llegar a un lugar, a despedirse cuando se van, a pedir por favor si desean ayuda, a agradecer cuando le dan esa ayuda, a pedir disculpas cuando es necesario, a dar un pésame o palabras de consuelo, a dar un saludo de cumpleaños o una felicitación, etc.



Sugerimos que este tipo de talleres se desarrollen durante prácticas sociales reales o simuladas, como, por ejemplo, una celebración en el CEBE o la celebración de cumpleaños de una/un docente.

B) APRENDO A CALENTAR LA COMIDA EN EL MICROONDAS (vida en el hogar)

Las y los estudiantes aprenderán a abrir y cerrar la puerta del microondas, a usar los botones principales para calentar la comida, a reconocer qué materiales no se pueden calentar en el microondas, a calcular el tiempo que necesitan para calentarse diferentes alimentos (agua, arroz, postres),

etc. También aprenderán a introducir y sacar los platos o tazas sin derramar el líquido o la comida; en ese sentido, recuerden que tal vez sea necesario brindar apoyos en el caso de estudiantes que presenten deficiencias motoras y que la práctica deberá ser continua.

C) APRENDO A TENDER LA CAMA (vida en el hogar)

Las y los estudiantes aprenderán a sacudir o cambiar las sábanas, a cambiar la funda de las almohadas o cojines y a poner la sábana principal que envuelve el colchón, la segunda sábana y, según el clima, las colchas, frazadas o edredones. También descubrirán cada cuánto tiempo es necesario cambiar y lavar la ropa de cama, entre otras cosas.

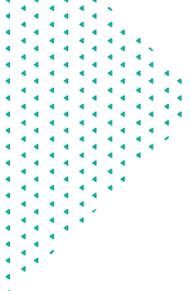
D) APRENDO A VIAJAR EN TRANSPORTE PÚBLICO (transporte y comunicación)

Las y los estudiantes aprenderán a identificar los paraderos autorizados, a estirar el brazo para que se detenga el transporte público, a subir al vehículo cuando esté detenido, a pagar el pasaje, a sentarse en los asientos, a reconocer los asientos reservados, a calcular la distancia que deberán viajar en el vehículo, a reconocer el paradero en el que se tienen que bajar, a avisar al conductor o cobrador de que van a bajar, a esperar a que el vehículo se detenga para bajar, etc. Será importante también enseñarles a cuidarse de los peligros y a quién acudir o qué hacer en caso de perderse o de estar en peligro, etcétera.

E) ORGANIZAMOS UNA FIESTA DE CUMPLEAÑOS (ocio y tiempo libre)



Las y los estudiantes aprenderán a organizar una pequeña fiesta de cumpleaños para una/un compañera/o. Decidirán qué comidas (bocaditos dulces y salados, entre otros) y qué bebidas habrá, así como la forma de conseguirlas o prepararlas. También harán las invitaciones, decidirán la lista de invitados, organizarán juegos,



elegirán la música que quieren escuchar y bailar, decidirán los regalos que le van a dar a su compañera/o y decorarán el espacio y la mesa con adornos (globos, serpentinas, etc.). Todas estas acciones las pueden realizar con el apoyo de sus docentes o familias, pero recuerden que es muy importante respetar sus elecciones y favorecer su autonomía y autodeterminación.

2.2.1.3 LOS TALLERES PARA LA ETAPA AVANZADA DE TVA

Ya que en la etapa de TVA avanzado se desarrollan habilidades laborales y habilidades para el manejo del dinero, veamos qué talleres son los más adecuados para su implementación considerando lo descrito anteriormente en dichos apartados. A continuación se detallan ejemplos de talleres de habilidades laborales y de manejo del dinero para el TVA avanzado.

A) APRENDO A PREPARAR PAN (taller productivo)

Las y los estudiantes aprenderán a identificar y mezclar los ingredientes para preparar pan, a amasar la masa y dejarla reposar, a formar los panes y hornearlos, etc. Es importante que, si las o los estudiantes tienen dificultades para realizar todo el proceso, se concentren en una parte de este, como, por ejemplo, en amasar correctamente la masa y modelar los panes para que queden listos para ser horneados. Si creen que hay estudiantes del CEBE que podrían conseguir un empleo como ayudantes de panadería (no tendrán que ser expertas/os en todo el proceso de elaboración de pan), pueden enfocarse en una parte de este proceso (por ejemplo, el amasado) y realizarlo de manera correcta.

B) APRENDO A COMPRAR EL PAN (manejo del dinero)

Ya que el manejo del dinero es un aprendizaje complejo, deberemos empezar por lo más sencillo, como, por ejemplo, comprar el pan para el desayuno de la familia. Cada estudiante comprará una cantidad ya establecida de panes: por ejemplo, 5 panes que cuestan 20 céntimos cada uno. Aprenderán que con 1 sol pueden comprar los 5 panes. Llevarán una bolsa para el pan (preferiblemente, de tela o papel para cuidar el ambiente),

pagarán el costo del pan (1 sol) y confirmarán que les den los 5 panes que pagaron. Al principio llevarán el dinero exacto; luego, poco a poco podremos incorporar el aprendizaje de recibir el vuelto al pagar con monedas o billetes mayores al precio del pan. El taller puede iniciarse en el aula con aprendizajes como reconocer monedas de 1 sol, pedir los 5 panes (si es necesario, usarán pictogramas), reconocer la bolsa del pan y contar hasta 5. Luego podrán hacer prácticas en espacios reales (panaderías), primero con apoyo de la/el docente o de familiares y luego las/los estudiantes solas/os.



Los talleres y las actividades de aprendizaje deben permitir poner en práctica situaciones de aprendizaje variadas que estén contextualizadas en entornos reales o simulados, que sean motivadoras y que se ajusten a las características de la/el adolescente o joven y a su ritmo de aprendizaje y madurez. Las experiencias de aprendizaje deben desarrollarse en contextos de uso significativo (como visitas a supermercados, a centros de salud o a municipalidades; el empleo de medios de transporte, etc.) que les permitan vivenciar la integración de los aprendizajes.

Recuerden que la planificación de cada taller se deberá realizar considerando el formato propuesto para los talleres de los CEBE en la guía de orientaciones *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Especial (CEBE)*, el cual se muestra en la Figura 8.

A continuación se presenta el ejemplo de un taller productivo de cocina (habilidades ocupacionales) desarrollado para la etapa avanzada de TVA.

Figura 8
 FORMATO PARA PLANIFICAR TALLERES EN EL CEBE

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

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

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Organización del espacio, recursos y materiales:
 Secuencia metodológica

- Inicia
- Desarrollo
- Cierre

TALLER DE COCINA: “LA EXPOFERIA DEL ENCURTIDO”

Fecha: (día, mes y año).

Nivel, ciclo y grado: Primaria, ciclo V, sexto grado (TVA avanzado).

Propósito de aprendizaje:

La expoferia es un espacio que permitirá a las y los adolescentes mostrar su potencial como emprendedoras/es mediante la exposición de productos elaborados con sus propias manos. En esta actividad prepararán un encurtido de rabanito, lo que les dará la posibilidad de observar y conocer el proceso de elaboración de un encurtido para luego mostrarlo en una expoferia organizada en el CEBE, donde podrán describir, según sus posibilidades comunicativas, cómo prepararon el producto, así como invitar a degustarlo a las personas asistentes a la feria.

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	<ul style="list-style-type: none"> Plantea, con ayuda de la docente, una estrategia o acciones que realizar para alcanzar la tarea propuesta de preparar un encurtido de rabanito.

Organización del espacio, recursos y materiales:

Espacio:

Taller de cocina, aula o sala multiusos del CEBE. Será importante que el espacio sea amplio, que en él haya una mesa grande y que esté muy limpio y ordenado, además de que se cuente con los materiales necesarios al alcance de las y los estudiantes. Si es posible, se debe simular un ambiente de cocina y se deben ubicar apoyos visuales frente a las o los estudiantes.

Recursos y materiales:

- Receta base de encurtido de rabanitos, la cual, preferiblemente, debe copiarse en un papelote grande y/o a base de pictogramas.

Ingredientes:

- 5 rabanitos
- 1/2 taza de vinagre
- 1/2 taza de agua
- 3 cucharadas de azúcar
- 1 cucharadita de sal



Utensilios:

- 1 cuchillo
- 1 frasco de vidrio con tapa
- 1 tabla para picar



Proceso de preparación:

- 1) Lavar los rabanitos.
- 2) Cortar los rabanitos en rodajas.
- 3) Mezclar en un recipiente el vinagre, la sal, el agua y el azúcar.
- 4) Colocar las rodajas de rabanitos en un recipiente de vidrio.
- 5) Verter la mezcla de vinagre, agua, azúcar y sal hasta cubrir las rodajas de rabanitos.
- 6) Tapar el frasco y dejar reposar, por lo menos, tres días antes de comerlos.



SECUENCIA METODOLÓGICA

INICIO:

- Si es posible, unas semanas antes del taller se pueden sembrar los rabanitos en el huerto del CEBE y cosecharlos el día programado para preparar el encurtido; esto servirá como motivación para las y los estudiantes.
- La docente les recordará a las y los estudiantes que deben lavarse las manos y ponerse un mandil para proteger la ropa y un gorro para evitar que caigan cabellos en la preparación.
- Recojo de saberes previos y exploración: la docente muestra los rabanitos y deja que las y los estudiantes los exploren (tocar, oler, probar, observar e identificar características como tamaño, color, forma, sabor, olor, entre otros) mientras formula preguntas como las siguientes: ¿Conocen los rábanos? ¿Alguien de ustedes los ha probado? ¿Saben lo que es un encurtido? ¿Alguien de ustedes ha probado un encurtido? Además, si lo cree conveniente, la docente puede mostrar un encurtido ya listo para que las y los estudiantes conozcan de antemano lo que van a preparar.
- La docente les muestra todos los utensilios e ingredientes que se necesitarán para la preparación y las y los invita a explorarlos; además,

responde a sus inquietudes (si las hubiera) con palabras sencillas. Mientras los exploran, la docente va indicando los nombres de los ingredientes y utensilios, y les explica para qué sirven.

DESARROLLO:

- La docente coloca las imágenes (por ejemplo, pictogramas) de la receta y del proceso de preparación del encurtido en la pared o pizarra para que las y los estudiantes lo observen y sigan estos pasos (estrategia o acciones que realizar para alcanzar la tarea). También puede incorporar la estrategia de modelado para que las y los estudiantes sigan el modelo del proceso de preparación del encurtido.
- La docente acompaña el desarrollo de la actividad para dar seguridad y confianza a sus estudiantes, y les brinda los apoyos que necesiten. Por ejemplo: pone la mano sobre las manos de aquellas/os que tienen dificultades para cortar y cortan los rabanitos juntos.
- Una vez preparado el encurtido, lo dejan reposar en la refrigeradora por tres días.
- Al retomar el taller, luego de los tres días, se recogen los saberes previos, se recuerda la estrategia o acciones ejecutadas para alcanzar la tarea y se exploran los resultados del proceso, es decir, ¿qué ha sucedido con los rabanitos?, ¿qué sabores sienten?, ¿cómo han cambiado los rabanitos?, etcétera.

CIERRE:

- Para cerrar el taller, la docente, mostrando la secuencia de pictogramas, pregunta a las y los estudiantes: “¿Les gustó preparar el encurtido de rabanito?, ¿recuerdan los ingredientes y pasos que seguimos para prepararlo?”.
- Los días que dure el taller, las y los estudiantes deberán ocuparse de dejar el espacio y los utensilios utilizados, limpios y ordenados.

ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN:

- Preparar una expoferia e invitar a las y los profesionales del CEBE, a familiares y a amigas/os.

- Decorar juntos el ambiente con carteles y fotografías de la preparación del encurtido, y organizar turnos para su presentación.
- Antes de iniciar la expoferia, la docente repasa el proceso, las estrategias o las acciones ejecutadas para lograr la tarea (preparar el encurtido de rabanitos) para que luego las y los estudiantes se la expliquen, con apoyos visuales (por ejemplo, pictogramas), a las personas asistentes a la expoferia.
- Al finalizar la presentación de la expoferia, las y los profesionales y las familias presentes degustan el producto y felicitan los logros de las y los estudiantes.

RECUERDEN:



El proceso de planificación de los aprendizajes para la etapa de TVA debe llevar a la/el estudiante a alcanzar un mayor grado de autonomía y autodeterminación que influya en la mejora de su calidad de vida. La planificación de los aprendizajes se orienta hacia el futuro de las y los estudiantes y hacia su vida adulta fuera del CEBE.

Las experiencias de aprendizaje se organizan considerando las competencias establecidas para el nivel primario del CEBE en el marco del CNEB; se establece una relación con las dimensiones de la calidad de vida, organizadas en tres ámbitos: autonomía personal, autonomía familiar-social y autonomía laboral.

La organización de las actividades de aprendizaje (de las unidades de aprendizaje) y de los talleres permite desarrollar las competencias varias veces a lo largo del año escolar y tiene relación con situaciones significativas que permiten combinar, de manera coherente, aprendizajes de un área o de diferentes áreas del CNEB.

2.3 ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA/EL DOCENTE Y DEL EQUIPO INTERDISCIPLINARIO EN LA ETAPA DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA?

Un aspecto fundamental para la práctica pedagógica en la etapa de TVA es que la/el docente y su equipo interdisciplinario (conformado por profesionales no docentes) construyan un vínculo basado en el respeto entre ellas y ellos; ese vínculo centrado en el respeto también debe crearse con las y los estudiantes, teniendo siempre presente el cuidado de su bienestar. A continuación les brindamos una serie de recomendaciones:



- **Dirigirse a las y los estudiantes con respeto**, mirándolas/os a los ojos y llamándolos/as por su nombre; en ese sentido, eviten darles un trato que las o los infantilice y no tome en cuenta su edad, ni su etapa de desarrollo, ni sus intereses, ni sus gustos y preferencias. Muchas personas suelen pensar, de forma errónea, que las personas con discapacidad intelectual (DI) nunca dejan de ser niñas/os.
- **Mostrar calidez durante las interacciones**, evitar el uso de diminutivos o palabras que sustituyan a su nombre, así como estar atentas/os y disponibles para responder, de forma oportuna y afectuosa, a sus necesidades. Además, deben mantener una actitud cordial y respetuosa, hablarles con un tono de voz agradable y utilizar los gestos, las miradas y la disposición corporal.
- **Acompañar permanentemente a las y los estudiantes**, para lo cual se les debe observar y escuchar en todo momento comprendiendo su desarrollo y su etapa de adolescencia, así como identificando sus fortalezas, necesidades e intereses. Asimismo, deben intervenir de forma pertinente y oportuna, y anticipar las acciones o actividades que realizarán; en ese sentido, siempre deben permitirles elegir y decidir desde sus posibilidades.

VEAMOS EL SIGUIENTE EJEMPLO:



Marcia es una estudiante de 16 años de edad que presenta DI. Su docente, su terapeuta ocupacional y su mamá conocen sus preferencias con relación a su deseo de compartir con sus compañeras/os actividades fuera del ambiente escolar, de lucir arreglada y de ser más independiente en sus desplazamientos por el barrio donde vive.

Para responder a los intereses de Marcia, la docente, junto con el equipo interdisciplinario, ha planificado priorizar los siguientes objetivos a corto plazo:

- Desarrollar su autonomía en AVD relacionadas con el cuidado de su apariencia y presentación personal (autocuidado).
- Fortalecer sus habilidades comunicativas y de interacción social a través de actividades recreativas y sociales (ocio y tiempo libre).
- Desarrollar habilidades de orientación y movilidad en el vecindario, así como en el trayecto hogar-escuela (transporte y comunicación).

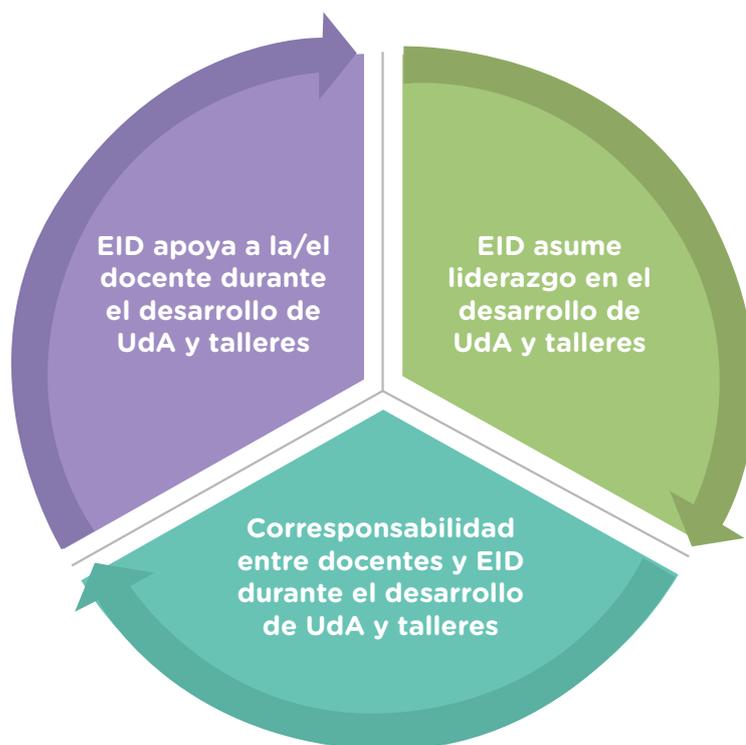
En el ejemplo se evidencia la importancia del vínculo que se establece para conocer a las o los estudiantes y de tener la información necesaria para desarrollar una planificación con relación a sus intereses y para la proyección de su vida futura.

Para ello, la/el docente y el equipo interdisciplinario del CEBE revisan y analizan los PdV del grupo de estudiantes que están en la etapa de TVA. Cabe señalar que, en esta etapa, daremos énfasis a la planificación de actividades de aprendizaje que permitan que la/el adolescente acceda a oportunidades para participar, descubrir, elegir y tomar decisiones; además, le brindaremos apoyos que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

El análisis de las competencias que se deben desarrollar en la etapa de TVA la realizan las y los docentes y los equipos interdisciplinarios bajo un enfoque transdisciplinario y a través del diálogo y del intercambio de conocimientos y experiencias; de esa manera podremos comprender la realidad de las y los estudiantes y aportar las estrategias necesarias para brindarles una educación integral. Este análisis comprende también la pertinencia de las actividades de aprendizaje y los talleres que se van a planificar.

La/el docente es responsable de brindar la atención educativa a las y los estudiantes; sin embargo, los equipos interdisciplinarios (profesionales en psicología y en terapia ocupacional, de lenguaje, física, etc.) participan activamente desarrollando acciones pedagógicas de diferentes formas, como las que se presentan en la Figura 9.

Figura 9
FORMAS EN QUE LOS EID PUEDEN INTERVENIR PARA ACOMPAÑAR A LAS Y LOS DOCENTES

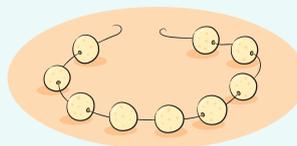


a) El EID apoya a la/el docente durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje y de los talleres

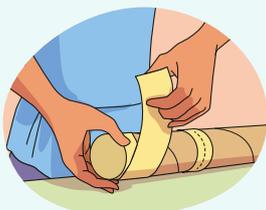
Se refiere a la intervención del profesional en psicología o tecnología médica en la actividad de aprendizaje o taller planificado. La/el profesional no docente ingresa al aula o taller, observa las acciones que desarrollan las y los estudiantes e interviene con estrategias para mejorar los aprendizajes del grupo; en ese sentido, empodera a la/el docente para el empleo de dichas estrategias.

VEAMOS EL SIGUIENTE EJEMPLO:

La docente Sofía, del aula de sexto grado (TVA avanzado), ha decidido desarrollar un taller de habilidades ocupacionales llamado “Creación de collares y pulseras”. El taller tiene el propósito de que sus estudiantes elaboren, de manera creativa, dichos collares y pulseras utilizando recursos naturales de su entorno y técnicas ancestrales de su comunidad, ya que la mayoría de sus estudiantes demuestran interés y destreza en el manejo de su coordinación motora fina. Ella ha planificado usar semillas perforadas de diferentes tamaños (por ejemplo, huairuros, taguas, choloques, semillas de girasol o semillas de calabaza), previamente lavadas y secadas al sol.



Sofía comprende que uno de sus estudiantes, Manuel, tiene dificultades en la coordinación motora fina a causa de su parálisis cerebral.



El terapeuta ocupacional ingresa al taller, previa coordinación con la docente, y practica ejercicios con las manos de Manuel a fin de preparar sus músculos para las acciones de ensartado. Además, inicia el ejercicio de ensartado utilizando cuentas grandes para favorecer su prensión y un hilo de mayor grosor para facilitar este proceso de ensartado. Asimismo, utiliza la técnica mano sobre mano para ayudarlo a sujetar las cuentas y el hilo.

La docente observa con atención los apoyos y técnicas que utiliza el terapeuta ocupacional para favorecer la movilidad de las manos de su estudiante y para mejorar el agarre y la coordinación oculomanual. De esa manera, Sonia aprenderá dichas técnicas y apoyos para utilizarlos en otras/os estudiantes que presenten barreras similares.

b) Corresponsabilidad entre docente y EID durante el desarrollo de las unidades de aprendizaje y de los talleres

En este tipo de intervención, la/el docente y la/el profesional no docente (en psicología o tecnología médica) planifican, ejecutan, evalúan y coordinan la actividad pedagógica. Ambas/os profesionales intervienen sin que ninguna/o asuma el liderazgo.

VEAMOS EL SIGUIENTE EJEMPLO:

La docente Carolina, del aula de cuarto grado (TVA básico), ha decidido desarrollar un taller de habilidades de alimentación llamado “Creamos desayunos saludables”. El propósito del taller es que sus estudiantes sean autónomas/os en la preparación de algunos de sus alimentos diarios; además, pretende que se cuiden y eviten sufrir problemas de sobrepeso manteniendo un equilibrio nutricional, ya que la mayoría de ellas/os suelen consumir alimentos altos en grasas y azúcares.



Carolina comprende que dos de sus estudiantes, que presentan TEA, muestran mucha ansiedad cada vez que se termina un taller y se inicia otro diferente. Ella coordina con la psicóloga María para que, juntas, planifiquen, ejecuten y evalúen las actividades de aprendizaje del taller. De esa manera anticipan estrategias, materiales y recursos de apoyo para que sus estudiantes con TEA superen las barreras socioemocionales que presentan. Gracias a ello, Carolina ya conocerá qué apoyos utilizar con estudiantes que afronten ese tipo de barreras.

c) El EID asume el liderazgo en el desarrollo de las unidades de aprendizaje y de los talleres

Este tipo de intervención se refiere a la planificación de una actividad de aprendizaje o taller por parte de la/el profesional no docente (en psicología o tecnología médica) con el apoyo de la/docente y teniendo en cuenta las características y barreras que presentan sus estudiantes. La/el profesional no docente lidera la actividad de aprendizaje o taller en el espacio educativo, el cual cuenta con la presencia de la/el docente, quien participa para complementar las acciones desde su mirada pedagógica.

VEAMOS EL SIGUIENTE EJEMPLO:



La docente Carla, del aula de quinto grado (TVA intermedio), le ha solicitado al terapeuta físico Carlos que planifique un taller para favorecer el uso adecuado del ocio y del tiempo libre en sus estudiantes. Carla quiere que aprendan juegos clásicos grupales que ella jugaba de niña (chapadas, escondidas, mundo, etc.) para que puedan jugarlos cuando se reúnan los fines de semana en casa de alguna/o de ellas/os. El taller se llama “Aprendo juegos grupales divertidos”.

Carlos acepta planificar el taller con el apoyo de la maestra Carla y se propone también desarrollar la fuerza muscular de las y los estudiantes, así como mejorar su coordinación y favorecer la confianza en sus posibilidades motrices. Durante la ejecución del taller, Carlos dirige las actividades, mientras que la docente Carla observa a sus estudiantes e interviene cuando es necesario para complementar el desarrollo de los aprendizajes esperados y favorecer el desarrollo de las competencias en el marco del CNEB.

2.4 ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS, LOS MATERIALES EDUCATIVOS Y EL TIEMPO

2.4.1 ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Los espacios educativos deben estar organizados en relación con los propósitos de las experiencias de aprendizaje que se desarrollarán allí, de tal forma que las y los estudiantes conozcan y tengan la libertad de explorar qué es lo que pueden aprender en este espacio. Por ejemplo: si queremos implementar un espacio para el área de Matemática en el aula porque buscamos desarrollar aprendizajes relacionados con el manejo del dinero, dicha zona o espacio deberá estar adecuado para simular compras y ventas, ya que así crearemos un lugar donde simular un negocio (tienda, mercado, etc.).



Los espacios no solo se refieren al aula, sino también a otros ambientes del CEBE que pueden ser educativos, como son los servicios higiénicos, los jardines, los patios, las salas multiusos, la cocina, el comedor, etc., en los cuales se desarrollan aprendizajes o AVD (autocuidado, alimentación, cuidado de plantas y mascotas, etc.).

La organización adecuada de los espacios y el uso de una metodología que incorpore AVD potenciarán el desarrollo de hábitos y habilidades funcionales para actuar con mayor autonomía en diferentes situaciones y contextos; al mismo tiempo, brindará a las y los estudiantes confianza en sus destrezas y potenciará la capacidad de elección, todo ello con el objetivo de favorecer la iniciativa personal. Por ejemplo: contar con un hogar o una casita simulada bien implementada permitirá a las y los estudiantes practicar a diario habilidades de autonomía y de vida en el hogar, lo que propiciará que sean más autónomas/os e independientes y evitará la excesiva dependencia de sus familiares en su día a día.

También es importante que el aula u otros espacios educativos se ambienten de forma que las y los estudiantes encuentren la información

necesaria para leerla o interpretarla mediante el uso de pictogramas, fotos y agendas visuales. Cuando se pongan en las paredes elementos como calendarios, acuerdos de convivencia, paneles de asistencia, clima, rincones, etc., estos deben tener información visual o gráfica (en lugar de escrita), ya que las y los estudiantes con discapacidad severa de los CEBE no logran la lectura tradicional, pero si pueden leer información visual basada en imágenes (como los pictogramas).



Es importante recordar que los espacios educativos nunca deben estar recargados. La ambientación (no decoración) debe ser sencilla y con colores muy neutros; además, debe tener lo mínimo indispensable (no recargarla de adornos) y deben estar limpias, ordenadas y bien organizadas para evitar que actúen como un elemento negativo que distraiga a las y los estudiantes en lugar de favorecer su aprendizaje.

Los espacios educativos deben organizarse de manera que cumplan las siguientes condiciones:

- **Deben facilitar la interacción de las y los estudiantes** para que puedan llevar a cabo actividades individuales y colaborativas (grupos homogéneos y heterogéneos) de manera cómoda y segura. Se debe evitar recargar las paredes con colores llamativos u otros que no contribuyan a mantener la armonía y la calma.
- **La/el docente responsable del aula siempre debe estar presente** para acompañar las actividades que desarrollen las y los estudiantes en los espacios educativos, incluso cuando en el ambiente se encuentre una/un integrante del equipo interdisciplinario.
- **Los espacios educativos deben ser seguros** para evitar accidentes y para resguardar la salud y la seguridad de las y los estudiantes (se deben verificar las conexiones eléctricas y enchufes, tener extintores para apagar incendios, asegurar las ventanas y puertas, tener pasamanos seguros en las escaleras y elementos antideslizantes en pisos resbalosos, etc.).

- De preferencia, los espacios deben estar iluminados y ventilados de forma natural, por lo que se debe verificar que se puedan abrir y cerrar las ventanas y se debe evitar cubrirlas con objetos o carteles que impidan el paso de la luz o el aire. Las superficies deben estar libres de polvo, de residuos de comida y de otros elementos que contaminen el espacio.

2.4.2 ORGANIZACIÓN DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

Sobre los recursos y materiales educativos, el Minedu (2016) señala lo siguiente en el CNEB:

- Deben ser pertinentes para la población que se atiende y basados en los intereses de las y los estudiantes y en la organización de los aprendizajes. En el caso de estudiantes que estén en la etapa de TVA, estos materiales deben estar acordes con su edad y sus intereses; en ese sentido, se debe evitar el uso de materiales muy infantiles.
- Deben responder al contexto de la/el estudiante con el fin de promover la diversidad cultural y la ecoeficiencia. Al respecto, es importante recordar las tres erres (reusar, reciclar y reducir), cuyas acciones se logran incorporando y aprovechando recursos propios de la localidad.
- Deben permanecer limpios y deben ser no tóxicos, de fácil manipulación (para favorecer a la exploración y el aprendizaje) y variados (materiales estructurados y no estructurados para que puedan utilizarlos de maneras distintas); además, deben estar organizados y ubicados al alcance de las o los estudiantes para que los utilicen con autonomía y para que los saquen y los guarden con facilidad.

En la etapa de TVA, los materiales deben ser, de preferencia, reales y funcionales para los propósitos de aprendizaje que se esperan desarrollar. Por ejemplo: en un taller de cocina se utilizarán los materiales y recursos reales y concretos propios del taller, como son los ingredientes y utensilios de cocina usados normalmente para la preparación de las recetas o alimentos planificados.

Es importante tener especial cuidado con el uso de las herramientas peligrosas que puedan ocasionar daños, como son los cuchillos filudos, los aparatos eléctricos y otras herramientas difíciles de manipular. Si bien es cierto que la sobreprotección no favorece la autonomía, no debemos arriesgarnos a que las y los estudiantes utilicen materiales sin supervisión de una persona adulta antes de haber practicado lo suficiente y de que sepan manipularlos con experticia.

Asimismo, tanto el mobiliario como los materiales que allí se coloquen deben ser accesibles para las y los estudiantes; además, de ser el caso, se deberán aplicar las adaptaciones necesarias, como, por ejemplo, engrosar mangos de cubiertos, adaptar utensilios, etcétera.

2.4.3 ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

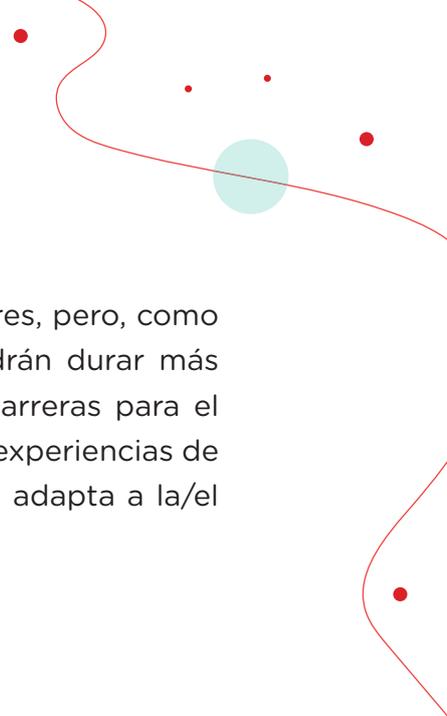


La organización del tiempo resulta un aspecto importante para el logro de los aprendizajes. El tiempo estará condicionado a la reflexión previa de la/el docente cuando establece los propósitos de aprendizaje (competencias y enfoques transversales) planificados para las y los estudiantes a partir de sus necesidades e intereses.

Para la organización del tiempo se tendrá en cuenta el formato en el que se desarrollarán los aprendizajes (es decir, si es una actividad de aprendizaje que forma parte de una unidad de aprendizaje o si se trata de un taller), así como las necesidades de apoyo que puedan necesitar las y los estudiantes.

Recuerden que la planificación a corto plazo es flexible y que, aun habiendo organizado los aprendizajes en un tiempo determinado, hay momentos en los que estos tiempos pueden cambiar. Los horarios y la organización del tiempo son una referencia importante para tomar en cuenta, pero, si es necesario, se redistribuirá según las necesidades de las y los estudiantes, ya sea para atender a sus propias características o porque los aprendizajes planificados lo requieren.

En la guía de orientaciones *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE)* se indican los tiempos aproximados



de duración de las unidades de aprendizaje y de los talleres, pero, como se indicó anteriormente, esto es flexible; por tanto, podrán durar más o menos tiempo dependiendo de los estilos, ritmos y barreras para el aprendizaje que se presenten durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Recuerden que su planificación es la que se adapta a la/el estudiante y no al contrario.

2.5 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Para el desarrollo de habilidades en la etapa de TVA se sugiere el uso de las siguientes estrategias pedagógicas:

- **Practicar, constantemente, hábitos y rutinas diarias**, tanto en el entorno escolar como en el familiar, a través de una adecuada comunicación y coordinación familia-escuela. En ese sentido, se debe continuar con la práctica de lo aprendido en las vacaciones de las y los estudiantes, ya que es importante recordar que, para la población del CEBE, (que presenta discapacidad severa), lo que no se practica constantemente se olvida.
- **Usar estrategias de enseñanza, como modelado, moldeamiento y encadenamiento hacia atrás**. Para el uso de esta última estrategia, hay que definir la tarea que se debe desarrollar y, después, segmentarla en pequeños pasos; luego, se le debe enseñar a la/el estudiante todos los pasos y darle toda la ayuda necesaria para que finalice la tarea con éxito; finalmente, según va adquiriendo soltura, vamos dándole autonomía para llevarla a cabo desde el último paso al primero.

Veamos un ejemplo del uso de la técnica de encadenamiento hacia atrás:

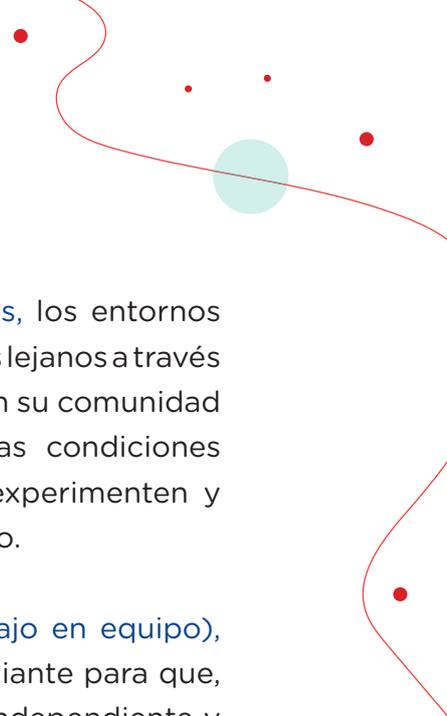


Imaginemos que el objetivo es que una/un estudiante aprenda a ponerse una media. En este caso segmentaremos la tarea en varios

pasos: arrugar la media, ponerla en la punta del pie, desenrollarla hasta el tobillo y estirla del todo. A continuación, debemos ayudarla/o a llevar a cabo la tarea con éxito (cogerle las manos y moldear la ejecución de la tarea). Cuando la/el estudiante tenga práctica, comenzaremos a retirarle la ayuda en el último paso (estirar la media) para que ella o él sea capaz de terminar la tarea de forma exitosa. Luego, seguiremos quitando la ayuda, de forma paulatina, en los pasos sucesivos para que, finalmente, sea capaz de llevar a cabo todo el proceso sola/o (ayudándola/o nada más a arrugar la media).

Con esta técnica lograremos lo siguiente:

- ✓ Generamos una situación de aprendizaje sin error, en la que la/el estudiante recibe toda la ayuda que necesita; así evitamos que se frustre. En numerosas ocasiones nos encontraremos con estudiantes con TEA o DI que se frustran con facilidad y que pueden llegar a negarse a ejecutar tareas en las que no se sienten hábiles, por lo que el aprendizaje sin error es fundamental.
- ✓ Conseguimos que la/el estudiante sea capaz de finalizar la tarea de forma autónoma, lo que reforzará su autoestima y su confianza.
- ✓ Establecemos una secuencia de actividades que nos puede servir para evaluar en qué punto del proceso se encuentra cada estudiante y, por lo tanto, para plantear objetivos más realistas y ajustados.
- Trabajar sistemas anticipatorios (agendas y ayudas o apoyos visuales) con las y los estudiantes para favorecer su comprensión de lo que acontece en su vida; la finalidad es regular su conducta y que comprendan los cambios que suceden en el entorno.

- 
- Considerar, como punto de partida de los aprendizajes, los entornos conocidos y avanzar hacia otros contextos y entornos más lejanos a través de desplazamientos que se produzcan, de ser posible, en su comunidad u otras comunidades (viajes cortos); así se crean las condiciones necesarias para que las y los estudiantes observen, experimenten y reconstruyan su visión de la realidad fuera de su entorno.
 - Potenciar hábitos de trabajo grupal cooperativo (trabajo en equipo), lo que permite fomentar la participación de cada estudiante para que, de manera gradual, tomen decisiones de manera más independiente y desarrollen habilidades sociales.
 - Trabajar con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como con los medios audiovisuales con el fin de incrementar la curiosidad y el interés hacia su utilidad y funcionalidad en su vida cotidiana. Se debe considerar que existe una cantidad de aplicaciones (apps) gratuitas para estudiantes con discapacidad que serán de mucha utilidad para desarrollar aprendizajes, como, por ejemplo, las *apps* que convierten la voz en pictogramas.

¿QUÉ HAN APRENDIDO EN EL CAPÍTULO 2?



Que el proceso de TVA supone la puesta en marcha o plasmación de un proyecto de vida (PdV) que servirá de base para orientar la respuesta educativa que se va a proponer para las y los estudiantes del CEBE.

Que el TVA tiene tres etapas (básica, intermedia y avanzada) y que sugerimos que cada una de estas etapas tenga un énfasis en cuanto al desarrollo de aprendizajes se refiere.

Que el TVA básico se desarrolla en cuarto grado de primaria y se orienta al desarrollo de aprendizajes relacionados con actividades básicas de la vida diaria, la identidad personal, el cuidado personal, la alimentación y la elaboración del PdV, sin descuidar competencias comunicativas, sociopersonales y cognitivas.

Que el TVA intermedio se desarrolla en quinto grado de primaria y se orienta al desarrollo de aprendizajes relacionados con actividades instrumentales de la vida diaria, habilidades sociales, vida en el hogar, transporte y comunicaciones, así como desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre. Todo ello se da en el marco del PdV de las y los estudiantes, que en esta etapa se irá reajustando según sus intereses y fortalezas.

Que el TVA avanzado se desarrolla en sexto grado de primaria y se orienta al desarrollo de aprendizajes relacionados con actividades avanzadas de la vida diaria, participación en la sociedad, orientación al trabajo, habilidades ocupacionales y manejo del dinero, todo ello sin descuidar

competencias comunicativas, sociopersonales y cognitivas. En esta etapa se debe concretar el PdV de cada estudiante y una o más opciones laborales o emprendimientos que las y los estudiantes puedan realizar para su plena inclusión laboral y social.

Que las personas con discapacidad intelectual (DI) deben construir su identidad de manera positiva, ya que es fundamental para contribuir a su bienestar y fomentar su calidad de vida. Al respecto, también han aprendido que, cuando las y los estudiantes viven en entornos en los que continuamente se habla de la discapacidad como un problema, sienten que no forman parte del contexto, algo que daña su autoestima.

Que la enseñanza de habilidades de autocuidado (también llamadas habilidades de autonomía personal, autoayuda o cuidado personal) es un objetivo prioritario para las niñas y los niños con discapacidad; estas habilidades son indispensables para su inclusión familiar, escolar, social y laboral. En ese sentido, también han aprendido que el objetivo es lograr que las y los estudiantes se puedan desarrollar de forma independiente y autónoma respecto a su cuidado personal sin suponer una carga para las personas que las y los rodean.

Que las habilidades sociales son comportamientos o tipos de pensamientos que llevan a resolver una situación social de manera aceptable tanto para la propia persona como para aquellas que la rodean (el contexto social), así como que son también instrumentos para resolver conflictos, situaciones o tareas sociales.

Que las y los estudiantes que egresan de los CEBE y que fueron matriculadas/os por presentar discapacidad severa y por requerir apoyos permanentes y especializados son un colectivo que se encuentra en riesgo de exclusión social, lo que se debe a motivos como el alto desempleo que se da entre esta población. Con relación a ello, han aprendido que su inserción laboral es un proceso difícil, ya que las familias y las instituciones educativas se encuentran con muchas barreras cuando buscan empresas para conseguirles un empleo que las y los ayude a lograr un grado de

autonomía suficiente que les permita valerse por sí mismas/os. Además, se ha analizado cómo la inclusión en un mercado laboral, desde un empleo remunerado o un emprendimiento personal o familiar, es clave para que este colectivo se incluya socialmente.

Que, además de los puestos de trabajo remunerados, existen también otras opciones para la inclusión laboral de las y los estudiantes de los CEBE, como el apoyo de las familias o amistades para crear pequeños emprendimientos en los que puedan desenvolverse y generar ingresos económicos. Por ejemplo: emprendimientos de venta de postres u otras comidas, de estampado de polos, de elaboración de prendas de vestir sencillas o accesorios o de elaboración de bisutería, así como aquellos en los que puedan ser asistentes en un negocio familiar como una bodega o un puesto de mercado, de crianza de gallinas ponedoras y venta de huevos o de cultivo y venta de plantas.

Que, en caso de que la/el docente tuviera a su cargo estudiantes con edades entre los 12 y los 20 años de edad (cuarto a sexto grado de primaria), además de los talleres artísticos, recreativos y deportivos, deberá considerar la implementación de talleres de actividades para la vida diaria, talleres productivos y talleres vinculados al uso y aprovechamiento de las tecnologías digitales. En tal sentido, también han aprendido que estos talleres deben priorizar aprendizajes prácticos, funcionales y significativos que guarden relación con la demanda de bienes y servicios, así como con las actividades económicas principales del entorno comunitario.

BIBLIOGRAFÍA PARA ENCONTRAR MÁS INFORMACIÓN Y SEGUIR APRENDIENDO

LECTURAS COMPLEMENTARIAS PRINCIPALES



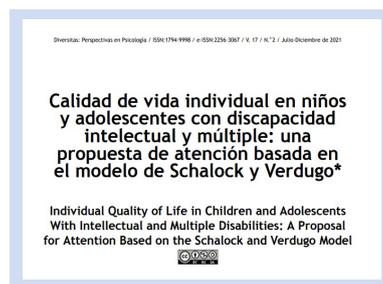
Asociación Pro Derechos Humanos. (2017). *Guía para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, psicosocial y autismo*. www.aprodeh.org.pe/documentos/publicaciones/discapacidad/Guia_para_la_Inclusion_Laboral_de_Personas_con_discapacidad_intelectual_psicosocial_y_autismo.pdf

Caricote Agreda, E., (2012). La sexualidad en la discapacidad intelectual. Ensayo. *Educere*, 16(55), 395-402. www.redalyc.org/pdf/356/35626140020.pdf



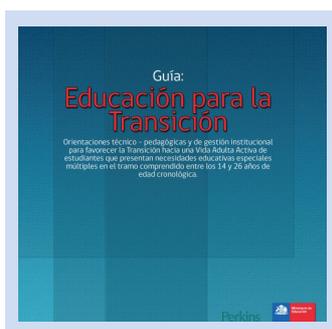
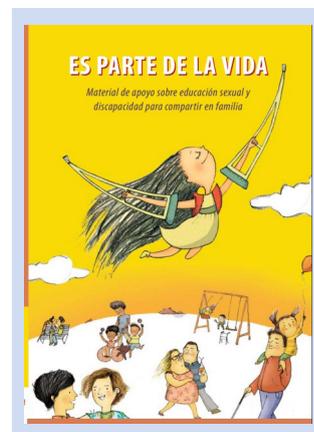
Down España (2013). *Formación para la autonomía y la vida independiente. Guía general*. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/144L_guia.PDF

Enciso Luna, J, Córdoba Andrade, L., y Gómez Sánchez, L. (2021). Calidad de vida individual en niños y adolescentes con discapacidad intelectual y múltiple: una propuesta de atención basada en el modelo de Schalock y Verdugo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 17(2), 198-218.
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v17n2/1794-9998-dpp-17-02-216.pdf>



Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Puyaltó, C., y Ferrer C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53-68.
[file:///C:/Users/PZEPILLI/Downloads/Dialnet-LaTrasncionALaVidaAdultaDeJovenesConDiscapacida-dl-5092755%20\(14\).pdf](file:///C:/Users/PZEPILLI/Downloads/Dialnet-LaTrasncionALaVidaAdultaDeJovenesConDiscapacida-dl-5092755%20(14).pdf)

Meresman, S. (2011). *Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia.*
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004887.pdf>



Ministerio de Educación de Chile (2013). *Guía: Educación para la transición. Orientaciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida adulta activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica.*
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201405051722200.GUIAPARALATRANSICIONedespecial.pdf>

OTRAS LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Centro de Educación Especial Siete Palmas (2022). *P. Transición a la Vida Adulta*.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceesietepalmas/p-transicion-a-la-vida-adulta/>

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (2006). *Programa de Tránsito a la Vida Adulta en la Comunidad Autónoma de Canarias*.

<https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/content/publicaciones/archivos/documento/programatva.pdf>

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (2021). *Características Programas de Tránsito a la Vida Adulta (PTVA)*.

https://drive.google.com/file/d/1EuHBn7XT_AZi5ASUWooqXHjJ6lpD6VUS/view

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. *Discapacidad intelectual adolescencia y vida adulta*.

<https://drive.google.com/file/d/1h5s8uoSg5Wzw9201W9n01xllilHHyYck/view>

Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. *El Programa de Transición a la Vida Adulta en Navarra. Propuesta de desarrollo curricular*.

<https://drive.google.com/file/d/1pcxQpyiemqluDeYVG8mXRXjnGrzh6NAE/view>

López, M. A., y Salgado, C. (2019). *Guía para activar el proyecto de vida de personas con discapacidad que viven en entornos residenciales*.

https://www.researchgate.net/publication/354719559_Guia_para_activar_el_proyecto_de_vida_de_personas_en_situacion_de_dependencia_yo_discapacidad_que_viven_en_su_domicilio

Ministerio de Educación del Perú (2023). *El desarrollo de la expresión artística en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE) - Guía de orientaciones*.

<https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-orientaciones-para-desarrollo-de-expresion-artistica-cebe.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2023). *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial. Guía de orientaciones*.

<https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-cebe.pdf>



Valls Fernández, F., y Martínez Vicente, J. M. (2005). Discapacidad y Transición a la Vida Activa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 761-770.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309060.pdf>

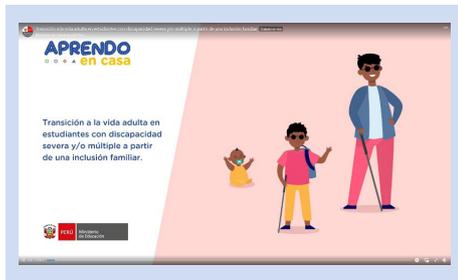
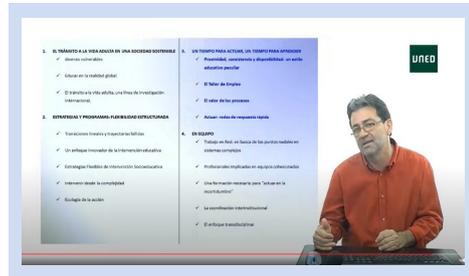
Yurrebaso Atutxa, G., Martínez-Rueda, N., y Galarreta Lasa, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(1), 7-30.

<https://doi.org/10.14201/scero2020511730>

VIDEOS COMPLEMENTARIOS

Melendro, M. [UNED cursos] (22 de mayo de 2014). *Tránsito a la vida adulta de jóvenes con necesidades educativas especiales* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=qbwTJU3pzQA>



Ministerio de Educación del Perú. (28 de mayo del 2021). *Transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad severa y/o múltiple a partir de una inclusión familiar* [Video]. Facebook.

<https://www.facebook.com/mineduperu/videos/178129834119187>

Miranda Calderón, L. [Telesalud MINSATelecapacitaciones] (13 de septiembre de 2019). *Sexualidad en los niños y adolescentes con discapacidad intelectual* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=7WY9e-3Vzrs>



Nexus UCR. (18 de septiembre de 2015). *Adolescentes con Autismo* [Video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=DMV_HQ4a4_c

REFERENCIAS

Agudín, N., & Hidalgo, C. (2019). *Humanizando la valoración del terapeuta ocupacional en pacientes con trastorno mental grave*.
<https://cursosfnn.com/blogcursosfnn/revistas/revista-asdec-no-9/humanizando-la-valoracion-del-terapeuta-ocupacional-en-pacientes-con-trastorno-mental-grave/>

Alonso, J. R. (2016). *TEA y pubertad*. Autismo Diario.
<https://autismodiario.com/2016/03/13/tea-y-pubertad/>

Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., Spencer González, H., González-Carrasco, F., Jarpa Azagra, M., y Campaña Vilo, K. (2021). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual que se envejecen y algunas variables que inciden en su desarrollo. *Interdisciplinaria*, 38(3), 139-154.
<https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.8>

Arboccó, M. (2020). El proyecto de vida. Blog Nos Sobran las Palabras
<https://nossobranlaspalabras.wixsite.com/manuelarbocco/post/el-proyecto-de-vida-1>

Arellano, A. (2021). “Que las personas con discapacidad intelectual construyan su identidad de manera positiva es fundamental para contribuir a su bienestar y fomentar su calidad de vida”. Universidad de Navarra.
<https://www.unav.edu/noticias/-/contents/20/09/2021/que-las-personas-con-discapacidad-intelectual-construyan-su-identidad-de-manera-positiva-es-fundamental-para-contribuir-a-su-bienestar-y-fomentar-su-calidad-de-vida/content/lovPblW1fC70/34376749>

Asociación Pro Derechos Humanos. (2017). *Guía para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual, psicosocial y autismo*.
www.aprodeh.org.pe/documentos/publicaciones/discapacidad/Guia_para_la_Inclusion_Laboral_de_Personas_con_discapacidad_intelectual_psicosocial_y_autismo.pdf

Bisquerra, R. (2020). *La inteligencia emocional según Salovey y Mayer*. Rafael Bisquerra: Educación emocional. Red internacional de educación emocional y bienestar.
<https://www.rafaelbisquerra.com/inteligencia-emocional/la-inteligencia-emocional-segun-salovey-y-mayer/>

Buceta, C., Burgés, H., Ferioli, G., Laynes, M. G., López Masís, R., Romero, S., Rubiolo, P., y Soza, Á. M. (2014). *Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad múltiple y sordoceguera*. Fundación Once - América Latina y Perkins International América Latina.
<https://perkinglobalcommunity.org/lac/wp-content/uploads/2021/02/TRANSICION.pdf>

Cao, M. L. (2009). *La condición adolescente. Replanteo intersubjetivo para una psicoterapia psicoanalítica*.
<https://www.elpsicoanalitico.com.ar/num10/libros-franco-cao-la-condicion-adolescente.php>

Caballero Martínez, P. (2014). *Ocio y tiempo libre para personas con discapacidad intelectual residentes en pisos tutelados. Cooperativa de Iniciativa Social Kairós*. [Proyecto de fin de carrera, Universidad de Zaragoza].
<https://zaguan.unizar.es/record/16136/files/TAZ-PFC-2014-476.pdf>

Confederación Plena inclusión España (s. f.) *Guía de la discapacidad intelectual y del desarrollo. Autonomía personal*.
<https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/autonomia-personal/>

Congreso de la República del Perú. (2012). *Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad*. Diario El Peruano, 24 de diciembre de 2012.
<https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Gobierno de México (blog) (21 de diciembre de 2017). *Los niños con discapacidad intelectual suelen tener periodos de sueño irregulares y fragmentado durante el día y la noche*.
<https://www.gob.mx/conadis/articulos/sueno-y-discapacidad?idiom=es>

Dito Lahuerta, E., Prieto Fernández, L., y Yuste Pereda, V. J. (2004). El ocio y tiempo libre como claves integradoras en el deficiente mental. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 181-194.
www.redalyc.org/pdf/274/27418211.pdf

Enciso Luna, J. E., Córdoba Andrade, L., y Gómez Sánchez, L. E. (2021). Calidad de vida individual en niños y adolescentes con discapacidad intelectual y múltiple: una propuesta de atención basada en el modelo de Schalock y Verdugo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 17(2), 198-218.

<https://doi.org/10.15332/22563067.7116>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] Uruguay. (s. f.). *¿Qué es la adolescencia?*

<https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

García Azua, Y., y Maya García, K. (2009). *Programa para desarrollar habilidades de autocuidado en adolescentes con autismo*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco].

<http://200.23.113.51/pdf/26238.pdf>

García Ramos, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Edomex.

https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educación%20especial/13-Habilidades_sociales_en_ni_os_y_ni_as_con_discapacidad_intelectual.pdf

Hoffman, L., Paris, S., y Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Mc. Graw-Hill.

Linuesa Ureña, S. (2021). *¿A qué nos referimos cuando hablamos de «calidad de vida»?* Federación Autismo Madrid.

<https://autismomadrid.es/noticias/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-calidad-de-vida/>

Meresman, S. (2011). *Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia*.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004887.pdf>

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)*.

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

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>

- Negreros, R. M. (23 de noviembre del 2015). *Proyecto de vida*. Eduteka [portal educativo].
<https://eduteka.icesi.edu.co/proyectos.php/1/9526>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf>
- Peralta López, F., y Arellano Torres, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *CES Psicología*, 7(2), 59-77.
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539424006.pdf>
- Quiñones, V. (s. f.) *Proyecto de vida en personas con discapacidad intelectual*. Corporación Síndrome de Down.
<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1118/Proyctovidadiscapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schalock, R., y Verdugo, M. A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 3-5.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18060/42_El%20concepto%20de%20calidad%20de%20vida.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales* (Trad. M. A. Verdugo y C. Jenaro). Alianza Editorial.
- Solano Lanusse, F. (2019). Discapacidad intelectual en la adolescencia. *Psicoanálisis Ayer y Hoy*, (20).
<https://www.elpsicoanalisis.org.ar/nota/discapacidad-intelectual-en-la-adolescencia-francisco-s-lanusse/>
- Vega, V., Jenaro, C., Flores, N., Cruz, M., y Artaza, C. (2013). Calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual institucionalizados en Chile desde la perspectiva de los proveedores de servicios. *Universitas Psychologica*, 12(3), 923-932.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672013000300022



PERÚ

Ministerio
de Educación

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