

Documento electrónico firmado digitalmente en el marco de la Ley N° 27269, Ley de Firmas y Certificados Digitales, su Reglamento y modificatorias. La integridad del documento y la autoría de la(s) firma(s) pueden ser verificadas en <https://apps.firmaperu.gob.pe/web/validador.xhtml>



PERÚ

Ministerio
de Educación

Despacho
Viceministerial de
Gestión Institucional

Dirección Regional de
Educación de Lima
Metropolitana

Unidad de Gestión Educativa
Local N° 06

Área de Gestión de la
Educación Básica
Regular y Especial

"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

Lima, 26 de octubre de 2026

**OFICIO MÚLTIPLE N.º 00393-2026-MINEDU/VMGI-DRELM-UGEL06/DIR-
AGEBRE**

Sras.

**DIRECTORAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE BASICA ESPECIAL
FOCALIZADAS DE LA JURIDICCION DE LA UGEL06**

Presente.-

Asunto: CONVOCATORIA AL SEGUNDO TALLER DE VALIDACIÓN DE GUÍA
DE ORIENTACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN.

Referencia: OFICIO MÚLTIPLE N.º 00852-2026-MINEDU/VMGI-DRELM/DIR-
OGPEBTP
Resolución Directoral Regional N.º 00807-2026-DRELM

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en atención al documento de la referencia por medio del cual se aprueba el Plan de Trabajo de Gestión Pedagógica de Educación Básica y Técnico Productiva – DRELM 2026. Sumado a ello, la Dirección de Educación Básica Especial del MINEDU, ha elaborado la **Guía de orientaciones para la planificación de los CEBE**, dicho documento ofrece orientaciones prácticas, con ejemplos, sobre la planificación anual, la planificación de corto plazo (unidades y actividades de aprendizaje) y la planificación de talleres formativos y productivos, en el marco del Currículo Nacional de la Educación Básica.

Cabe señalar, que la Guía en mención se encuentra en etapa de validación, por ello se convoca al segundo taller de validación a representantes de la jurisdicción de Lima Metropolitana, según el siguiente detalle:

FECHA	HORA	LUGAR	PARTICIPANTE
Viernes 30 de octubre	2:30 p.m.	Auditorio DRELM Jr. Julián Arce N° 412, La Victoria	CEBE N°13 – INICIAL CEBE N°14 – PRIMARIA CEBE CARAPONGO – TVA

En ese sentido, se solicita a vuestro despacho designar los profesionales de su CEBE, recomendando revisar previamente la Guía adjunta a la presente.

EXPEDIENTE: ESP-EBR-EBE2026-INT-0972635

CLAVE: CB3D98

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado en el Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

https://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_13/VDD_ConsultaDocumento.aspx

www.ugel06.gob.pe

Av. Simón Bolívar 144
Ate
T: 986617749



Perú Responde





PERÚ

Ministerio
de Educación

Despacho
Viceministerial de
Gestión Institucional

Dirección Regional de
Educación de Lima
Metropolitana

Unidad de Gestión Educativa
Local N° 06

Área de Gestión de la
Educación Básica
Regular y Especial

Por otro lado, cabe señalar que se refrenda el presente en mérito a las atribuciones y facultades delegadas por la Directora de la Unidad de Gestión Educativa Local N° 06 - Ate, en atención a la Resolución Directoral 00189-2026-UGEL 06, se suscribe y remite el presente documento para los objetivos concernientes.

Sin otro particular, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi especial consideración.

Atentamente,

Firmado Digitalmente

Dra. MERY MARISA ORELLANA VASQUEZ
JEFA (E) DEL ÁREA DE GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA REGULAR Y ESPECIAL - UGEL N.º06

MMOVUJ_AGEBRE
EISCME.EBE



ORELLANA VASQUEZ Mery
Marisa FAU 20332030800
soft

JEFA DE AGEBRE -
UGEL06

En señal de conformidad
2026/10/26 11:29:09

EXPEDIENTE: ESP-EBR-EBE2026-INT-0972635

CLAVE: CB3D98

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado en el Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

https://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_13/VDD_ConsultaDocumento.aspx

www.ugel06.gob.pe

Av. Simón Bolívar 144
Ate
T: 986617749



Perú Responde



LA PLANIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL (CEBE)

Dirección de Educación Básica Especial - DEBE
Ministerio de Educación

COMUNICAR
APRENDER
PARTICIPAR
CRECER

MÁS
OPORTUNIDADES
UNA SOCIEDAD
MÁS INCLUSIVA



CONTENIDO

PRESENTACIÓN

LA RUTA DE LA PLANIFICACIÓN EN EL CEBE

I. CLAVES PARA PLANIFICAR LOS APRENDIZAJES EN EL CEBE

- 1.1 ¿Qué significa planificar en el CEBE?
- 1.2 ¿Cuáles son las características de una buena planificación?
- 1.3 ¿Qué debemos considerar al planificar en el CEBE?
 - 1.3.1. El vínculo afectivo es la base del aprendizaje
 - 1.3.2. El aprendizaje requiere experiencias reiteradas y significativas
 - 1.3.3. Aprender implica participar y hacer, con todo el cuerpo
 - 1.3.4. La comunicación es una condición para participar
 - 1.3.5. Las barreras y los apoyos pueden anticiparse, incluido el tiempo
 - 1.3.6. Los apoyos deben favorecer una autonomía creciente

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

II. LA PLANIFICACIÓN ANUAL O A LARGO PLAZO EN EL CEBE

- 2.1 ¿Cuál es la ruta para realizar la planificación a largo plazo en el CEBE?
 - 2.1.1 Paso 1: Organizar el tiempo disponible durante el año escolar
 - 2.1.2 Paso 2: Pasar de los PEP individuales a una mirada del grupo
 - 2.1.3 Paso 3: Identificar los aprendizajes que necesitan desarrollarse durante el año
 - 2.1.4 Paso 4: Organizar los propósitos de aprendizaje en unidades de aprendizaje y talleres
 - 2.1.5 Paso 5: Formular situaciones significativas que den sentido a las unidades
 - 2.1.6 Paso 6: Revisar la coherencia de la planificación anual

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

III. LA PLANIFICACIÓN A CORTO PLAZO EN EL CEBE: ¿CÓMO DISEÑAR UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL CEBE?

- 3.1. ¿Qué es una unidad de aprendizaje en el CEBE?
- 3.2. ¿Cuál es la ruta para diseñar una unidad de aprendizaje?
 - 3.2.1. Paso 1: Recuperar lo previsto en la planificación anual
 - 3.2.2. Paso 2: Revisar la Matriz de ubicación curricular
 - 3.2.3. Paso 3: Precisar la situación significativa
 - 3.2.4. Paso 4: Precisar los propósitos de aprendizaje
 - 3.2.5. Paso 5: Diseñar una secuencia de actividades articuladas
 - 3.2.6. Paso 6: Anticipar barreras, recursos y apoyos
- 3.3. Modelo de una unidad de aprendizaje desarrollada
- 3.4. La unidad de aprendizaje puede ajustarse

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

IV. ¿CÓMO PLANIFICAR LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL CEBE?

- 4.1. ¿Cuál es la ruta para planificar una actividad de aprendizaje en el CEBE?
- 4.1.1. Paso 1: Precisar qué se espera que aprendan los estudiantes
- 4.1.2. Paso 2: Definir qué experiencia permitirá desarrollar aprendizajes
- 4.1.3. Paso 3: Anticipar barreras y apoyos
- 4.1.4. Paso 4: Preparar recursos y materiales
- 4.1.5. Paso 5: Organizar la actividad de aprendizaje
- 4.1.6. Paso 6: Prever cómo acompañar la participación de los estudiantes
- 4.2. Modelo de una actividad de aprendizaje desarrollada
- 4.3. Duración de las actividades de aprendizaje

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

V. ¿CÓMO PLANIFICAR LOS TALLERES FORMATIVOS EN EL CEBE?

- 5.1. ¿Qué caracteriza a un taller formativo?
- 5.2. ¿En qué se diferencia un taller formativo de una Unidad de Aprendizaje?
- 5.3. ¿Cómo se escoge o selecciona un taller formativo?
- 5.4. ¿Qué talleres formativos pueden desarrollarse según el nivel o etapa educativa?
- 5.5. ¿Cuál es la ruta para planificar un taller formativo?
- 5.6. ¿Cómo se planifica cada taller formativo?
- 5.7. Modelo de taller formativo desarrollado

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

VI. ¿CÓMO PLANIFICAR TALLERES PRODUCTIVOS EN LA ETAPA DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA?

- 6.1. ¿En qué se diferencia un taller productivo de un taller formativo?
- 6.2. ¿Cómo se selecciona o escoge un taller productivo?
- 6.3. ¿Cuál es la ruta para planificar un taller productivo?
- 6.4. ¿Cuánto puede durar un taller productivo?
- 6.5. ¿Cómo organizar la cadena o secuencia de producción?
- 6.6. ¿Cómo organizar las zonas de trabajo?
- 6.7. Anticipar barreras y apoyos en cada tarea
- 6.8. La seguridad también forma parte de la planificación
- 6.9. ¿Cómo planificar cada sesión del taller productivo?
- 6.10. El taller productivo y el Proyecto de Vida

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

ANEXO: FORMATOS Y HERRAMIENTAS PARA PLANIFICAR REFERENCIAS

PRESENTACIÓN

Planificar los aprendizajes en un Centro de Educación Básica Especial (CEBE) implica tomar decisiones pedagógicas que permitan que estudiantes con diferentes características, formas de comunicación, niveles de desarrollo de las competencias y diversas necesidades de aprendizaje y de apoyos participen juntos en experiencias de aprendizaje significativas. La planificación curricular permite anticipar qué se espera que aprendan los estudiantes, qué experiencias se les propondrán, qué recursos y apoyos necesitarán y cómo se organizarán las oportunidades de aprendizaje a lo largo del año escolar. En el CEBE, estas decisiones parten del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y de los Programas Curriculares correspondientes (MINEDU, 2016), y consideran la información obtenida sobre las fortalezas, barreras que afrontan, apoyos que requieren y el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante.

Una particularidad de la planificación en el CEBE es que cada estudiante cuenta con un Plan Educativo Personalizado (PEP), pero las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en el aula son fundamentalmente grupales. Por ello, uno de los principales desafíos de los docentes y de los equipos interdisciplinarios consiste en articular la información individual de los estudiantes con una planificación común que permita la participación y el aprendizaje de todos, considerando diferentes niveles de desempeño y los apoyos que cada uno pueda requerir.

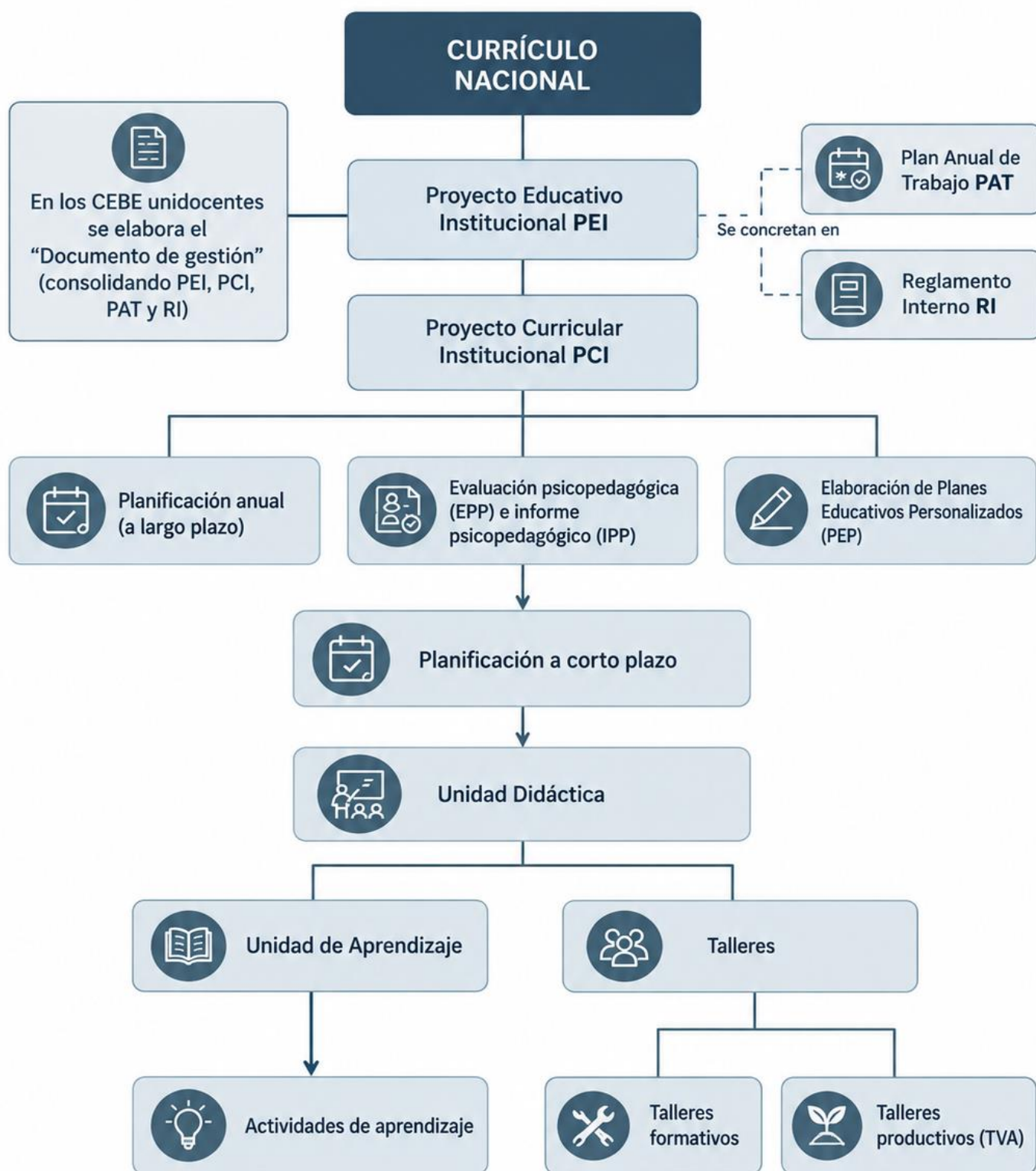
Esta guía ofrece una ruta práctica para realizar dicha articulación. A través de ejemplos, formatos referenciales, preguntas orientadoras y situaciones tomadas de la práctica educativa en los CEBE, se desarrollan los principales procesos de la planificación curricular: la planificación anual o de largo plazo; la planificación de corto plazo o de aula, que incluye las unidades y actividades de aprendizaje; y los talleres formativos y los talleres productivos vinculados al Tránsito a la Vida Adulta.

Las propuestas que se presentan deben comprenderse como orientaciones que pueden adecuarse a las características de cada aula, de cada CEBE y de cada contexto. La planificación no es un documento rígido: requiere ser revisada y reajustada durante su implementación, de acuerdo con las oportunidades de aprendizaje que se presenten y con los avances y necesidades de los estudiantes. Esta característica flexible constituye, de hecho, uno de los principios centrales de esta guía.

La guía está organizada siguiendo la misma ruta que sigue un docente cuando planifica. Primero se presentan algunas claves pedagógicas que orientan la planificación en el CEBE. Luego se desarrolla la planificación anual y la manera en que los PEP de los estudiantes pueden integrarse en una mirada grupal mediante la matriz de ubicación curricular. A continuación, se explica cómo esta planificación se concreta en unidades y actividades de aprendizaje y en talleres formativos y productivos.

La intención no es que la guía se lea únicamente de principio a fin: cada capítulo puede consultarse de manera independiente cuando el docente necesite resolver una pregunta específica de su práctica.

LA RUTA DE LA PLANIFICACIÓN EN EL CEBE



I. CLAVES PARA PLANIFICAR LOS APRENDIZAJES EN EL CEBE

1.1. ¿QUÉ SIGNIFICA PLANIFICAR EN UN CEBE?

Planificar significa anticipar y organizar las decisiones pedagógicas necesarias para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDU, 2016). Esto implica responder, antes de desarrollar una experiencia educativa, preguntas como: ¿qué se espera que aprendan los estudiantes?, ¿qué situación o experiencia significativa puede favorecer dicho aprendizaje?, ¿qué formas de participación se propondrán?, ¿qué materiales o recursos se necesitarán? y ¿qué barreras o necesidades de apoyo deben anticiparse?

En el CEBE, la planificación adquiere una característica particular: los estudiantes de una misma aula pueden presentar niveles muy diversos de desarrollo de las competencias y requerir distintos tipos y niveles de apoyo para participar y aprender. Por ello, planificar no significa diseñar una experiencia de aprendizaje distinta para cada estudiante, sino diseñar experiencias compartidas lo suficientemente flexibles para que todos puedan participar, aunque no necesariamente realicen la misma acción, respondan de la misma manera ni alcancen el mismo nivel de desempeño. Este principio recoge el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone ofrecer múltiples formas de representación, acción/expresión y motivación para atender la variabilidad del aula desde el diseño de la experiencia, y no como un ajuste posterior (CAST, 2018).

Por ejemplo, durante una actividad relacionada con el cuidado de las plantas, un estudiante puede aprender a reconocer una planta entre dos objetos; otro puede identificar alguna de sus características; y otro puede seleccionar y realizar una acción sencilla para cuidarla. Los tres participan de una misma experiencia, pero el aprendizaje esperado para cada uno es distinto. Por ello, una misma experiencia compartida no implica una exigencia idéntica para todos: la planificación curricular en el CEBE debe permitir que cada estudiante encuentre una oportunidad real de participación y aprendizaje, en línea con el enfoque inclusivo del Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016).

1.2. ¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PLANIFICACIÓN?

Estas tres características son complementarias entre sí y deben estar presentes de manera simultánea en toda planificación curricular en el CEBE:

Anticipada. Permite prever propósitos, experiencias, recursos, materiales y apoyos antes de desarrollar la actividad, reduciendo la improvisación y favoreciendo una intervención pedagógica intencional.

Pertinente. Responde a las características, fortalezas, necesidades de aprendizaje, barreras que afrontan y apoyos que requieren los estudiantes, así como a las particularidades de su contexto.

Flexible. Puede modificarse durante su implementación. Si una actividad requiere más tiempo, surge una situación con mayor sentido para el grupo, o los estudiantes muestran avances diferentes a los previstos, el docente puede reajustar lo planificado.

1.3 ¿QUÉ DEBEMOS CONSIDERAR AL PLANIFICAR EN EL CEBE?

Los estudiantes del CEBE presentan discapacidad intelectual severa que requiere apoyos permanentes y especializados (RVM N.º 151-2023-MINEDU). Durante mucho tiempo se pensó que esto ponía un límite fijo al aprendizaje: que había un punto a partir del cual un estudiante "ya no podía aprender más". Hoy sabemos que no es así: estos estudiantes tienen capacidad real de aprendizaje cuando se generan las condiciones adecuadas. Lo que cambia no es si pueden aprender, sino cómo aprenden, a qué ritmo, por qué canales y con qué tipo de apoyo. Podemos sintetizar estas características y vincularlas con decisiones concretas en el aula a partir de seis claves pedagógicas. No son pasos separados de la planificación, sino que deben estar presentes de manera transversal al organizar una actividad de aprendizaje o un taller.

1.3.1 El vínculo afectivo es la base del aprendizaje

Antes de cualquier estrategia pedagógica, el estudiante necesita sentirse seguro. Cuando está inseguro, tenso o asustado, le cuesta mucho más aprender; cuando se siente en confianza, reconoce tu voz y sabe qué va a pasar, está mucho más disponible para participar. El vínculo no es un extra: es la condición que hace posible todo lo demás. Por eso, cuando una persona nueva ingresa al aula, Lucía llora y no responde a nada, mientras que con su docente de siempre busca contacto visual y anticipa las actividades. Tu presencia tranquila, tu tono de voz suave y la previsibilidad de la rutina son, en sí mismos, parte de tu intervención pedagógica.

1.3.2 El aprendizaje requiere experiencias reiteradas y significativas

Una habilidad importante no se enseña en una sola actividad: requiere oportunidades frecuentes de práctica, más tiempo y que la actividad tenga un sentido real para el estudiante. Esto es más claro cuando la experiencia se relaciona con algo que vive o reconoce en su entorno; no significa limitar los aprendizajes a actividades de autocuidado, sino encontrar contextos concretos donde las competencias puedan movilizarse. Practicada dentro de una rutina constante, la habilidad se consolida: Fabián no aprendió a servir el jugo de la jarra al vaso la primera vez, ni la décima, pero después de meses de repetir la misma secuencia en el desayuno, un día lo hizo solo. Una salida a comprar materiales, del mismo modo, puede ofrecer oportunidades para comunicarse, elegir o reconocer cantidades, siempre que exista un propósito de aprendizaje claro (MINEDU, 2016). La clave está en repetir sin rendirse antes de tiempo: una rutina constante y predecible es el mejor apoyo que le puedes dar a un estudiante que está aprendiendo.

1.3.3 Aprender implica participar y hacer, con todo el cuerpo

Los estudiantes aprenden sobre todo haciendo, explorando y usando el cuerpo, no solo escuchando explicaciones. Un objeto real en las manos comunica más que diez palabras; una secuencia de acción practicada paso a paso se aprende mejor que una instrucción verbal. Por eso, un estudiante puede no recordar el nombre de un objeto, pero sí saber exactamente qué hacer con él: cuando la docente muestra la

esponja antes del baño, Diego gira la cabeza hacia el baño sin que nadie le explique nada, y Camila no puede nombrar los pasos del lavado de manos, pero en cuanto abre el caño, su mano ya busca el jabón. Esta forma de participar también es distinta para cada uno: uno puede responder verbalmente, otro señalar una fotografía, otro elegir entre dos objetos, otro dirigir su mirada hacia una opción, y otro ejecutar una acción con apoyo físico parcial, y prever estas formas de participación es parte del diseño de la actividad, no un ajuste posterior (CAST, 2018). Por ello, conviene usar objetos reales en vez de láminas, incorporar texturas y movimiento, enseñar secuencias completas de acción paso a paso (análisis de tareas), y definir de antemano distintas formas de presentar la información y de responder, para que la experiencia sea compartida sin exigir lo mismo a todos (MINEDU, 2016).

1.3.4 La comunicación es una condición para participar

La participación no puede depender solo del lenguaje oral. Muchos estudiantes comprenden más de lo que pueden expresar con la voz. Al planificar, el docente debe prever cómo comprenderá cada estudiante lo que se espera de él y cómo podrá expresar elecciones, necesidades o preferencias: palabras, gestos, miradas, objetos, fotografías, pictogramas, tableros o un SAAC¹. El SAAC no reemplaza la voz: la complementa, y no es un premio para quienes "ya hablan algo"; es una vía que amplía lo que el estudiante puede aprender. Desde que el aula tiene tableros de comunicación en distintos rincones, Jesús señala lo que quiere durante el recreo: siempre supo lo que quería; ahora tiene cómo decirlo. Por eso, los apoyos comunicativos deben preverse desde la planificación, no recién cuando una actividad "no funciona"; usar el SAAC todo el tiempo es lo que permite que el estudiante aprenda a comunicarse así, al ver que todos en el aula se comunican de esa manera.

1.3.5 Las barreras y los apoyos pueden anticiparse, incluido el tiempo

Una actividad puede estar bien vinculada con una competencia y, aun así, resultar inaccesible si no se anticipan los apoyos necesarios: una consigna exclusivamente verbal para quien requiere apoyo visual; un objeto pequeño para quien tiene dificultades de prensión; un ambiente con demasiados estímulos para quien se distrae con facilidad son barreras para los estudiantes.

El tiempo es también un apoyo: muchos estudiantes necesitan más segundos para recibir un estímulo, procesarlo y preparar una respuesta, y si llenamos ese silencio con otra pregunta o respondemos por ellos, interrumpimos justo el momento en que estaban a punto de responder. Por ejemplo, cuando la docente muestra dos objetos y pregunta a Marco cuál quiere, espera; luego de varios segundos, Marco extiende la mano hacia uno; si la docente hubiera elegido por él a los pocos segundos, habría perdido esa respuesta. Por ello, conviene analizar qué dificulta la participación, preparar con anticipación los apoyos físicos, visuales, comunicativos, sensoriales o ambientales que hagan falta, y esperar varios segundos después de dar una

¹ SAAC: Sistema Aumentativo o Alternativo de Comunicación

instrucción o hacer una pregunta antes de repetirla o intervenir: ese silencio no está vacío, es tiempo en que el estudiante está trabajando.

1.3.6 Los apoyos deben favorecer una autonomía creciente

Brinda la ayuda necesaria para que el estudiante tenga éxito, pero disminúyela progresivamente conforme pueda realizar la tarea con mayor independencia. Apoyar no significa hacer la tarea por el estudiante, sino identificar qué parte puede realizar ya de forma autónoma, qué parte requiere apoyo y qué podría llegar a hacer con menos ayuda tras varias oportunidades de práctica. Si una estudiante no puede colocarse la casaca de manera independiente, la docente la ayuda físicamente en algunos pasos y permite que complete por sí misma la parte que ya domina; conforme aprende, la ayuda se reduce. El apoyo más pertinente es siempre el mínimo necesario para el éxito de la tarea, retirado de forma progresiva a medida que el estudiante gana independencia.

En resumen, planificar en el CEBE es anticipar oportunidades para que todos los estudiantes participen y aprendan juntos, considerando diferentes niveles de desempeño y proporcionando los apoyos que cada uno requiera para avanzar hacia una mayor autonomía.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN:

Antes de iniciar cada proceso de planificación curricular en el CEBE, conviene que los docentes se pregunten:

- ¿Qué saben, qué hacen y qué comprenden actualmente mis estudiantes?
- ¿Qué quiero que aprendan o fortalezcan?
- ¿Qué experiencias significativas pueden dar sentido a sus aprendizajes?
- ¿Qué barreras podrían dificultar su aprendizaje y su participación?
- ¿Qué apoyos necesitarán y cuáles podrán retirarse progresivamente?

II. LA PLANIFICACIÓN ANUAL O A LARGO PLAZO EN EL CEBE

Es el proceso pedagógico mediante el cual los docentes del CEBE, con el apoyo de su equipo interdisciplinario, organizan de manera anticipada, pertinente y flexible los propósitos de aprendizaje (competencias y enfoques transversales) que esperan que los estudiantes desarrollen durante el año escolar y las oportunidades que les ofrecerán para lograrlo.

En el CEBE, esta planificación presenta un desafío particular: cada estudiante cuenta con un Plan Educativo Personalizado (PEP) y puede encontrarse en un nivel distinto de desarrollo de las competencias, pero la planificación del aula es grupal. Por ello, planificar el año escolar no consiste en elaborar una programación diferente para cada estudiante, ni tampoco en seleccionar un único nivel de desarrollo de las competencias para todo el grupo: consiste en organizar experiencias comunes que consideren la diversidad del aula.

En términos prácticos, planificar anualmente implica distribuir las competencias y los enfoques transversales a lo largo del año escolar, por bimestres o trimestres y por unidades didácticas. Pero esta distribución no puede hacerse de manera genérica: requiere reflexionar sobre qué se espera que logre cada estudiante en particular, comprendiendo bien qué implica cada competencia, cómo se evidencia su desarrollo y qué significa progresar en ella cuando se trata de estudiantes que afrontan barreras para el aprendizaje. Esta reflexión conecta la planificación anual con el PEP de cada estudiante. Para lograrlo, articula tres miradas:

- Lo que propone el CNEB y sus programas curriculares.
- Lo que cada estudiante ya puede hacer y necesita seguir aprendiendo, según su Informe Psicopedagógico (IPP) y su PEP.
- Las situaciones y oportunidades que ofrece su contexto.

Toda planificación curricular en el CEBE parte del CNEB o del marco curricular vigente (MINEDU, 2016), de ahí la importancia de que todos los profesionales del CEBE lo conozcan bien. Según el nivel educativo, los docentes de Inicial deben planificar a partir del Programa Curricular de Educación Inicial, y los docentes de Primaria y de la Etapa de Tránsito a la Vida Adulta (TVA) deben consultar, además, el Programa Curricular de Educación Primaria.

2.1. ¿CUÁL ES LA RUTA PARA REALIZAR LA PLANIFICACIÓN A LARGO PLAZO EN EL CEBE?

La planificación anual no empieza eligiendo actividades. Empieza conociendo qué necesita aprender el grupo de estudiantes y qué propone el currículo para orientar ese aprendizaje. Antes de elaborar la planificación anual, el docente necesita conocer y contar con algunos insumos básicos.

a) El CNEB y los programas curriculares correspondientes²:

Permiten revisar y comprender las competencias, los estándares de aprendizaje, los desempeños y los enfoques transversales que constituyen el marco curricular de la planificación.

b) Planes Educativos Personalizados (PEP): elaborados a partir de la información recogida en la evaluación psicopedagógica (EPP) y registrada en los informes psicopedagógicos (IPP), permiten conocer el punto de partida de cada estudiante, los apoyos que requiere y los aprendizajes que se van a desarrollar durante el año escolar.

² Programa Curricular de Educación Inicial <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf> Programa Curricular de Educación Primaria <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/10209521/6790803-programa-curricular-de-educacion-primaria.pdf?v=1782418171>

- c) **Calendarización del año escolar³:** permite conocer el tiempo disponible y organizar los periodos en los que se desarrollarán las unidades de aprendizaje y los talleres.

Ahora veamos la ruta a seguir paso a paso:

2.1.1 Paso 1: Organizar el tiempo disponible durante el año escolar: se debe revisar la calendarización del año escolar en curso e identificar los periodos o semanas lectivas disponibles para desarrollar las unidades didácticas que incluyen las unidades de aprendizaje y los talleres.

Cada año escolar tiene aproximadamente 180 días lectivos y 40 días de gestión. En términos semanales, se compone de 36 semanas lectivas y 8 semanas de gestión.

Veamos, a manera de ejemplo referencial, la calendarización del año escolar 2026:

BLOQUES	DURACIÓN	FECHAS
Bloque 1 semana de gestión	2 semanas	Del 2 al 13 de marzo
Bloque 1 semanas lectivas	9 semanas	Del 16 de marzo al 15 de mayo
Bloque 2 semanas de gestión	1 semana	Del 18 al 22 de mayo
Bloque 2 semanas lectivas	9 semanas	Del 25 de mayo al 24 de julio
Bloque 3 semanas de gestión	2 semanas	Del 27 de julio al 7 de agosto
Bloque 3 semanas lectivas	9 semanas	Del 10 de agosto al 9 de octubre
Bloque 4 semanas de gestión	1 semana	Del 12 al 16 de octubre
Bloque 4 semanas lectivas	9 semanas	Del 19 de octubre al 18 de diciembre
Bloque 5 semanas de gestión	2 semanas	Del 21 al 31 de diciembre

La duración y la cantidad de unidades didácticas pueden organizarse de acuerdo con las características del grupo, los propósitos de aprendizaje y la organización del CEBE. Por ello, la planificación anual debe entenderse como una previsión inicial y flexible, no como una distribución rígida que deba mantenerse sin modificaciones durante todo el año.

Un CEBE puede organizar sus periodos lectivos en unidades didácticas de nueve semanas que a su vez incluyan el desarrollo de talleres y unidades de aprendizaje de aproximadamente tres semanas de duración cada una. Lo importante es que el tiempo previsto sea suficiente para desarrollar experiencias articuladas que permitan que los estudiantes tengan oportunidades reiteradas de aprendizaje.

³ El MINEDU todos los años publica una "Norma Técnica para el Año Escolar en las Instituciones y Programas Educativos públicos y privados de la educación básica", donde figura la calendarización del año escolar correspondiente.

A partir de la calendarización del año escolar 2026, veamos, por ejemplo, cómo se podría realizar una distribución adecuada de las unidades didácticas:

Bloques semanas lectivas	Duración	Fechas	Unidades Didácticas (Unidades de aprendizaje + Talleres)
I	9 semanas	16 marzo al 15 mayo	UDA 1 - Sem 1-4 (16 mar – 10 abr) + talleres
			UDA 2 - Sem 5-7 (13 abr – 1 may) + talleres
			UDA 3 - Sem 8-9 (4 may - 15 may) + talleres
II	9 semanas	25 mayo al 24 julio	UDA 4 - Sem 1-3 (25 may - 12 jun) + talleres
			UDA 5 - Sem 4-6 (15 jun - 3 jul) + talleres
			UDA 6 - Sem 7-9 (6 - 24 jul) + talleres
III	9 semanas	10 agosto al 9 octubre	UDA 7 - Sem 1-3 (10 - 28 ago) + talleres
			UDA 8 - Sem 4-6 (31 agosto - 18 set) + talleres
			UDA 9 - Sem 7-9 (21 set - 9 oct) + talleres
IV	9 semanas	19 octubre al 18 diciembre	UDA 10 - Sem 1-3 (19 oct - 6 nov) + talleres
			UDA 11 - Sem 4-6 (9 - 27 nov) + talleres
			UDA 12 - Sem 7-9 (30 nov - 18 dic) + talleres
Total	36 semanas		12 unidades de aprendizaje + talleres

En los CEBE, dos unidades de aprendizaje y sus respectivos talleres se destinan específicamente a procesos de evaluación: la primera y la última. La UDA 1 se planifica para realizar la evaluación psicopedagógica (EPP), que se registra en el informe psicopedagógico (IPP) y el PEP de cada estudiante, insumos que orientarán la planificación de las siguientes unidades didácticas. La última UDA se destina a la evaluación de salida, que recoge información sobre los logros alcanzados y verifica en qué medida los estudiantes desarrollaron las competencias y desempeños propuestos en sus PEP a lo largo del año; sus resultados quedan plasmados en el informe final del CEBE.

2.1.2 Paso 2: Pasar de los PEP individuales a una mirada del grupo

Cada estudiante tiene un PEP porque sus necesidades de aprendizaje, fortalezas, barreras y apoyos son particulares. Sin embargo, para planificar las experiencias del aula, el docente necesita también observar cómo se configura el grupo en su conjunto. Para facilitar esta tarea, se propone elaborar una "*Matriz de ubicación curricular del aula*": un instrumento que reúne, en una sola mirada, la información curricular relevante de los PEP de todos los estudiantes del aula.

La matriz no reemplaza los PEP ni busca promediar o simplificar la diversidad del grupo: su función es hacerla visible para la planificación. Mientras el PEP responde a la pregunta *¿qué necesita aprender cada estudiante?*, la matriz responde a *¿cómo está conformado mi grupo y qué debo considerar para planificar para todos?*

Para elaborar la matriz de ubicación curricular, se colocan las competencias evaluadas y los nombres de los estudiantes del aula; luego, se registra el nivel de desarrollo de cada estudiante. Para cada competencia, el docente recupera del PEP el estándar de aprendizaje o nivel de desarrollo de la competencia (nivel 1, 2 o 3) y el rango de edad o grado del desempeño identificado (por ejemplo: nivel 1, 36 meses; nivel 2, 4 años; nivel 3, 1.º grado, etc.). Se debe observar cómo se distribuyen los niveles de aprendizaje de los estudiantes en cada competencia, identificando el rango de desarrollo existente en el aula, para después definir el nivel de referencia o nivel predominante para diseñar la experiencia grupal.

Cuando varios estudiantes presentan niveles próximos, puede ser útil tomar un nivel predominante como punto de partida sin que esto sustituya los aprendizajes previstos para cada estudiante ni implique que todos deban alcanzar el mismo desempeño. Cuando la diversidad del aula es amplia, puede ser necesario trabajar con dos o más niveles de desempeño dentro de una misma experiencia.

Veamos un ejemplo de *"Matriz de ubicación curricular del aula"*, tomando como referencia un aula de primer grado de un CEBE de seis estudiantes:

COMPETENCIAS	NIVEL A DESARROLLAR DE LA COMPETENCIA						NIVEL QUE PREDOMINA
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Construye su identidad	Nivel 2 3 años	Nivel 1 36 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 3 años
Convive y participa democráticamente	Nivel 2 3 años	Nivel 1 36 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 3 años
Se desenvuelve de manera autónoma	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 1 24 meses	Nivel 1 36 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años
Asume una vida saludable	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado
Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado
Se comunica oralmente en su lengua materna	Nivel 1 36 meses	Nivel 1 36 meses	Nivel 1 36 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 5 años	Nivel 1 36 meses
Lee diversos tipos de texto en su lengua materna	Nivel 2 3 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 3 años
Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años
Crea proyectos desde los lenguajes artísticos	Nivel 2 4 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años
Aprueba de manera crítica manifestaciones artísticas	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado	Nivel 3 1º grado
Resuelve problemas de cantidad	Nivel 1 36 meses	Nivel 1 36 meses	Nivel 1 24 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 1 36 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 1 36 meses
Resuelve problemas de forma, movimiento...	Nivel 1 36 meses	Nivel 1 24 meses	Nivel 1 24 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 1 24 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 1 24 meses
Indaga mediante métodos científicos	Nivel 2 3 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años

2.1.3 Paso 3: Identificar los aprendizajes que necesitan desarrollarse durante el año

Una vez elaborada la Matriz de ubicación curricular y conocida la configuración del grupo, el docente debe revisar las competencias, estándares de aprendizaje y desempeños correspondientes, y analizar cuáles requieren mayores oportunidades de desarrollo durante el año escolar.

Una competencia no se "trabaja" porque aparezca una vez en una unidad: su desarrollo requiere experiencias diversas y progresivas a lo largo del tiempo. Por eso, una misma competencia puede movilizarse varias veces en diferentes unidades de aprendizaje, talleres, rutinas y situaciones de la vida cotidiana del CEBE (alimentación, higiene, recreos, etc.).

No todas las competencias necesitan aparecer la misma cantidad de veces: la frecuencia depende de las necesidades del grupo, de las oportunidades que ofrecen las situaciones previstas y de la naturaleza de cada competencia. Algunas, como comunicación, convivencia, identidad o autonomía motriz, pueden movilizarse de manera frecuente y transversal en distintas experiencias, mientras que otras adquieren mayor protagonismo en unidades o talleres específicos.

Como mínimo, y según la normativa vigente, todas las competencias del nivel educativo deben desarrollarse y evaluarse en el SIAGIE al menos una vez durante el año escolar, ya sea en un bimestre, un trimestre o un bloque de semanas lectivas, según la organización que adopte el CEBE.

2.1.4 Paso 4: Organizar los propósitos de aprendizaje en unidades de aprendizaje y talleres

Con la información anterior, el docente realizará una primera distribución de las experiencias de aprendizaje del año: los propósitos de aprendizaje (competencias + enfoques transversales) se reparten a lo largo de las unidades didácticas asegurando que cada competencia aparezca al menos una vez en el año, tal como se explicó en el paso anterior.

Además de distribuir las competencias y los enfoques transversales, se debe definir un título y una situación significativa para cada unidad de aprendizaje, cuidando que exista coherencia entre todos estos elementos. La planificación anual no necesita contener el desarrollo detallado de cada actividad; su función es ofrecer una visión panorámica: muestra *hacia dónde vamos*, mientras que las unidades y actividades de aprendizaje y los talleres explican *cómo llegaremos*.

A continuación, se presenta una “*Matriz para la organización de los propósitos de aprendizaje*” para el nivel primario de CEBE. Este ejemplo no constituye una secuencia obligatoria. Cada CEBE y cada aula deben construir su planificación en función de las características de sus estudiantes y de su contexto. Este es solo un modelo: la planificación real debe contextualizarse a partir de las fortalezas, barreras, apoyos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de cada aula, identificados mediante la evaluación psicopedagógica y el PEP.

UNIDAD DIDÁCTICA		FECHAS	TÍTULO DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE	SITUACIÓN SIGNIFICATIVA	COMPETENCIAS (PRIMARIA)	ENFOQUES TRANSVERSALES
I	UDA 1 + TALLERES	16 mar – 10 abr	Evaluación de entrada	Se planifica una UD que permita realizar la evaluación psicopedagógica de todos los estudiantes del aula.	Todas las competencias	Todos los enfoques transversales
	UDA 2 + TALLERES	13 abr – 1 may	Yo soy, yo puedo, yo pertenezco	Los estudiantes exploran fotos de sí mismos y de su familia: ¿Quién soy yo? ¿A qué familia y a qué CEBE pertenezco? ¿Cómo es mi cuerpo y qué puedo hacer con él?	Construye su identidad Se desenvuelve de manera autónoma Se comunica oralmente	Derechos Intercultural
	UDA 3 + TALLERES	4 may – 15 may	Las personas trabajamos y nos cuidamos	¿Qué hacen las personas que trabajan en mi comunidad? Visitamos el mercado, la posta, el parque. Contamos cuántas personas vemos.	Convive y participa Asume una vida saludable Resuelve problemas de cantidad	Ambiental Orientación al bien común
II	UDA 4 + TALLERES	25 may – 12 jun	Cuido mi cuerpo y mi salud	¿Qué necesita mi cuerpo para estar sano? Los estudiantes exploran alimentos, practican la higiene y exploran las formas y los tamaños de objetos cotidianos.	Asume una vida saludable Indaga mediante métodos científicos Resuelve problemas de forma	Inclusivo Igualdad de género
	UDA 5 + TALLERES	15 jun – 3 jul	Mi familia y yo, juntos aprendemos	Los estudiantes hacen un regalo para alguien especial: dibujan, crean y “leen” tarjetas con pictogramas. ¿Quién me cuida? ¿A quién quiero?	Construye su identidad Crea proyectos artísticos Lee diversos tipos de texto	Orientación al bien común
	UDA 6 + TALLERES	6 – 24 jul	Soy peruano/a: conozco y celebro mi tierra	¿De qué colores es la bandera? Exploramos símbolos, tradiciones y formas geométricas presentes en los tejidos y en el arte de la región.	Convive y participa Aprecia manifestaciones artísticas Resuelve problemas de forma	Intercultural Ambiental
III	UDA 7 + TALLERES	10 – 28 ago	Me muevo, juego y expreso con mi cuerpo	Los estudiantes exploran el movimiento, la danza y el juego libre. ¿Qué puedo hacer con mi cuerpo? Expresamos con gestos, sonidos y movimientos.	Se desenvuelve de manera autónoma Interactúa a través de sus habilidades Se comunica oralmente	Derechos Igualdad género
	UDA 8 + TALLERES	31 ago – 18 set	Exploramos la naturaleza y el mundo	Salimos a observar plantas y animales del entorno del CEBE. Contamos cuántos hay, cuántos faltan. ¿Qué necesitan los seres vivos para crecer?	Indaga mediante métodos científicos Resuelve problemas de cantidad Convive y participa	Ambiental Intercultural
	UDA 9 + TALLERES	21 set – 9 oct	Me comunico, me expreso, me entiendo	Los estudiantes 'leen' imágenes, pictogramas y cuentos cortos. Crean producciones artísticas para comunicar lo que sienten y piensan.	Se comunica oralmente Lee diversos tipos de texto Escribe diversos tipos de texto	Búsqueda de la excelencia
IV	UDA 10 + TALLERES	19 oct – 6 nov	Vivimos juntos: derechos, acuerdos convivencia	¿Cómo nos tratamos en el aula? Los estudiantes construyen acuerdos y exploran nociones espaciales: mi lugar en el aula, el lugar de cada cosa, mi rincón de calma.	Convive y participa Construye su identidad Interactúa a través de sus habilidades	Derechos Orientación al bien común
	UDA 11 + TALLERES	9 – 27 nov	Lo que aprendí este año: mis logros, mis metas	Los estudiantes muestran a sus familias lo que aprendieron: cuentan, comunican y comparten los trabajos de su portafolio.	Construye su identidad Se comunica oralmente Escribe diversos tipos de texto	Inclusivo
	UDA 12 + TALLERES	30 nov – 18 dic	Evaluación de salida	Se planifica una UD que permita realizar la evaluación final de todos los estudiantes del aula.	Todas las competencias	Todos los enfoques transversales

2.1.5 Paso 5. Formular situaciones significativas que den sentido a las unidades

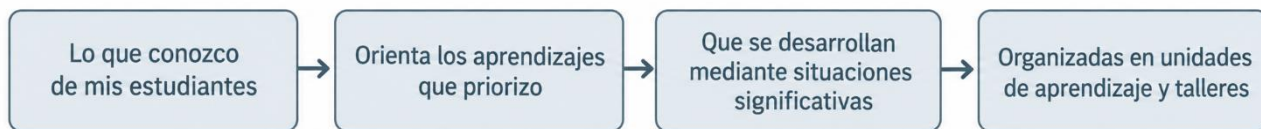
La situación significativa es el punto de partida de la planificación curricular: un escenario, problema, desafío, real o simulado, que tiene sentido para los estudiantes porque conecta con sus motivaciones, experiencias, intereses o necesidades. No es un tema ni un título: es lo que genera la necesidad de aprender, moviliza competencias y da propósito a las actividades del aula.

Para que sea significativa, debe cumplir tres condiciones. Primero, ser relevante para el estudiante: en el CEBE, esto significa partir siempre de su vida cotidiana y funcional, construyéndose desde lo que vive, necesita y puede experimentar con sentido real. Segundo, plantear un reto que no se resuelva únicamente con lo que el estudiante ya sabe. Tercero, movilizar sus competencias para responder a la situación; en el CEBE, esto no exige que el estudiante comprenda verbalmente un "problema complejo", sino que pueda comprender y responder a la situación por el canal que le resulte más accesible: con objetos, acciones, imágenes, experiencias concretas o sistemas de comunicación alternativos, participando de alguna manera real, aunque no sea verbalmente, y con el nivel de respuesta y apoyo que corresponda a su desarrollo. La situación significativa se redacta en un párrafo breve que presente el contexto y el desafío planteado, con un lenguaje sencillo y fácil de comprender. Veamos algunos ejemplos:

- Unidad de aprendizaje: “De vuelta a mi CEBE”.
Situación significativa: Es el inicio del año escolar. Los estudiantes regresan al CEBE después de las vacaciones: algunos ya estuvieron en el CEBE, otros son nuevos. El aula tiene objetos, personas y rutinas que poco a poco irán reconociendo como suyos. *¿Cómo podemos acompañar a cada estudiante para que reconozca su espacio, sus compañeros y las rutinas del día, y se sienta seguro y parte de este lugar?*
- Unidad de aprendizaje: Mi familia, mi barrio, mi mundo cercano.
Situación significativa: Cada estudiante viene de algún lugar: tiene una familia, un hogar, una calle, un mercado, una bodega cerca. Esos espacios y personas forman parte de quienes son. *¿Cómo podemos acercar ese mundo al aula a través de objetos, fotos, visitas, para que cada estudiante pueda reconocer los lugares y personas que son importantes en su vida cotidiana?*
- Unidad de aprendizaje: Lo que aprendí este año: celebrar, recordar, despedirse.
Situación significativa: El año escolar está llegando a su fin. Hay cosas que antes eran difíciles y ahora son más fáciles. Hay personas con las que compartimos el año. Hay rutinas que se terminarán por un tiempo. *¿Cómo podemos acompañar a cada estudiante para que reconozca sus logros, se despidiera de sus compañeros y docentes y se prepare para las vacaciones con tranquilidad?*

2.1.6 Paso 6. Revisar la coherencia de la planificación anual

Antes de dar por terminada la planificación anual, el docente debe revisar si existe coherencia entre las decisiones tomadas:



Si una unidad de aprendizaje aparece únicamente porque coincide con una celebración del calendario, pero no se relaciona con las necesidades de aprendizaje identificadas ni ofrece experiencias o situaciones significativas, conviene revisarla. Si una competencia importante para el grupo aparece solo una vez durante todo el año, será necesario generar nuevas oportunidades para movilizarla.

Recordemos que la planificación anual es flexible y no queda “cerrada” al inicio del año escolar, ya que constituye una primera previsión de los aprendizajes y experiencias que se desarrollarán, pero debe poder ajustarse a partir de lo que el docente observe durante el año. Puede ser necesario modificar la duración de una unidad, retomar un aprendizaje que necesita más oportunidades, incorporar una nueva situación significativa surgida del contexto, modificar apoyos o reorganizar las experiencias previstas. La información obtenida durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje permitirá tomar decisiones y reajustar la planificación cuando sea necesario.

Veamos, de manera resumida, la ruta de la planificación anual:

“Primero, revisa los PEP de tus estudiantes. Después, organiza esa información en una “Matriz de ubicación curricular” para entender cómo está conformado tu grupo. Con esa mirada revisa el programa curricular correspondiente (el de inicial, primaria o ambos, si es necesario), identifica qué aprendizajes (competencias) necesitan ser desarrollados (movilizados) en más ocasiones durante el año y distribúyelos en tu “Matriz para la organización de los propósitos de aprendizaje”. No tienes que hacer varias planificaciones diferentes: prepara una ruta común que después diferenciarás según los niveles de desarrollo y apoyos que requieren tus estudiantes (DUA).”

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN:

Antes de continuar: comprueba tu planificación anual.

Tu planificación anual es correcta y puedes continuar con la planificación de corto plazo si respondes afirmativamente a estas preguntas:

- ¿Sabes qué aprendizajes (competencias) necesitan mayores oportunidades de desarrollo durante el año?
- ¿Has revisado los PEP de todos tus estudiantes?
- ¿Puedes visualizar el rango de desarrollo de las competencias en tu aula y los estándares de aprendizaje y desempeños que son predominantes?

- ¿Has organizado tus unidades de aprendizaje y talleres a partir de las necesidades de aprendizaje de tu aula y de situaciones significativas?
- ¿Las competencias pueden desarrollarse de forma recurrente durante el año?
- ¿La organización que has propuesto admite diferentes niveles de participación y plantea diversos niveles y tipos de apoyos para lograr aprendizajes?
- ¿La planificación puede modificarse si las necesidades de tu grupo cambian?

III. LA PLANIFICACIÓN A CORTO PLAZO EN EL CEBE: ¿CÓMO DISEÑAR UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL CEBE?

Al elaborar la planificación anual, el docente ha definido una primera ruta en relación a los aprendizajes del CNEB que espera desarrollar durante el año: ha organizado las competencias y los enfoques transversales, ha previsto unidades de aprendizaje y talleres, y ha planteado situaciones significativas relacionadas con las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. El siguiente paso consistirá en convertir esa previsión general en situaciones y experiencias concretas de aprendizaje.

La planificación a corto plazo permite precisar las decisiones pedagógicas que orientarán la práctica pedagógica durante periodos de tiempo determinados y permite organizar las situaciones y experiencias de aprendizaje mediante las cuales los estudiantes tendrán oportunidades para desarrollar las competencias previstas. En el CEBE, la planificación a corto plazo se organiza mediante unidades didácticas. Estas se llevan a la práctica en forma de Unidades de Aprendizaje (UDA) y Talleres. Las unidades de aprendizaje se desarrollan mediante actividades de aprendizaje articuladas entre sí; los talleres, por su parte, constituyen espacios pedagógicos predominantemente prácticos y vivenciales.

3.1. ¿QUÉ ES UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE (UDA) EN EL CEBE?

La UDA es una forma de planificación de corto plazo que organiza un conjunto de actividades articuladas entre sí alrededor de una situación significativa, con el propósito de brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen o movilicen determinadas competencias. No es una colección de actividades sobre un mismo tema. Las actividades deben guardar relación entre sí y permitir que los estudiantes avancen progresivamente en la comprensión y respuesta a la situación planteada.

Por ejemplo, si la unidad se denomina *“Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea”*, no se trata simplemente de realizar durante tres semanas diferentes actividades sobre plantas, animales o la naturaleza. La situación significativa debe generar un propósito: observar lo que ocurre en el entorno, formular o responder preguntas, comparar, tomar decisiones y actuar sobre ellas, según las posibilidades de cada estudiante. La UDA es compartida por todo el grupo. Sin embargo, como hemos visto en los capítulos anteriores, compartir una misma experiencia no significa esperar el mismo desempeño de todos los estudiantes. La “Matriz de ubicación curricular” permitirá identificar los diferentes niveles desde los que cada estudiante participará y aprenderá. La situación y la experiencia de aprendizaje son comunes; el nivel de desempeño esperado y los apoyos pueden ser diferentes.

3.2. ¿CUÁL ES LA RUTA PARA DISEÑAR UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE?

Para comprender el proceso de diseñar una UDA, seguiremos la elaboración de la UDA 8: “Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea”, que está incluida en la “Matriz para la organización de los propósitos de aprendizaje” de esta guía. A partir de esta información desarrollaremos paso a paso la UDA 8.

3.2.1 Paso 1. Recuperar lo previsto en la planificación anual

No es necesario empezar nuevamente desde cero. La planificación anual ya contiene cuatro decisiones que sirven como punto de partida:

Título previsto	Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea
Situación significativa inicial (referencial)	Los estudiantes observan plantas y otros elementos naturales del entorno y se preguntan qué necesitan los seres vivos para crecer
Competencias priorizadas	Indaga mediante métodos científicos Resuelve problemas de cantidad Convive y participa democráticamente
Enfoques transversales	Ambiental Intercultural

Pero estas decisiones fueron tomadas varios meses antes. Al acercarse el momento de desarrollar la unidad de aprendizaje, el docente debe preguntarse: ¿Esta situación sigue teniendo sentido para mis estudiantes? ¿Ha ocurrido algo en el CEBE o en el entorno que permita hacerla más concreta y significativa? La planificación anual es flexible. Por ello, la situación significativa inicialmente prevista puede precisarse, enriquecerse o modificarse sin perder la relación con los aprendizajes planificados.

3.2.2 Paso 2. Revisar la Matriz de ubicación curricular

Una vez seleccionada la unidad de aprendizaje que se va a desarrollar, el docente vuelve a consultar la *Matriz de ubicación curricular del aula*, pero ahora no necesita revisar todas las competencias. Se concentra únicamente en aquellas que serán movilizadas en la UDA. En nuestro ejemplo, esas competencias son: indaga mediante métodos científicos, resuelve problemas de cantidad y convive y participa democráticamente.

La *Matriz de ubicación curricular del aula* permitirá observar el rango de desarrollo del grupo en cada una de estas competencias y determinar qué niveles (estándares de aprendizaje y desempeños) deberán considerarse al diseñar las actividades. Esto es importante porque un mismo grupo puede presentar una configuración diferente según la competencia. Un estudiante puede mostrar un nivel de desarrollo más

avanzado en comunicación, por ejemplo, y requerir mayores apoyos en matemática o motricidad. Por ello, no se debe etiquetar al estudiante con un único “nivel curricular”. La ubicación curricular se analiza por competencia.

COMPETENCIAS	Nivel a desarrollar de la competencia						Nivel que predomina
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Indaga mediante métodos científicos	Nivel 2 3 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años

Por ejemplo, en la competencia *Indaga mediante métodos científicos*, la “Matriz de ubicación curricular” muestra estudiantes ubicados en distintos desempeños del nivel 2. Algunos se encuentran en desempeños próximos a los 3 años, otros a los 4 años y otros a los 5 años. Esto nos indica desde el inicio que, aunque todos participarán en las mismas experiencias de exploración, no se esperará la misma respuesta de todos.

3.2.3 Paso 3. Precisar la situación significativa

En la planificación anual, la situación significativa se formula de manera general. Al diseñar la UDA podemos hacerla más concreta a partir de lo que está ocurriendo realmente en el entorno. Veamos el ejemplo:

Situación significativa de la UDA 8: *“Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea”*: En el patio o jardín del CEBE hay diferentes plantas. Algunas están verdes y fuertes, mientras que otras presentan hojas secas o marchitas. Al observarlas y explorarlas, los estudiantes pueden reconocer diferencias entre ellas y participar en acciones sencillas para cuidarlas. *¿Qué podemos descubrir sobre las plantas del CEBE y qué podemos hacer para ayudarlas a crecer y mantenerse saludables?*

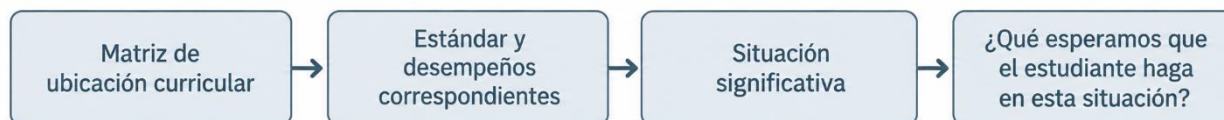
Esta formulación mantiene la intención prevista en la planificación anual, pero la convierte en una experiencia o situación que los estudiantes pueden observar, tocar, experimentar y transformar. No es necesario que todos comprendan verbalmente la pregunta que plantea la situación. Algunos estudiantes la comprenderán mediante la experiencia concreta, la exploración de las plantas, algunas fotografías, objetos, pictogramas, modelado u otros apoyos.

3.2.4 Paso 4. Precisar los propósitos de aprendizaje

Después de definir la situación significativa, el docente se debe preguntar: ¿Qué espero que aprendan mis estudiantes durante esta unidad de aprendizaje? Los propósitos de aprendizaje están constituidos por las competencias y los enfoques transversales seleccionados para la unidad de aprendizaje. Para precisar qué se espera observar durante su desarrollo, el docente revisará la matriz de ubicación curricular, los estándares de aprendizaje y los desempeños del Programa Curricular correspondiente.

Aquí es necesario formular criterios de evaluación que orienten la planificación. Sin embargo, como esta guía está centrada en cómo planificar, no desarrollaremos en profundidad los procedimientos de evaluación; estos se abordan en la *Guía de orientaciones para la evaluación de los aprendizajes en el CEBE*.

Para la planificación de la UDA basta con comprender la siguiente ruta:



Ejemplo de propósito de aprendizaje de la UDA 8: “*Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea*”:

Competencia	¿Qué aprendizajes esperamos desarrollar?
Indaga mediante métodos científicos	Que los estudiantes exploren las plantas de su entorno, reconozcan algunas de sus características, participen en acciones para cuidarlas y observen los cambios que se producen.
Resuelve problemas de cantidad	Que utilicen situaciones concretas de exploración para agrupar, comparar o reconocer cantidades de elementos naturales según su nivel de desarrollo.
Convive y participa democráticamente	Que participen junto con otros en acciones de exploración y cuidado, respetando turnos, compartiendo materiales y colaborando de acuerdo con sus posibilidades.
Enfoques transversales	Ambiental Intercultural

En el formato de la UDA estos aprendizajes podrán expresarse mediante criterios de evaluación, los cuales se han formulado a manera de ejemplo en el ítem 3.3. Modelo de unidad de aprendizaje desarrollado. El proceso de formulación de criterios, evidencias e instrumentos de evaluación se desarrollará con mayor detalle en la guía específica de evaluación.

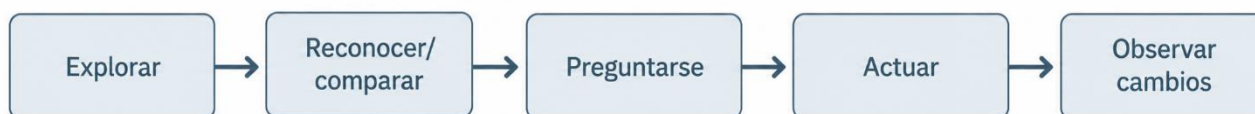
3.2.5 Paso 5. Diseñar una secuencia de actividades articuladas

Una vez que tenemos claro qué queremos favorecer, el docente deberá preguntarse: ¿Qué experiencias necesitan vivir los estudiantes para avanzar desde la situación significativa inicial hasta responder al reto de la unidad de aprendizaje? Las actividades de aprendizaje no deben aparecer como experiencias aisladas. Deben

formar una secuencia con sentido, en la que cada actividad recupere o amplíe algo de la anterior. Para la UDA de nuestro ejemplo, una posible secuencia sería:

Actividades de aprendizaje	¿Qué aporta a la unidad de aprendizaje?
1) Descubrimos las plantas de nuestro CEBE	Explorar el entorno e identificar las plantas.
2) Descubrimos cómo son las plantas de nuestro CEBE	Observar, tocar, comparar y comunicar algunas características.
3) ¿Qué necesitan las plantas de nuestro CEBE?	Relacionar el estado de las plantas con necesidades sencillas de cuidado.
4) Cuidamos juntos las plantas de nuestro CEBE	Elegir y ejecutar acciones de cuidado; colaborar y respetar turnos.
5) Observamos qué cambió en las plantas de nuestro CEBE	Volver a observar, comparar y comunicar cambios después de las acciones realizadas.

Esta secuencia permite que la experiencia avance:



Ese encadenamiento es mucho más importante que cumplir una cantidad predeterminada de actividades. Tanto el número de actividades como su duración deben ser flexibles y responder a la manera en que los estudiantes participan: su motivación, su ritmo de aprendizaje y las oportunidades que necesiten. Así, una actividad puede desarrollarse en un solo día o extenderse varios días, y la Unidad de Aprendizaje (UDA) mantiene una duración prevista, pero ajustable, en la que cada actividad se sostiene el tiempo que los estudiantes realmente requieran para participar y aprender.

3.2.6 Paso 6. Anticipar barreras, recursos y apoyos

Antes de iniciar la unidad de aprendizaje, el docente debe revisar la secuencia de actividades previstas y preguntarse: *¿Qué podría dificultar que algunos estudiantes participen y aprendan y qué apoyos puedo preparar desde ahora?*

En la UDA no es necesario describir todavía cada apoyo en detalle. Esa precisión se realizará al planificar cada actividad de aprendizaje. Sin embargo, sí es conveniente anticipar aquellos recursos y apoyos que probablemente serán necesarios a lo largo de toda la unidad de aprendizaje.

Veamos qué barreras, recursos y apoyos se podrían identificar para la UDA 8:

Posibles barreras	Posibles apoyos
Dificultad para comprender únicamente consignas verbales	Objetos reales, fotografías, pictogramas, agenda visual y SAAC según corresponda.
Dificultad para comunicar una elección	Presentar dos opciones concretas, pictogramas, mirada dirigida, señalamiento u otro sistema de respuesta.
Dificultad motora para manipular materiales	Materiales grandes y estables, adaptación de recipientes o herramientas, apoyo físico graduado.
Sensibilidad frente a determinadas texturas	Permitir otras formas de exploración y participación sin obligar al contacto directo.
Necesidad de mayor tiempo de procesamiento	Prever tiempo suficiente para que los estudiantes respondan antes de repetir la consigna o incrementar la ayuda.
Dificultad para anticipar lo que ocurrirá	Utilizar agendas, secuencias visuales y rutinas predecibles.

La planificación de los apoyos se completa y se ajusta posteriormente en cada actividad, de acuerdo con las características de los estudiantes.

3.3. MODELO DE UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE DESARROLLADA

Después de seguir los pasos descritos anteriormente, la unidad de aprendizaje N° 8 puede presentarse mediante un formato sencillo, como el siguiente:

UNIDAD DE APRENDIZAJE N.° 08

“Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea”

Nivel/grado/aula: primer grado de primaria – CEBE

Duración referencial: 3 semanas

Situación significativa: En el patio o el jardín del CEBE hay diferentes plantas. Algunas están verdes y fuertes, mientras que otras tienen hojas secas o marchitas. Al observarlas y explorarlas, los estudiantes pueden reconocer diferencias entre ellas y participar en acciones sencillas para cuidarlas. *¿Qué podemos descubrir sobre las plantas de nuestro CEBE y qué podemos hacer para ayudarlas a crecer y mantenerse saludables?*

Propósitos de aprendizaje:

Competencias	Criterios de evaluación
Indaga mediante métodos científicos	- Explora plantas de su entorno utilizando sus sentidos y comunica, mediante palabras, gestos, señalamientos u otra forma de comunicación, lo que observa o sabe sobre ellas, con los apoyos que requiera. - Selecciona, entre las opciones que se le ofrecen, una acción sencilla para cuidar una planta y la realiza utilizando los materiales disponibles, observando lo que ocurre, con los apoyos que requiera. - Compara el estado de la planta antes y después de la acción realizada e indica si observa algún cambio; comunica lo que hizo mediante su forma habitual de comunicación, con los apoyos que requiera.
Resuelve problemas de cantidad	- Agrupa elementos naturales recolectados (hojas, ramas o piedras) en dos grupos considerando una característica perceptual común, como color, tamaño o forma, con los apoyos que requiera. - Compara dos grupos de elementos y señala cuál tiene muchos y cuál tiene pocos, mediante su forma habitual de comunicación y con los apoyos que requiera.
Convive y participa democráticamente	- Participa en una actividad compartida esperando su turno para intervenir, con apoyo visual, gestual o verbal cuando lo requiera. - Participa en el cuidado de los espacios y materiales de uso común, guardando o entregando los objetos en el lugar acordado, con los apoyos que requiera.
Enfoques transversales	Ambiental Intercultural

Secuencia prevista de actividades:



Recursos y apoyos generales previstos:

Plantas reales del CEBE; fotografías; objetos y elementos naturales; pictogramas y otros apoyos visuales; SAAC de los estudiantes que los requieran; recipientes y

herramientas accesibles; materiales adaptados; apoyos físicos, gestuales o de modelado cuando sean necesarios; tiempo suficiente para responder y participar.

3.4. LA UNIDAD DE APRENDIZAJE PUEDE AJUSTARSE

Del mismo modo que la planificación anual es flexible, la unidad de aprendizaje también puede reajustarse durante su desarrollo. Es posible que una actividad genere mucho interés y requiera más tiempo del previsto; que aparezca una nueva pregunta o situación que valga la pena explorar; que el docente descubra que algunos estudiantes necesitan más oportunidades para consolidar un aprendizaje; o que una actividad prevista deje de tener sentido para el grupo. En estos casos, la planificación puede modificarse siempre que se mantenga la coherencia con los propósitos de aprendizaje. Flexibilidad no significa improvisación, significa tomar decisiones pedagógicas fundamentadas a partir de lo que ocurre mientras se desarrollan los aprendizajes.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN:

Un docente sabrá que la UDA está lista para desarrollarse cuando pueda responder afirmativamente a estas preguntas:

- ¿La unidad de aprendizaje se relaciona con lo previsto en mi planificación anual?
- ¿He revisado la matriz de ubicación curricular para las competencias que voy a desarrollar o movilizar en la UDA?
- ¿La situación significativa puede ser vivida y comprendida por mis estudiantes?
- ¿Tengo claro qué aprendizajes quiero favorecer o desarrollar?
- ¿Las actividades de aprendizaje forman una secuencia y no son experiencias aisladas entre sí?
- ¿Las mismas experiencias o actividades de aprendizaje permiten distintos niveles de participación y aprendizaje?
- ¿He anticipado barreras, recursos y apoyos?
- ¿La unidad de aprendizaje puede ajustarse si los estudiantes necesitan algo diferente?

IV. ¿CÓMO PLANIFICAR LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL CEBE?

Las actividades de aprendizaje concretan lo previsto en la Unidad de Aprendizaje. En ellas, los estudiantes participan en experiencias que les permiten movilizar y desarrollar las competencias seleccionadas para responder progresivamente a la situación significativa de la unidad de aprendizaje. Una actividad no debe entenderse como una tarea aislada ni como algo que se realiza únicamente para “mantener ocupados” a los estudiantes. Cada actividad debe tener una intención pedagógica clara y relacionarse con los aprendizajes previstos en la UDA.

En el CEBE, una misma actividad puede ser desarrollada por todo el grupo de estudiantes, aunque estos participen de distintas maneras, alcancen diferentes niveles de desempeño o requieran apoyos diferentes. No necesitamos planificar una actividad diferente para cada estudiante. Necesitamos planificar una experiencia

común que permita diferentes formas de aprendizaje, participación, niveles de desempeño y apoyos.

La actividad de aprendizaje no se diseña desde cero. Parte de las decisiones que ya se tomaron al elaborar la Unidad de Aprendizaje. Antes de planificarla, el docente debe recuperar:



Por ejemplo, en la UDA: “*Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea*” se ha planteado la siguiente secuencia:



Ahora desarrollaremos la actividad de aprendizaje 1: “*Descubrimos las plantas de nuestro CEBE*”

4.1. ¿CUÁL ES LA RUTA PARA PLANIFICAR UNA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE EN EL CEBE?

4.1.1 Paso 1: Precisar qué se espera que aprendan los estudiantes

Como primer paso, debemos preguntarnos: *¿Qué esperamos que los estudiantes hagan o aprendan durante esta actividad?* Para responder a esta pregunta será necesario revisar la matriz de ubicación curricular, los estándares de aprendizaje de la matriz en relación a la competencia que vamos a desarrollar y los desempeños correspondientes, la situación significativa de la actividad, los aprendizajes que esperamos que los estudiantes logren y cómo esperamos que nos demuestren lo que aprendieron, es decir, qué actuaciones o acciones esperamos observar en los estudiantes.

Por ejemplo, en la actividad de aprendizaje 1: “*Descubrimos las plantas de nuestro CEBE*”, hemos elegido desarrollar principalmente la competencia: *Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos*. Al revisar la matriz de ubicación curricular, observamos que los estudiantes logran distintos desempeños de esta misma competencia.

COMPETENCIAS	Nivel a desarrollar de la competencia						Nivel que predomina
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Indaga mediante métodos científicos	Nivel 2 3 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 3 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años

Por ello, dentro de una misma actividad podríamos esperar:

Niveles (a desarrollar de la competencia según desempeños referenciales)	¿Qué esperamos que logren los estudiantes?
Nivel 2 – 3 años	Reconocer o identificar una planta entre otras opciones, con los apoyos que requiera.
Nivel 2 – 4 años	Reconocer una planta y comunicar alguna característica mediante palabras, gestos, miradas, señalamientos u otras formas de comunicación.
Nivel 2 – 5 años	Reconocer y comparar algunas características de una planta y empezar a relacionarlas con su estado o necesidad de cuidado.

Estos niveles no constituyen grupos rígidos ni categorías permanentes. Un estudiante puede requerir un nivel de apoyo o desempeñarse de manera diferente según la competencia o la actividad que se esté desarrollando. Diferenciar por niveles no significa simplificar siempre la tarea para algunos estudiantes; significa plantear un nivel de desafío pertinente para cada uno, a partir de lo que ya sabe y puede hacer, ofreciendo los apoyos necesarios para avanzar.

4.1.2 Paso 2: Definir qué experiencia permitirá desarrollar aprendizajes

Después de precisar qué esperamos que los estudiantes hagan y logren, corresponde preguntarse: ¿qué experiencia concreta les permitirá aprenderlo? En el CEBE, esto significa planificar situaciones que los estudiantes puedan vivir, explorar y experimentar directamente, en lugar de sesiones expositivas en las que el docente habla y ellos escuchan pasivamente. Por ejemplo, si se busca que los estudiantes reconozcan y exploren plantas, será más significativo salir al patio o jardín del CEBE que trabajar únicamente con imágenes dentro del aula.

Por ello, la experiencia central de nuestra actividad consistirá en recorrer el jardín o patio del CEBE para encontrar, observar, tocar, oler y explorar las plantas que allí se encuentran. Las fotografías, pictogramas u otros apoyos visuales podrán ser complementarios a la experiencia, pero no deberían reemplazar innecesariamente el contacto con la situación real cuando esta se encuentra disponible.

4.1.3 Paso 3: Anticipar barreras y apoyos

Antes de desarrollar la actividad, el docente se debe preguntar: *¿Qué podría dificultar la participación o el logro de aprendizajes de mis estudiantes y qué puedo preparar o anticipar para facilitarlos?* No todos necesitarán los mismos apoyos. Veamos algunos ejemplos de posibles barreras y apoyos que podrían anticiparse para que los estudiantes logren lo que precisamos en el paso 1:

Posible barrera	Apoyo que podemos anticipar
No comprende una indicación exclusivamente verbal	Pictograma, objeto real, gesto, modelado o demostración
No puede expresar oralmente qué planta reconoce	Señalamiento, mirada, gesto, objeto, pictograma, fotografía o SAAC
Tiene dificultad para desplazarse hasta el patio o jardín	Organizar el recorrido y los apoyos para el desplazamiento
Presenta dificultad para manipular elementos pequeños	Utilizar objetos o materiales de mayor tamaño y facilitar la posición corporal
No desea tocar determinada textura	Permitir observar, oler, mirar o utilizar otra vía de exploración
Necesita mayor tiempo para responder	Brindar tiempo suficiente antes de repetir la consigna o incrementar el apoyo
Le resulta difícil anticipar qué ocurrirá	Utilizar una agenda o secuencia visual de la actividad

Los apoyos no se agregan después de que el estudiante “fracasa” en una actividad; siempre que sea posible, se anticipan desde la planificación.

4.1.4 Paso 4: Preparar los recursos y materiales

Los recursos y materiales deben seleccionarse o elaborarse en función de lo que queremos que el estudiante logre hacer o aprender, no simplemente porque resulten atractivos o los tengamos a la mano. Para esta actividad podemos prever:

- Plantas reales del jardín o patio
- Fotografías de las plantas exploradas
- Objetos naturales como hojas, ramas o flores caídas
- Pictogramas, imágenes o fotografías de apoyo
- SAAC de los estudiantes que lo requieran
- Agenda visual de la actividad
- Recipientes o bandejas para recoger elementos naturales
- Materiales adaptados, cuando sean necesarios

4.1.5 Paso 5: Organizar la actividad de aprendizaje

La actividad puede organizarse en tres momentos:

Inicio: permite motivar a los estudiantes, anticipar lo que ocurrirá durante la actividad y conectar con sus experiencias previas. Es también el momento de presentar el propósito de aprendizaje y la situación significativa de manera accesible

para todos, con apoyo de objetos, imágenes, agendas visuales u otros recursos, según lo que cada estudiante necesite para comprenderlos.

Desarrollo: es el momento principal de la experiencia, en el que los estudiantes exploran, participan y actúan, poniendo en juego las competencias que se busca que desarrollen o movilicen. Aquí es donde se concreta la situación significativa planteada en el inicio, y donde deben preverse las distintas formas de participación y los apoyos que cada estudiante requiera.

Cierre: permite recuperar junto con los estudiantes lo vivido, explorado y aprendido, comunicar algo de la experiencia (con el sistema de comunicación que resulte accesible para cada uno) y dar continuidad al aprendizaje.

Estos tres momentos no deben convertirse en una estructura rígida ni implican tiempos idénticos para todas las actividades: su duración se ajusta según lo que cada experiencia y cada grupo de estudiantes necesiten.

4.1.6 Paso 6: Prever cómo acompañar la participación de los estudiantes

Durante la actividad, el docente puede utilizar distintas *estrategias funcionales* para favorecer los aprendizajes y ayudar al estudiante a realizar progresivamente las tareas con mayor autonomía. Estas estrategias no son excluyentes entre sí: suelen combinarse dentro de una misma actividad.

- **Modelado:** el adulto muestra cómo realizar una acción para que el estudiante la observe y la imite. *Por ejemplo, la docente riega la planta despacio, en silencio, mientras el estudiante observa antes de intentarlo él mismo.*
- **Análisis de tareas:** una acción compleja se divide en pasos más pequeños y enseñables. *Por ejemplo, "lavarse las manos" se enseña como abrir el caño → mojar las manos → poner jabón → frotar → enjuagar → cerrar el caño → secar.*
- **Encadenamiento:** se enseña la secuencia de una tarea empezando por el primer paso (encadenamiento hacia adelante) o por el último (hacia atrás), mientras el docente apoya el resto. *Por ejemplo, en "vestirse", el estudiante practica primero abrocharse el último botón —el paso más cercano a terminar la tarea— mientras la docente hace el resto; con el tiempo, asume más pasos.*
- **Claves o pistas:** apoyos breves —visuales, gestuales o verbales— que orientan la respuesta sin dársela resuelta. *Por ejemplo, señalar con la mirada la maceta correcta en lugar de decir "es esa de ahí".*
- **Apoyos graduados:** se brinda únicamente el apoyo necesario y se ajusta según la respuesta del estudiante. Los apoyos tienen una jerarquía que va desde el más intenso o intrusivo al más leve o menos intrusivo. La jerarquía es la siguiente (de más a menos intensa): ayuda física total → ayuda física parcial → ayuda gestual o modelado → ayuda visual → ayuda verbal → espera con actitud expectante. *Por ejemplo, pasar de guiar la mano del estudiante (ayuda física) a solo señalar el objeto (ayuda gestual).*

- **Desvanecimiento del apoyo:** la ayuda se retira progresivamente cuando el estudiante empieza a realizar la tarea con mayor independencia. *Por ejemplo, dejar de sostener el vaso y solo acompañar el gesto con la mano, hasta que el estudiante lo sostenga solo.*
- **Tiempo de espera:** se brinda tiempo suficiente para que el estudiante procese la información y responda, antes de repetir la consigna o aumentar el apoyo. *Por ejemplo, esperar al menos diez segundos después de mostrar dos objetos, antes de repetir la pregunta.*
- **Reforzamiento positivo descriptivo:** se reconoce inmediatamente lo que el estudiante logró hacer, señalando con precisión su acción: "muy bien, encontraste la planta"; "te felicito, elegiste la hoja grande"; "regaste la planta como te dije, bien".

El mejor apoyo no es el que permite terminar más rápido una actividad, sino el que permite que el estudiante haga la mayor parte posible de la actividad por sí mismo.

4.2. MODELO DE UNA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE DESARROLLADA

Después de seguir los pasos descritos anteriormente, la actividad de aprendizaje N° 1: *"Descubrimos las plantas de nuestro CEBE"* puede presentarse mediante un formato sencillo, como el siguiente:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N.° 1

"Descubrimos las plantas de nuestro CEBE"

Unidad de Aprendizaje N° 8: Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea.

Propósito de aprendizaje: Los estudiantes exploran las plantas que encuentran en el CEBE, las reconocen, comunican algunas de sus características y las comparan de acuerdo con su nivel de desarrollo y utilizando las formas de comunicación y los apoyos que requieran.

Competencia	Criterios de evaluación (diferenciados) ⁴
Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos	<i>Nivel 2 – 3 años:</i> Identifica una planta del jardín entre dos o más elementos.
	<i>Nivel 2 – 4 años:</i> Señala o comunica alguna característica de la planta ante preguntas sencillas.
	<i>Nivel 2 – 5 años:</i> Compara algunas características al observar dos plantas.
Enfoque transversal	Ambiental

⁴ Los criterios de evaluación de esta actividad se organizan según el Nivel 2 de desarrollo de la competencia, correspondiente al Ciclo II de Educación Inicial (3 a 5 años). Dentro de este mismo nivel, el CNEB describe una progresión de desempeños esperados por edad (3, 4 y 5 años); por ello, "Nivel 2" se repite para cada edad: no se trata de niveles distintos, sino de los avances esperados dentro de un mismo nivel de desarrollo.

Materiales, recursos, apoyos: Plantas reales del jardín; fotografías; pictogramas; objetos naturales; SAAC; agenda visual; tiempo de espera; modelado; apoyos gestuales, visuales o físicos cuando sean necesarios.

Momentos de la actividad:

Inicio: La docente anticipa la actividad mediante una agenda o secuencia visual sencilla: *salimos al patio → buscamos plantas → las exploramos → regresamos al aula*. Muestra una planta real, una fotografía o un objeto de referencia, y comunica: *"Hoy vamos a buscar las plantas que hay en nuestro CEBE."* Luego pregunta: *"¿Dónde podemos encontrar plantas?"* Los estudiantes pueden responder con palabras, gestos, señalamiento, mirada, desplazamiento hacia el lugar u otra forma de comunicación. Se brinda el tiempo suficiente para responder y se recurre al modelado u otros apoyos solo cuando resulten necesarios.

Desarrollo: El grupo realiza un recorrido por el patio o jardín. Los estudiantes se acercan a las plantas y las exploran según sus posibilidades: observan, tocan, huelen o se aproximan a ellas. La docente propone desafíos diferenciados según el nivel de cada estudiante:

- Nivel 2 - 3 años (identificar, localizar): *"¿Dónde hay una planta?", "Encuentra la planta", "Toca o señala la planta"*
- Nivel 2 - 4 años (comunicar características): *"¿Tiene flores?", "¿Es grande? ¿Es pequeña? ¿Sus hojas están sanas?" "¿Sus hojas están marchitas?"*
- Nivel 2 - 5 años (comparar): *"Mira estas dos plantas, ¿son iguales? ¿Cuál tiene hojas verdes? ¿Cuál está más seca?"*

Las respuestas pueden darse oralmente o mediante gestos, mirada, señalamiento, objetos, fotografías, pictogramas o SAAC. La docente observa qué apoyos necesita cada estudiante y procura retirarlos gradualmente cuando ya no son necesarios.

Cierre: Al regresar al aula, se presentan fotografías de las plantas exploradas o algunos elementos naturales recogidos durante el recorrido, y se pregunta: *"¿Qué plantas encontramos?"* Los estudiantes reconocen, señalan, observan o comunican algo sobre la experiencia según sus posibilidades. La docente recupera brevemente lo vivido: *"Hoy encontramos muchas plantas en nuestro CEBE. Vimos que no todas son iguales. La próxima vez vamos a descubrir cómo son nuestras plantas."* Así, el cierre de esta actividad prepara la siguiente, manteniendo la continuidad de la Unidad de Aprendizaje.

4.3 Duración de las actividades de aprendizaje

No existe una duración única para todas las actividades. Aunque determinados momentos de la jornada escolar tengan tiempos establecidos, una experiencia de aprendizaje no tiene que comenzar y terminar necesariamente en una sola sesión. Una actividad puede desarrollarse durante uno, dos o más días cuando:

- Los estudiantes necesitan mayor tiempo para explorar
- Requieren más oportunidades para repetir o practicar lo aprendido
- La experiencia genera nuevas posibilidades de aprendizaje
- Determinados aprendizajes todavía necesitan fortalecerse

La duración de la actividad se ajusta al aprendizaje; el aprendizaje no debe forzarse para ajustarse a una duración predeterminada.

Una actividad de aprendizaje bien planificada permite que los estudiantes del CEBE, que tienen diferentes características y niveles de desarrollo, participen en una experiencia de aprendizaje común, afronten desafíos pertinentes y cuenten con los apoyos necesarios para avanzar. Planificar no significa anticipar exactamente todo lo que ocurrirá. Significa llegar al aula sabiendo qué aprendizaje queremos favorecer, qué experiencia puede hacerlo posible y qué condiciones necesita cada estudiante para participar.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN

¿Cómo sabemos si nuestra actividad de aprendizaje está bien planificada? Antes de desarrollarla, conviene revisarla; estas preguntas te servirán para ello:

- ¿Está relacionada con la situación significativa y con la UDA?
- ¿Tengo claro qué espero que hagan o aprendan los estudiantes?
- ¿Todos participarán de una misma experiencia significativa?
- ¿He previsto distintos niveles de desafío sin preparar actividades paralelas innecesarias?
- ¿He anticipado las barreras que podrían aparecer?
- ¿He previsto los apoyos, materiales y formas de comunicación necesarios?
- ¿Los apoyos permiten avanzar hacia mayor autonomía?
- ¿El inicio, desarrollo y cierre de la actividad forman una secuencia con sentido?
- ¿La actividad actual conecta con la actividad anterior o prepara la siguiente?
- ¿Puedo modificar la actividad si la respuesta de los estudiantes lo requiere?

V. ¿CÓMO PLANIFICAR LOS TALLERES FORMATIVOS EN EL CEBE?

Además de las Unidades de Aprendizaje, la planificación de corto plazo en el CEBE puede organizar experiencias mediante talleres, que permiten desarrollar aprendizajes de manera predominantemente práctica y vivencial. En ellos, los estudiantes aprenden haciendo: exploran, se mueven, crean, se comunican, interactúan, toman decisiones y participan en actividades concretas que pueden repetirse a lo largo del tiempo.

En esta guía denominaremos *talleres formativos* a aquellos que se desarrollan durante toda la escolaridad para favorecer aprendizajes mediante experiencias prácticas y recurrentes, y *talleres productivos* a aquellos que se implementan específicamente en la etapa de Tránsito a la Vida Adulta (TVA), vinculados con el desarrollo de competencias para la vida adulta y laboral.

El taller no es un espacio para "hacer actividades diferentes" de la Unidad de Aprendizaje, sino otra forma de organizar las mismas oportunidades de aprendizaje: en lugar de una secuencia de actividades articuladas por una situación significativa, propone una experiencia práctica que se repite y profundiza en el tiempo.

5.1. ¿Qué caracteriza a un taller formativo?

Un taller formativo se caracteriza por ofrecer oportunidades de aprendizaje:

- **Prácticas:** el estudiante aprende participando y realizando acciones, no solo escuchando.
- **Vivenciales:** se desarrollan mediante experiencias concretas, reales o muy cercanas a la realidad.
- **Recurrentes:** determinados aprendizajes necesitan practicarse muchas veces para consolidarse.
- **Flexibles:** el taller puede adaptarse a las características y necesidades de los estudiantes.
- **Accesibles:** se anticipan diferentes formas de participación y los apoyos que cada estudiante requiere.

Por ejemplo, pueden desarrollarse talleres relacionados con la psicomotricidad y el movimiento; la expresión artística; la autonomía y las habilidades para la vida cotidiana; las habilidades sociales; la exploración sensorial; el juego y la interacción; y otras experiencias pertinentes para el grupo.

5.2. ¿En qué se diferencia un taller formativo de una Unidad de Aprendizaje?

Veamos las diferencias más importantes en el siguiente cuadro:

Unidad de Aprendizaje	Taller formativo
Se organiza alrededor de una <i>situación significativa</i>	Se organiza alrededor de una <i>experiencia práctica</i> o un <i>campo de aprendizaje que requiere práctica recurrente</i>
Articula una secuencia de actividades que permiten responder a una situación o reto	Puede desarrollarse periódicamente durante varias semanas o durante gran parte del año
Puede movilizar varias competencias relacionadas con la situación significativa	Conviene priorizar una o pocas competencias directamente relacionadas con la experiencia del taller
Las actividades van cambiando conforme avanza la unidad	Puede mantener una estructura relativamente estable, variando progresivamente las experiencias y el nivel de desafío
Tiene una duración delimitada dentro de la planificación	Puede ser recurrente y desarrollarse paralelamente a diferentes UDA

Por ejemplo, el docente puede estar desarrollando la Unidad de Aprendizaje N.º 8, "*Exploramos la naturaleza y el mundo que nos rodea*", y durante esas mismas semanas, el aula puede continuar desarrollando, dos veces por semana, el taller

formativo de expresión artística tal como lo hace durante todo el año escolar, independientemente de la unidad en curso.

No es obligatorio que el taller trate sobre plantas solo porque la UDA las esté trabajando, pero sí se pueden favorecer conexiones temáticas cuando resulten naturales. Por ejemplo: en expresión gráfico-plástica, pintar o colorear las hojas y flores recogidas durante el recorrido del patio; en expresión musical, cantar o crear sonidos que imiten el viento entre las hojas o el crecimiento de una planta; en expresión dramática, representar con el cuerpo cómo una semilla crece hasta convertirse en planta.

Tanto los talleres como las unidades de aprendizaje forman parte de la planificación de corto plazo, pero cumplen funciones diferentes: la UDA organiza una secuencia de actividades articuladas por una situación significativa que se resuelve progresivamente a lo largo de varias semanas, mientras que el taller ofrece una experiencia práctica que se repite de manera constante durante el año, con independencia de qué unidad esté en curso. Por eso ambos pueden coexistir en el mismo periodo sin necesidad de estar temáticamente conectados, aunque conectarlos, cuando tiene sentido, puede enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

5.3. ¿Cómo se escoge o selecciona un taller formativo?

El taller no debería seleccionarse únicamente porque existe un espacio libre en el horario o porque tradicionalmente “siempre se ha hecho”. Antes de elegirlo, conviene preguntarse: *¿Qué aprendizajes necesitan oportunidades frecuentes de práctica en este grupo de estudiantes?* Para responder esta pregunta, el docente revisará:

PEP de los estudiantes → Matriz de ubicación curricular → competencias que necesitan oportunidades reiteradas de desarrollo → experiencia de aprendizaje práctica que puede favorecerlas → taller formativo.

Por ejemplo, si en un aula se observa que varios estudiantes necesitan mayores oportunidades para desarrollar su autonomía motriz, explorar posibilidades de movimiento e interactuar mediante el cuerpo, resulta pertinente organizar dos o tres veces por semana talleres relacionados con Educación Física o psicomotricidad. Si los estudiantes necesitan oportunidades frecuentes para autorregularse, explorar o expresarse mediante diversas sensaciones, texturas, sonidos, movimientos, producciones visuales, entre otros, pueden organizarse, dos o tres veces por semana, talleres de expresión artística.

Entonces, primero se identifica el aprendizaje que necesitamos favorecer; después se elige el taller. No, al revés.

5.4. ¿Qué talleres formativos pueden desarrollarse según el nivel o etapa educativa?

Veamos algunas sugerencias:

Nivel o etapa	Algunos talleres formativos posibles
Inicial	Psicomotricidad, expresión gráfico-plástica, expresión musical, expresión corporal, experiencias sensoriales.
Primaria	Educación física, expresión artística, autonomía y habilidades sociales, exploración sensorial, juego e interacción.
TVA	Educación física, expresión artística, autonomía, habilidades sociales y otros talleres formativos que pueden combinarse progresivamente con los talleres productivos.

Estas opciones sugeridas no constituyen una programación obligatoria. Cada CEBE seleccionará y organizará sus talleres según las características y necesidades de sus estudiantes, los espacios y recursos disponibles y su organización institucional.

5.5. ¿Cuál es la ruta para planificar un taller formativo?

Paso 1: Definir qué aprendizaje queremos favorecer

Antes de pensar en recursos, materiales o actividades para el taller, el docente debe preguntarse: *¿qué competencia quiero favorecer o desarrollar, y qué espero que los estudiantes puedan hacer y aprender progresivamente en este taller?* Por ejemplo, si la competencia que se busca movilizar es "Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad" (MINEDU, 2016), se podría planificar un taller de psicomotricidad (nivel Inicial) o de Educación Física (Primaria y TVA) llamado "Me muevo y exploro", cuyo propósito sería brindar oportunidades para que los estudiantes exploren sus posibilidades de movimiento, desplazamiento y acción corporal con creciente participación y autonomía.

Paso 2: Revisar los niveles de desarrollo del aula

El docente debe consultar la *Matriz de ubicación curricular* para conocer cómo se encuentran los estudiantes respecto al nivel de desarrollo de la competencia que se movilizará. Por ejemplo, en la matriz de esta guía, para la competencia "Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad", el rango de desarrollo del aula es amplio: algunos estudiantes están en el estándar del Nivel 1, con desempeños de 24 y 36 meses, y otros en el Nivel 2, con desempeños de 3, 4 y 5 años.

COMPETENCIAS	NIVEL A DESARROLLAR DE LA COMPETENCIA						NIVEL QUE PREDOMINA
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad	Nivel 2 4 años	Nivel 2 4 años	Nivel 1 24 meses	Nivel 1 36 meses	Nivel 2 3 años	Nivel 2 5 años	Nivel 2 4 años

Por ello, algunos estudiantes pueden requerir apoyo físico para explorar sus posibilidades de movimiento y las partes de su cuerpo; otros lograrán descubrir su lado dominante con apoyos visuales; algunos necesitarán apoyos verbales para coordinar sus movimientos, y otros lo harán con seguridad. Todos pueden participar del mismo taller, aunque no realicen exactamente la misma acción: el taller es grupal, pero los niveles de desempeño y los apoyos son diferenciados.

Paso 3: Definir cómo se organizará el taller

Se deben prever algunos aspectos básicos:

- **Frecuencia:** ¿cuántas veces se desarrollará el taller durante la semana?
- **Duración:** ¿cuánto tiempo requerirá aproximadamente cada experiencia? Los talleres formativos suelen durar 45 minutos, pero esa duración estándar puede variar si corresponde.
- **Espacio:** ¿dónde se desarrollará el taller, en el aula, en el patio o a partir de una salida a otro espacio de la comunidad?
- **Materiales:** ¿qué materiales y recursos serán necesarios?
- **Apoyos:** ¿qué debe anticiparse para que todos participen y logren aprendizajes? ¿Qué estrategias funcionales se usarán? ¿Se necesitará el apoyo del equipo interdisciplinario del CEBE?
- **Organización del grupo:** ¿participarán todos los estudiantes juntos, o se organizarán en pequeños grupos, estaciones o turnos?

No existe una única organización válida: la frecuencia y la duración dependerán de los aprendizajes que se quieran favorecer, las características de los estudiantes y la organización de cada CEBE.

Paso 4: Organizar una secuencia recurrente y predecible

En los talleres formativos resulta especialmente útil mantener una estructura relativamente estable, que permita a los estudiantes anticipar lo que ocurrirá. Por ejemplo, en los talleres de psicomotricidad⁵, las subetapas suelen ser: *ritual de entrada* → *motivación, saberes previos y exploración* → *expresividad motriz y juego sensomotor* → *narración* → *expresividad gráfico-plástica* → *ritual de salida*. Esta estructura puede repetirse en cada encuentro mientras cambia progresivamente la experiencia. Así, el estudiante no necesita volver a aprender la dinámica del taller cada vez y puede concentrar su esfuerzo en lograr aprendizajes.

Paso 5: Aumentar progresivamente el desafío y reducir apoyos

Un taller formativo no debería consistir en repetir exactamente la misma actividad durante todo el año: la práctica recurrente debe permitir la progresión. Por ejemplo, para el taller "*Me muevo y exploro*" definido en el paso 1, en las semanas iniciales se podría armar un circuito motriz con diferentes materiales (rodillos blandos, cuerdas, almohadones, telas, pelotas, etc.) y permitir que los estudiantes los exploren, participando con bastante apoyo. En las semanas siguientes, se podría favorecer la

⁵ Pueden consultar la Guía de orientaciones: "La psicomotricidad en el CEBE" en <https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/la-psicomotricidad.pdf>

exploración de movimientos como rodar, saltar, arrastrarse o girar, con apoyo verbal, gestual o físico parcial. Más adelante, los estudiantes podrían recorrer el circuito completo y elegir entre varias opciones motrices, participando con mayor independencia.

Por ello, el docente debe observar y preguntarse continuamente: *¿qué puede hacer el estudiante de manera autónoma?, ¿qué apoyos sigue necesitando?, ¿qué apoyos puedo reducir?, ¿qué desafíos puedo incorporar?*

5.6. ¿Cómo se planifica cada taller formativo⁶?

Primero se elegirá la competencia que se va a movilizar durante el taller y en relación a esta se deberán formular los criterios mediante los cuales se evaluará si los estudiantes están logrando los aprendizajes esperados. Luego se anticipa u organizan el espacio, los recursos y los materiales que harán falta para realizar el taller. Y finalmente se planifica la secuencia metodológica del taller. Una sesión de un taller formativo puede organizarse mediante tres momentos:

- **Inicio:** Se motiva a los estudiantes, se anticipa lo que ocurrirá durante el taller y se preparan las condiciones para participar.
- **Desarrollo:** Los estudiantes realizan la experiencia práctica central del taller, con los apoyos y niveles de desafío previstos.
- **Cierre:** Se finaliza la experiencia, se organizan o guardan los materiales y se recupera brevemente lo realizado.

La estructura *inicio* → *desarrollo* → *cierre* ayuda a organizar la experiencia, pero no debe convertirse en una secuencia rígida de tiempos idénticos.

5.7. Modelo de taller formativo desarrollado

TALLER FORMATIVO DE EDUCACIÓN FÍSICA

“Me muevo y exploro”

Nivel, aula o grado: 2do grado de primaria

Frecuencia referencial: dos veces por semana

Propósito de aprendizaje: se espera que los estudiantes exploren y descubran sus posibilidades de movimiento y las diferentes formas en que pueden desplazarse en un circuito motriz, logrando mantener posiciones, atravesar recorridos y actuar sobre diversos objetos, aumentando progresivamente su participación y autonomía.

⁶ Recuerden que la DEBE ha elaborado guías de orientaciones con modelos de talleres formativos para desarrollar competencias de psicomotricidad, educación física y expresión artística: *La psicomotricidad en el CEBE* <https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/la-psicomotricidad.pdf> *El desarrollo de la expresión artística en el CEBE* <https://www.minedu.gob.pe/educacionbasicaespecial/pdf/guia-orientaciones-para-desarrollo-de-expresion-artistica-cebe.pdf>

Competencia	Criterios de evaluación	
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad	Nivel 1 24 meses	Explora, con apoyo físico, sus posibilidades de movimiento (rodar, gatear, desplazarse) en el circuito motriz.
	Nivel 1 36 meses	Se desplaza por el circuito motriz y, con apoyo, toca o manipula un objeto sencillo.
	Nivel 2 3 años	Explora una forma de desplazamiento (rodar, saltar, arrastrarse) con apoyo físico o verbal.
	Nivel 2 4 años	Recorre parte del circuito motriz y actúa sobre un objeto (lo empuja, sostiene o transporta), con apoyo parcial.
	Nivel 2 5 años	Recorre el circuito motriz completo, eligiendo entre dos formas de desplazamiento, con apoyo mínimo.

Organización del espacio, recursos, materiales, apoyos:

Se prepara un recorrido o circuito motriz sencillo con diferentes estaciones, las cuales pueden modificarse progresivamente.

Estación	Materiales	Qué se espera que haga el estudiante	Apoyos posibles
Túnel de telas	Telas o mantas sostenidas entre dos sillas, o un túnel de tela	Atravesar gateando, rodando o arrastrándose	Guiar con la mano, acompañar el movimiento físicamente, o dar la consigna verbal
Camino de almohadones	Almohadones o colchonetas en el suelo	Desplazarse pisando o gateando sobre los almohadones, manteniendo el equilibrio	Sostener de la mano, ofrecer un punto de apoyo fijo (una cuerda o baranda al costado)
Puente de cuerdas	Una cuerda extendida en el suelo, o dos cuerdas paralelas	Caminar sobre la cuerda o entre dos cuerdas, manteniendo una posición (de pie, en cuclillas) unos segundos	Apoyo físico parcial (sostener un brazo), apoyo visual (marcar el camino con color)
Zona de rodillos	Rodillos blandos	Rodar sobre los rodillos, o pasar por encima gateando	Modelado previo (la docente lo hace primero), apoyo físico total si lo requiere

Estación	Materiales	Qué se espera que haga el estudiante	Apoyos posibles
Estación de objetos	Pelotas de distintos tamaños	Empujar, lanzar, sostener o transportar la pelota de un punto a otro	Reducir la distancia, usar una pelota más grande y liviana, dar la pelota en la mano si no puede tomarla

Otros apoyos previstos: secuencia visual, señalización del recorrido; materiales de tamaño y peso accesibles; tiempo suficiente para realizar la acción; reducción de estímulos cuando sea necesaria.

Secuencia metodológica:

Inicio: la docente presenta mediante objetos, imágenes o una secuencia visual lo que se realizará: *entramos* → *nos movemos* → *terminamos* → *guardamos*. Recorren visualmente o físicamente el espacio antes de empezar.

Desarrollo: cada estudiante participa en el recorrido desde sus posibilidades. Algunos estudiantes realizan determinados desplazamientos con apoyo físico, otros siguen una señal o secuencia visual, otros realizan el recorrido con menor ayuda y pueden escoger entre dos formas de desplazamiento o dos estaciones. La docente brinda el apoyo mínimo necesario y lo reduce progresivamente cuando el estudiante puede continuar con mayor autonomía.

Cierre: Los estudiantes participan en guardar algunos materiales y regresar al espacio de cierre. Mediante palabras, gestos, fotografías, pictogramas o SAAC pueden comunicar qué realizaron, qué les gustó o qué actividad desean repetir.

Es importante recordar que un taller formativo no es una sucesión de ejercicios o manualidades. A continuación, se presenta un resumen de lo que se debe evitar y favorecer al planificar y llevar a cabo un taller formativo:

Evitar	Favorecer
Elegir actividades porque “son bonitas” o entretenidas.	Elegirlas porque favorecen el aprendizaje previsto.
Cambiar completamente la dinámica en cada sesión.	Mantener una estructura predecible e introducir progresivamente nuevos desafíos.
Hacer la tarea por el estudiante para terminar más rápido.	Brindar el apoyo mínimo necesario y retirarlo progresivamente.
Exigir que todos hagan exactamente lo mismo.	Compartir una experiencia y diferenciar desempeño, participación y apoyos.
Repetir la misma tarea sin aumentar la demanda.	Ofrecer práctica reiterada con progresión.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN:

Antes de iniciar un taller formativo, responde a estas preguntas para comprobar que ha sido bien planificado:

- ¿El taller parte de una necesidad real de aprendizaje de tus estudiantes?
- ¿Tienes claro qué competencia quieres favorecer, desarrollar o movilizar?
- ¿Has revisado la matriz de ubicación curricular de tu aula?
- ¿La experiencia de aprendizaje es predominantemente práctica y permitirá a tus estudiantes aprender haciendo?
- ¿El taller puede desarrollarse de manera recurrente?
- ¿Todos tus estudiantes pueden participar, aunque lo hagan de distintas maneras?
- ¿Has previsto las barreras que podrían afrontar y los apoyos que podrían requerir?
- ¿La estructura del taller permite anticipar lo que ocurrirá?
- ¿Existe una progresión en el nivel de desafío de los aprendizajes?
- ¿Los apoyos pueden disminuir de más a menos intrusivos o intensos conforme aumenta la autonomía de los estudiantes?

Los talleres formativos ofrecen oportunidades sistemáticas para aprender mediante la práctica. Su valor no está en realizar muchas actividades diferentes, sino en ofrecer experiencias recurrentes, accesibles y progresivamente más desafiantes que permitan a cada estudiante participar y avanzar con los apoyos que requiera.

En la etapa de Tránsito a la Vida Adulta (TVA), que va desde el 4.º al 6.º grado de primaria, estos talleres continúan siendo importantes, pero empiezan a combinarse con otra forma de organización orientada al desarrollo de competencias vinculadas con el Proyecto de Vida, la autonomía, la autodeterminación y la inserción laboral: *los talleres productivos*.

VI. ¿CÓMO PLANIFICAR TALLERES PRODUCTIVOS EN LA ETAPA DE TRÁNSITO A LA VIDA ADULTA?

En la etapa de Tránsito a la Vida Adulta (TVA), los estudiantes continúan desarrollando competencias mediante unidades de aprendizaje y talleres formativos, pero también pueden participar progresivamente en *talleres productivos*.

Los talleres productivos son espacios pedagógicos de carácter práctico que permiten desarrollar aprendizajes vinculados con la autonomía, la comunicación, la convivencia y la realización de tareas relacionadas con la producción de bienes o la prestación de servicios. Su finalidad no es únicamente obtener un producto para vender. El producto o servicio constituye un medio para generar experiencias de aprendizaje relacionadas con la vida adulta, el Proyecto de Vida y la participación futura en entornos laborales, ocupacionales o de emprendimiento, de acuerdo con las características y posibilidades de cada estudiante. En un taller productivo, el producto final es importante, pero el aprendizaje del estudiante lo es más. El propósito no es producir más ni producir más rápido, sino que el estudiante

participe en tareas reales con apoyos adecuados y avance progresivamente hacia una mayor autonomía.

6.1. ¿En qué se diferencia un taller productivo de un taller formativo?

Taller formativo	Taller productivo
Favorece aprendizajes mediante experiencias prácticas y recurrentes.	Favorece aprendizajes mediante un proceso de producción de un bien o prestación de un servicio.
Puede desarrollarse durante toda la escolaridad.	Se desarrolla en la etapa de TVA.
No necesariamente culmina en un producto o servicio destinado a otras personas.	Organiza las tareas alrededor de un producto o servicio concreto.
Puede centrarse en movimiento, expresión artística, autonomía, habilidades sociales, etc.	Incorpora tareas vinculadas con procesos productivos, laborales u ocupacionales.
La organización del espacio puede variar según la experiencia.	Suele requerir una organización más estructurada del espacio, herramientas, tareas, seguridad y apoyos.

Un taller productivo no sustituye a los talleres formativos. Durante la etapa de TVA ambos pueden combinarse. Conforme los estudiantes transitan y avanzan en esta etapa, pueden incrementarse las oportunidades de participación en experiencias productivas, sin dejar de desarrollar otros aprendizajes relacionados con la salud, la comunicación, el movimiento, la convivencia, la expresión o la autonomía.

6.2. ¿Cómo se selecciona o escoge un taller productivo?

La elección del taller no debería partir únicamente de aquello que el CEBE sabe producir o de los materiales que tiene disponibles. Antes de elegirlo o seleccionarlo conviene preguntarse:

- ¿Qué intereses, fortalezas y preferencias muestran los estudiantes de TVA?
- ¿Qué aprendizajes y apoyos están previstos en sus PEP y Proyectos de Vida?
- ¿Qué actividades u oportunidades productivas, ocupacionales o laborales existen en la comunidad?
- ¿Qué tareas pueden ser divididas en pasos concretos, enseñables y repetibles?
- ¿El CEBE cuenta o podría contar con condiciones de espacio, materiales y seguridad para desarrollar el taller elegido?
- ¿Existen posibilidades de articulación con familias, comunidad, municipalidad, empresas u otras organizaciones?

Resumiendo, la ruta de selección de un taller productivo sería esta:

Proyecto de Vida + características e intereses del estudiante + oportunidades del entorno + recursos del CEBE → selección del taller productivo

No elegimos el taller productivo porque “sea típico de la región”, sino porque ofrece oportunidades reales de aprendizaje y participación vinculadas con la vida adulta.

6.3. ¿Cuál es la ruta para planificar un taller productivo?

Paso 1: Definir el producto o servicio que dará sentido al taller

Todo taller productivo necesita una meta concreta y comprensible. Puede tratarse de elaborar un producto como macetas con plantas, productos textiles sencillos, alimentos, empaques, artículos artesanales o de prestar un servicio como jardinería, limpieza, lavandería, organización o reposición de materiales, u otras actividades pertinentes al contexto. Lo importante es que la meta pueda mostrarse y anticiparse desde el inicio del taller.

Veamos un ejemplo: un taller productivo de jardinería llamado *"Macetas con suculentas"*, cuya meta será elaborar macetas pequeñas con suculentas listas para ser exhibidas, entregadas o vendidas en una actividad organizada por el CEBE. Esta meta permite que el estudiante comprenda que las tareas que realizará forman parte de un proceso y conducen a un resultado.

Paso 2: Formular una situación significativa

El taller productivo necesita una situación que conecte el producto o servicio con una finalidad real. Retomando el ejemplo anterior, la situación significativa del taller *"Macetas con suculentas"* podría formularse así:

En la comunidad hay personas a las que les gustaría comprar macetas de suculentas decoradas, para sus hogares o para regalar. El CEBE organizará una expoferia por el Día de la Discapacidad, en la que los estudiantes de TVA podrán presentar y vender los productos que elaboren. *¿Cómo podemos organizarnos para preparar macetas con suculentas listas para presentarlas y venderlas a otras personas?*

Paso 3: Precisar los propósitos de aprendizaje que se desarrollarán

Los talleres productivos permiten movilizar diversas competencias y enfoques transversales del CNEB (MINEDU, 2016); sin embargo, hay tres competencias y dos enfoques que se desarrollan de manera fija y específica en todos los talleres: *"Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común"*, *"Se comunica oralmente en su lengua materna"* y *"Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad"*. Estas competencias y enfoques corresponden a tres componentes constantes del trabajo productivo: la colaboración, la comunicación funcional y la ejecución progresivamente autónoma de las tareas.

Veamos qué se espera favorecer con estas competencias y enfoques transversales y con qué criterios podríamos evaluar estos aprendizajes:

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común	Acepta y respeta los acuerdos de convivencia y seguridad establecidos para el taller
	Colabora con sus compañeros en la ejecución de las tareas asignadas
Se comunica oralmente en su lengua materna	Comprende instrucciones orales o se apoya en un SAAC para realizar las tareas asignadas.
	Se comunica mediante palabras, gestos o un SAAC para pedir ayuda, nombrar herramientas o materiales del taller, hacer saber sus preferencias, etc.
Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad	Practica el uso de herramientas con ayuda de estrategias funcionales y apoyos graduados.
	Ejecuta su tarea con menor apoyo físico, evidenciando autonomía motriz creciente
ENFOQUES TRANSVERSALES	Búsqueda de la excelencia (mejora continua, esfuerzo, superación de metas, autonomía creciente)
	Orientación al bien común (trabajo colaborativo)

Estas competencias, enfoques y criterios de evaluación constituyen una propuesta de referencia. El CEBE podrá incorporar otras competencias o enfoques cuando las características del taller productivo y los aprendizajes previstos para los estudiantes lo requieran.

Paso 4. Organizar el taller mediante un ciclo productivo

Un taller productivo necesita una progresión para que los estudiantes logren aprendizajes. No es conveniente empezar directamente a producir. Los estudiantes necesitan primero conocer el espacio, las herramientas y las tareas; después aprenderlas con apoyo; posteriormente ejecutarlas con mayor independencia y, finalmente, participar en el cierre del proceso. Es por ello que todos los talleres productivos de CEBE incluyen cuatro fases secuenciales y progresivas:

Exploración e inducción → Aprendizaje guiado de las tareas → Producción con autonomía creciente → Cierre y presentación del producto o servicio

Fase 1. Exploración e inducción

El objetivo de esta fase es que los estudiantes conozcan aspectos importantes de la dinámica del taller antes de comenzar a producir lo planificado, por ello las tareas que se sugiere llevar a cabo, en esta fase, con los estudiantes son:

- Conocer el espacio de trabajo
- Recorrer las zonas del taller
- Observar y explorar los materiales y herramientas
- Conocer las normas de seguridad y los equipos de protección personal (EPP)

- Anticipar el producto final y la meta del taller
- Identificar dónde se encuentra organizado cada elemento del taller
- Explorar las distintas tareas que van a realizar
- Que los estudiantes comuniquen sus preferencias, en cuanto a las tareas, cuando sea posible.

Fase 2. Aprendizaje guiado de las tareas

En esta fase el objetivo es enseñarles a los estudiantes a realizar cada tarea del taller productivo. Para ello se sugiere que los docentes:

- Dividan cada tarea en pasos simples pequeños (análisis de tareas)
- Demuestren a los estudiantes cómo se realiza cada tarea (modelado)
- Permitan a los estudiantes practicar varias veces cada paso
- Identifiquen qué apoyos necesita cada estudiante para realizar las tareas
- Adapten las herramientas o materiales cuando sea necesario
- Utilicen estrategias funcionales y apoyos visuales, físicos, gestuales o comunicativos, según corresponda
- Retiren progresivamente la ayuda (apoyos graduados, desvanecimiento) cuando los estudiantes vayan logrando aprendizajes y mejorando sus habilidades

Fase 3. Producción con autonomía creciente

Una vez que las tareas han sido practicadas y los estudiantes tienen claro cómo realizarlas, comienza el proceso de producción. En esta fase se sugiere que los estudiantes:

- Realicen la tarea asignada
- Participen de manera repetida para consolidarla
- Reciban cada vez menos ayuda o apoyos cuando sea posible
- Puedan rotar por otras tareas
- Trabajen junto con distintos compañeros
- Participen en una cadena o secuencia de producción real

El propósito no es retirar todos los apoyos, sino reducir aquellos que ya no son necesarios en una lógica de autonomía y autodeterminación creciente, necesarias para una futura inserción laboral.

Fase 4. Cierre y presentación

El taller culmina con una situación en la que el producto o servicio adquiere una finalidad real, y los estudiantes se preparan para una exposición, una entrega, una feria, una demostración, una venta, la prestación de un servicio dentro o fuera del CEBE, etc. Los estudiantes pueden participar en diferentes roles: preparar el espacio, organizar los productos, entregar, saludar, cobrar con apoyo, guardar materiales u otras tareas acordes con sus posibilidades.

6.4. ¿Cuánto puede durar un taller productivo?

Un taller productivo puede organizarse dentro de un bloque de semanas lectivas y tener una duración aproximada de nueve semanas, que es lo que dura dicho bloque. Este periodo de tiempo permitirá a los estudiantes transitar desde la exploración inicial hasta una etapa de producción con autonomía creciente y un cierre final. Una posible distribución de las fases del taller productivo sería la siguiente:

Fase	Duración referencial
Exploración e inducción	1-2 semanas
Aprendizaje guiado	2-3 semanas
Producción con autonomía creciente	2-3 semanas
Cierre y presentación	1 semana

Como sugerencia para la organización y frecuencia de los talleres, se recomienda programar al menos tres sesiones semanales de aproximadamente 90 minutos cada una. Estas sesiones deben distribuirse de forma alternada entre talleres formativos y productivos, de modo que ambos estén presentes en el horario de cada semana.

6.5. ¿Cómo organizar la cadena o secuencia de producción?

El producto final del taller productivo se divide en tareas concretas y ordenadas, utilizando el análisis de tareas. Cada tarea puede corresponder a una zona de trabajo o estación. Por ejemplo, para el taller de “*Macetas con suculentas*” podríamos establecer cuatro zonas de trabajo o estaciones, que serían:

2) Zona de preparación de sustrato → 2) zona de siembra y trasplante → 3) zona de decoración → 4) zona de riego y cuidado

Dividir el proceso productivo en zonas permite que el estudiante comprenda mejor qué debe hacer, dónde debe hacerlo y qué ocurre después de completar su tarea. La organización por zonas de trabajo o estaciones permite establecer funciones claras dentro del proceso de producción.

Además, se recomienda habilitar en todos los talleres una zona transversal y permanente, que cumple una función de soporte constante durante toda la jornada y no forma parte de la secuencia de producción en sí. En ella se ubican y organizan, de forma clara, accesible y señalizada, las herramientas de uso común, los artículos de limpieza y aseo, los equipos de protección personal (si fueran necesarios) y los insumos de apoyo que cualquier zona pueda requerir en un momento dado. Su ubicación debe ser accesible desde todas las demás zonas, de modo que estudiantes y docentes puedan recurrir a ella sin interrumpir el flujo de trabajo. Esta organización favorece la autonomía de los estudiantes y la seguridad durante el trabajo.

6.6. ¿Cómo organizar las zonas de trabajo?

Para cada zona de trabajo o estación se deben prever tres elementos indispensables:

- **Espacio e implementación:** ¿Qué mobiliario, condiciones, instalaciones o adecuaciones físicas necesitamos? Por ejemplo: mesas de trabajo, superficies lavables, tomacorrientes, ventilación, según el tipo de tarea, entre otros.
- **Tareas:** ¿Qué acciones específicas y concretas realizará el estudiante en cada zona de trabajo?
- **Materiales, herramientas y apoyos:** ¿Qué necesitará el estudiante para ejecutar cada tarea con la mayor autonomía posible?

Veamos cómo sería la organización de las zonas de trabajo o estaciones para el ejemplo del taller productivo: “Macetas con suculentas”:

Zona de trabajo	Tareas principales	Materiales y apoyos
<i>Preparación del sustrato</i>	Llenar la maceta y preparar la tierra	Taza de mango grueso, embudo, secuencia visual
<i>Siembra y trasplante</i>	Hacer el hoyo, colocar la planta y presionar la tierra	Plantilla, marcador con tope, guía visual
<i>Decoración</i>	Elegir y colocar piedritas de colores u otros elementos	Bandejas con opciones visibles y pictogramas
<i>Riego y cuidado</i>	Regar y colocar la maceta terminada	Atomizador, tarjeta visual con cantidad de pulsaciones
<i>Zona transversal</i>	Recoger, devolver y organizar las herramientas y los elementos de limpieza	Siluetas o imágenes que indican dónde se guarda cada material

6.7. Anticipar barreras y apoyos en cada tarea

En un taller productivo no basta con planificar qué debe hacerse. También tenemos que preguntarnos: ¿Qué podría impedir que este estudiante realice esta tarea y qué puedo modificar para que participe? No adaptamos al estudiante a la herramienta: cuando es necesario, adaptamos la herramienta, la tarea o el entorno para que el estudiante pueda participar. Veamos un ejemplo:

Tarea	Posible barrera	Apoyo
Llenar una maceta	Dificultad para sostener una taza pequeña	Taza con mango grueso y embudo
Hacer el hoyo	Dificultad para calcular la profundidad	Marcador con tope y plantilla

Tarea	Posible barrera	Apoyo
Elegir la decoración	No comunicar verbalmente su preferencia	Dos opciones concretas o pictogramas
Participar en la venta	Inseguridad frente a personas desconocidas	Rol previamente anticipado y acompañamiento

6.8. La seguridad también forma parte de la planificación

Antes de iniciar el taller productivo, deben revisarse los riesgos propios de las herramientas, los productos o sustancias que se van a utilizar, las temperaturas, los aparatos con electricidad o elementos punzo-cortantes, la accesibilidad de los espacios, que existan equipos de protección personal (EPP) cuando corresponda, brindar la supervisión necesaria, prever formas seguras de trasladar materiales, guardarlos y organizarlos de manera segura, entre otros. La autonomía creciente nunca significa retirar los apoyos necesarios para mantener la seguridad.

6.9. ¿Cómo planificar cada sesión del taller productivo?

Al igual que los talleres formativos, cada sesión puede tener una estructura sencilla. Las acciones y tareas que se realicen en cada sesión dependerán también de la etapa del taller, ya que variarán según se esté en fase de *exploración e inducción* → *fase de aprendizaje guiado de las tareas* → *fase de producción con autonomía creciente* → *o fase de cierre y presentación del producto o servicio*. Veamos los momentos o secuencia metodológica para un taller productivo de 90 minutos:

Inicio: se anticipa qué se producirá ese día; se recuerdan los acuerdos y normas de seguridad; se identifican las zonas y las tareas de cada estudiante; se preparan los materiales y herramientas.

Desarrollo: se ejecutan las tareas propias de la fase del taller, se brindan apoyos graduados, se favorece la comunicación y la colaboración, se observa el nivel de autonomía de cada estudiante, se rota o se mantienen tareas según el momento del proceso.

Cierre: se coloca el producto en la siguiente zona o en el lugar correspondiente, se guardan las herramientas, se limpia y ordena el espacio; se reconoce lo realizado; se anticipa qué continuará en la siguiente sesión.

No todos los estudiantes tienen que realizar todas las tareas con la misma exigencia. Durante las primeras semanas, el docente observará en los estudiantes sus intereses y preferencias, sus fortalezas y destrezas, sus necesidades de apoyo, su tolerancia sensorial, su nivel o forma de comunicación, su motricidad gruesa y fina, su comprensión de las secuencias, sus respuestas ante diferentes entornos y compañeros. A partir de ello podrá asignar inicialmente una tarea y, posteriormente, ofrecer oportunidades de rotación.

6.10. El taller productivo y el Proyecto de Vida

El taller aporta información valiosa para conocer al estudiante en situaciones relacionadas con la vida adulta, ya que nos permite observar qué tareas prefiere, cuáles rechaza, qué apoyos requiere, cuánto tiempo sostiene una actividad, cómo se comunica, cómo trabaja con otros y en qué tareas muestra mayor autonomía. Esta información puede contribuir posteriormente a tomar decisiones relacionadas con su Proyecto de Vida y con las experiencias que conviene seguir ofreciendo.

Veamos algunos ejemplos de talleres productivos que podrían desarrollar los estudiantes de CEBE pensando en su futura inserción laboral.

Contexto u oportunidad del entorno	Ejemplos
Agroindustria y comercio	Empaque y etiquetado, selección de productos, armado de pedidos
Hotelería y servicios	Lavandería, doblado de prendas, limpieza y organización
Alimentación	Panadería, preparación y empaquetado de productos
Agricultura y áreas verdes	Plantones, jardinería, compost, macetas
Textilería	Clasificación, cardado, doblado, empaquetado
Producción local	Selección y envasado de granos, cacao, café u otros productos pertinentes

Los ejemplos son referenciales. Cada CEBE debe analizar su contexto y seleccionar talleres pertinentes para sus estudiantes, evitando reproducir actividades solo porque son tradicionales de una determinada región.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN:

Antes de iniciar un taller productivo conviene hacerse las siguientes preguntas para así comprobar si está bien planificado:

- ¿El taller se relaciona con los Proyectos de Vida y las características de los estudiantes que participan?
- ¿El taller tiene una finalidad productiva o de servicio clara?
- ¿El producto o servicio tiene relación con las oportunidades del entorno?
- ¿Las tareas pueden dividirse en pasos concretos y enseñables?
- ¿Los estudiantes conocerán primero el espacio y las herramientas antes de utilizarlas?
- ¿Cada tarea cuenta con apoyos y adaptaciones cuando son necesarios?
- ¿El espacio está organizado de manera comprensible y segura?
- ¿Existe una progresión desde apoyos intensos o más intrusivos hacia una autonomía creciente?

- ¿Todos los estudiantes tienen una tarea real dentro del proceso?
 - ¿El cierre permite que el producto o servicio tenga una finalidad concreta?
- Los talleres productivos permiten acercar a los estudiantes de TVA a experiencias vinculadas con la vida adulta mediante tareas reales, organizadas y significativas. Su valor pedagógico no depende de la cantidad de productos obtenidos, sino de las oportunidades que ofrecen para aprender a trabajar con otros, comunicarse, tomar decisiones, utilizar herramientas y desarrollar progresivamente una mayor autonomía. La planificación debe asegurar que cada estudiante tenga una participación real dentro del proceso productivo y que las barreras se respondan mediante apoyos, adaptaciones y ajustes pertinentes.

ANEXO: FORMATOS Y HERRAMIENTAS PARA PLANIFICAR

Aquí se colocarán los formatos para la planificación anual, la matriz de ubicación curricular, la unidad de aprendizaje, la actividad de aprendizaje, el taller formativo y el taller productivo.

REFERENCIAS

- CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. [Pautas DUA 3.0 de CAST](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. [Currículo Nacional de la Educación Básica](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Programa curricular de Educación Inicial*. [Programa curricular de Educación Inicial](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2016c). *Programa curricular de Educación Primaria*. [Programa curricular de Educación Primaria](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU: Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica*. [RVM N.º 094-2020-MINEDU](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2022a). *La planificación curricular de aula en el Centro de Educación Básica Especial: Guía de orientaciones*. [Guía de planificación curricular de aula en el CEBE](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2022b). *Organizar el trabajo con las familias en el Centro de Educación Básica Especial – CEBE: Guía de orientaciones*. [Guía para el trabajo con las familias en el CEBE](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2023a). *El tránsito a la vida adulta en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE): Guía de orientaciones*. [Guía El tránsito a la vida adulta en el CEBE](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2023b). *La evaluación de los aprendizajes en el Centro de Educación Básica Especial (CEBE): Guía de orientaciones*. [Guía de evaluación de los aprendizajes en el CEBE](#)
- Ministerio de Educación del Perú. (2023c). *Organización del trabajo de los equipos interdisciplinarios en los CEBE: Guía de orientaciones*. [Guía de organización del](#)

trabajo de los EID en los CEBE

Ministerio de Educación del Perú. (2023d). *Resolución Viceministerial N.° 151-2023-MINEDU: Disposiciones para la organización y funcionamiento de los PRITE, CEBE, SAANEE, PANETS y CREBE*. [RVM N.° 151-2023-MINEDU](#)

Ministerio de Educación del Perú. (2025). *Resolución Ministerial N.° 501-2025-MINEDU: Norma Técnica para el Año Escolar 2026 en las Instituciones y Programas Educativos públicos y privados de la Educación Básica*. [RM N.° 501-2025-MINEDU](#)

DOCUMENTO PARA VALIDACIÓN