UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE

Educación Especial

Itinerario Académico en: Discapacidad Intelectual y Desarrollo

**Sistema de talleres de prácticas colaborativas entre escuela y familia para el desarrollo de habilidades de transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Especializada S.H.**


Autora:

Mejía Chinchuña Andrea Paola

Autora:

Mejía Celdo Génesis Del Carmen


**Azogues - Ecuador**

**Febrero, 2026**

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
# UNAE

## Trabajo de Titulación

**Modalidad**

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

**Línea de investigación**

Educación inclusiva para la atención a la diversidad

Autora:
Mejía Chinchuña Andrea Paola
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

Autora:
Mejía Celdo Génesis Del Carmen
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Especial

| | |
|---|---|
| **Docente Tutora** | María Eugenia Ochoa Guerrero |
| **CÓDIGO ORCID** | 0000-0002-3866-8781 |

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

**TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

## AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS


“No hay necesidad de apresurarse. No hay necesidad de ser chispeante. No hay necesidad de ser nadie más que una misma.” Virginia Woolf.

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por ser la guía en cada paso de mi vida, por darme la oportunidad de conocer nuevos lugares y personas, pero sobre todo por brindarme fortaleza en esta etapa que hoy culmino con mucha alegría. Gracias a la constancia necesaria, logro alcanzar esta meta.

Dedico esta tesis a mis padres, Nelly Chinchuña y Líder Mejía, quienes con su apoyo, esfuerzo y trabajo han sido el suelo firme sobre el que he construido mis sueños. Su amor, paciencia y fe trascendieron la distancia; siempre me sentí acompañada con sus “buenos días”, su “¿cómo te fue?”, su “¿ya comiste?” y sus palabras para no rendirme porque “ya faltaba poco”. A mis hermanos Pame y Mati, quienes han sido parte fundamental de este proceso. Su confianza, amistad y amor me sostuvieron cada día y me acompañaron en cada logro alcanzado. Su hermana mayor siempre está orgullosa de ustedes.

A mi novio Sebastián Arteaga, cuya compañía, amistad, amor y apoyo han sido esenciales para seguir adelante. Gracias por confiar en mí y en lo que puedo lograr; por las noches en vela acompañándome con mensajes de ánimo, por recordarme que mañana sería mejor, por escuchar cada problema y ayudarme a encontrar soluciones en los momentos de estrés o lágrimas. ¡Gracias por creer en mí! A mi Keshita, que siempre me esperó pacientemente en casa y cuyas travesuras trascendían la pantalla para brindarme felicidad. Y a mis libros, que me acompañaron en la soledad, ofreciéndome conocimiento y refugio.

A mi abuelita Edelina, cuyo amor y valores han trascendido, permitiendo que nuestra familia sea trabajadora y emprendedora gracias a su arte. A toda mi familia materna, que, sin duda, con su apoyo moral y económico, me permitió llegar hasta donde estoy. A mis estudiantes, que me brindaron la oportunidad de trascender en la educación. De igual forma, agradezco a mis docentes, porque sin su pasión por la educación, ningún aprendizaje habría sido transformador en mi vida personal y profesional. Gracias por creer en mí y motivarme a superarme cada día más.

Finalmente, quiero reconocer a mi amiga Génesis, quien me hizo sentir en casa y me brindó un lugar especial al cual regresar. Gracias por las risas, la compañía y también por los momentos de estrés compartidos; ha sido hermoso crecer juntas y superarnos ante cualquier dificultad. Que Dios te recompense lo que has dado, y que juntas sigamos creciendo en lo personal y profesional. Que la vida siempre nos permita coincidir.

## AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Cierro esta etapa con gratitud, la universidad me transformó: entre retos y alegrías, aprendí que creer en mí es el primer paso para lograrlo todo.

Primero, quiero agradecer a Dios, porque sin Él nada de esto habría sido posible, gracias por sostenerme cuando sentía que no podía más, por darme fuerzas en los momentos difíciles y por bendecirme con un trabajo que me permitió continuar mis estudios, cada logro alcanzado es también fruto de su guía y amor. A mis padres Fernando Mejía y Rosa Celdo, gracias infinitas, a pesar de las dificultades económicas que enfrentamos, nunca dejaron de apoyarme, su esfuerzo, sacrificio y confianza en mí fueron el impulso que necesitaba para no rendirme, todo lo que soy y lo que estoy logrando es también gracias a ustedes.

A mi gatita Sasi, gracias por acompañarme en tantas noches de desvelo, esperando pacientemente a mi lado hasta que terminaba mis trabajos, en medio del cansancio y el estrés, tu compañía fue un pequeño refugio de paz. A mi enamorado Fernando León, gracias por tu apoyo incondicional desde el primer día hasta el último, eres una pieza fundamental en todo este proceso, brindándome apoyo moral, económico y emocional, gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por animarme, sostenerme y caminar conmigo en cada etapa. También agradezco a cada uno de mis docentes, quienes confiaron en mí, me guiaron y me motivaron a superarme, ayudándome a descubrir que soy capaz de lograr muchas cosas.

Y finalmente, pero no menos importante, a mi amiga Andrea, mi compañera de tesis, de trabajos, de desvelos y de tantas experiencias compartidas. Gracias por ser una gran persona, por enseñarme a ser mejor amiga y mejor ser humano. Gracias por estar en mis momentos más difíciles y por nunca soltar mi mano. Espero que nuestra amistad siga creciendo y que ambas logremos cumplir todos nuestros sueños.

Hoy cierro esta etapa con el corazón agradecido y la mirada puesta en el futuro, se que aún quedan muchos sueños por cumplir, pero me voy con la certeza de que todo esfuerzo vale la pena cuando se hace con fe, amor y perseverancia.

**RESUMEN**

Esta investigación aborda de manera integral las prácticas colaborativas entre el entorno escolar y el entorno familiar orientadas a fortalecer y desarrollar habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI). El presente estudio surge a partir de la identificación de áreas de oportunidad en la adquisición y desarrollo de habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y habilidades pre-laborales propias de los programas de transición a la vida adulta. Desde esta perspectiva, se busca establecer estrategias que promuevan la autonomía y mejoren la calidad de vida en los estudiantes. Al mismo tiempo, destaca la necesidad de implementar y fortalecer procesos de sensibilización y conocimiento dirigido a los entornos familiares y escolares con el fin de articular objetivos y garantizar colaboración bajo criterios y estrategias coherentes a la realidad del estudiante. El enfoque metodológico, se enmarca en el paradigma interpretativo y adopta un diseño cualitativo que guía el método de estudio de caso múltiple. Se emplearon diversas técnicas de recolección de datos tales como grupos focales, entrevistas, análisis documental y observación participante. Los hallazgos revelan que la articulación entre estos dos entornos es un factor clave para abordar de manera integral las necesidades de los estudiantes con DI en este proceso de transición. Se diseña un sistema de talleres de Prácticas colaborativas entre la escuela y la familia, la propuesta representa un aporte significativo ante las necesidades y se proyecta como una herramienta flexible e innovadora que puede ser implementada y evaluada en estudios posteriores.

**PALABRAS CLAVES:** Transición a la vida adulta, Discapacidad intelectual, Familia, Escuela

**ABSTRACT**

This research comprehensively addresses collaborative practices between the school environment and the family environment aimed at strengthening and developing skills for the transition to adult life in students with Intellectual Disabilities (ID). The present study arises from the identification of areas of opportunity in the acquisition and development of skills for daily living, social skills and pre-employment skills typical of transition to adult life programs. From this perspective, it seeks to establish strategies that promote autonomy and improve the quality of life in students. At the same time, it highlights the need to implement and strengthen awareness and knowledge processes aimed at family and school environments in order to articulate objectives and guarantee collaboration under criteria and strategies coherent to the student's reality. The methodological approach is framed in the interpretative paradigm and adopts a qualitative design that guides the multiple case study method. Various collection techniques were used of data such as focus groups, interviews, documentary analysis and participant observation. The findings reveal that the articulation between these two environments is a key factor in comprehensively addressing the needs of the students with ID in this transition process. A system of workshops of collaborative practices between the school and the family is designed, the proposal represents a significant contribution to the needs and is projected as a tool flexible and innovative that can be implemented and evaluated in subsequent studies.

**Keywords:** Transition to adult life, Intellectual disability, Family, School

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

## ÍNDICE


Introducción ..... 10

Objetivo General ..... 18

Objetivos Específicos ..... 18

Justificación ..... 18

Capítulo I: Las prácticas colaborativas entre la escuela y familia como contextos fundamentales en el desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual ..... 20

1. Discapacidad Intelectual una mirada desde el modelo social ..... 21

1.1 La familia y la educación colaborativa desde el modelo social ..... 23

2. Sujetos de derechos, no de cuidados: Transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual ..... 26

2.1 Habilidades para la transición a la vida adulta. ..... 31

2.2 Habilidades para la vida diaria en la transición a la vida adulta ..... 32

2.3 Habilidades Sociales en la transición a la vida adulta. ..... 33

2.4 Habilidades pre-laborales en la transición a la vida adulta ..... 35

3. Prácticas Colaborativas entre Familia y Escuela para la construcción de entornos Educativos Inclusivos ..... 37

Capítulo II: Caracterizar el estado actual de las prácticas colaborativas entre la escuela y la familia y su incidencia en habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual de la Unidad Educativa Especializada “S.H”38

Metodología ..... 39

2.1 Paradigma ..... 39

2.2 Enfoque ..... 39

2.3 Método ..... 40

2.3.2 Fases del estudio de caso ..... 40

2.4 Operacionalización de categorías ..... 43

2.4.1 Tabla de operacionalización de categorías ..... 43

2.5 Técnicas e instrumentos ..... 49

2.5.1 Análisis documental ..... 49

2.5.2 Observación Participante ..... 50

2.5.3 Grupo focal ..... 51

2.5.4 Entrevista semiestructurada ..... 52

2.6 Análisis e interpretación de Resultados ..... 54

2.7 Triangulación de datos ..... 55
2.8 Generalidades ..... 73
Capítulo III. Sistema de talleres de Prácticas colaborativas entre la escuela y la familia para el desarrollo de habilidades de transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Especializada “Stephen Hawking” ... 78
Objetivo ..... 79
3.1 Fundamentación teórica de la propuesta ..... 79
Caracterización de la propuesta. ..... 81
Talleres. ..... 83
Conclusiones ..... 112
Recomendaciones ..... 114
Referencias Bibliográficas ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Anexos. ..... 125

## Introducción

El tránsito hacia la etapa adulta constituye una etapa crítica en el desarrollo humano, marcada por profundos cambios biopsicosociales, en este período, el individuo comienza a construir su autonomía y a asumir roles sociales activos. Para los estudiantes con discapacidad intelectual (DI), esta transición hacia la vida adulta se convierte en un proceso complejo que demanda una formación educativa con enfoque humanista, políticas inclusivas y espacios comunitarios accesibles, entre otros factores. Por ello, la preparación para esta transición no se limita a aprendizajes académicos; sino que además conlleva a la adquisición de hábitos y habilidades en pro de garantizar independencia en los múltiples contextos donde interactúan, lo cual constituye uno de los mayores retos que deben afrontar tanto la escuela como el núcleo familiar.

Según lo dispuesto por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se reconoce a quienes presentan una discapacidad como titulares plenos de derechos, y el Estado está obligado a promover y garantizar la inclusión, igualdad y oportunidades sin discriminación, especialmente en el ámbito educativo, laboral, independencia personal y participación comunitaria (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006). En este sentido, la transición a la vida adulta implica garantizar su derecho a desarrollarse en entornos que permitan su participación plena en la sociedad, eliminando todo tipo de barrera física, social y digital. (UNICEF, 2022).

Aun cuando estos principios están respaldados por sus derechos, la Organización Mundial de la Salud advierte que las personas con discapacidad siguen enfrentando, a nivel mundial, barreras estructurales que limitan su participación plena en la sociedad (OMS, 2014). Dichas limitaciones se reflejan principalmente en el acceso reducido a servicios fundamentales como la educación, oportunidades laborales dignas y otros servicios comunitarios clave. La persistencia de estas barreras no solo representa una violación a los derechos humanos, sino que también impactan significativamente en el desarrollo individual y obstaculizan su transición hacia una vida adulta independiente generando dependencia, marginación y desigualdad.

En Ecuador, la formación vinculada a la transición a la vida adulta para estudiantes con discapacidad intelectual se impulsa principalmente en las instituciones

educativas, donde todas las modalidades deben responder a sus necesidades, características y promover competencias que faciliten su participación plena en distintos contextos. Por otro lado, La Constitución de la República (2008), junto con el Código de la Niñez y Adolescencia (2013), reconocen la educación como un derecho que se ejerce durante toda la vida y que debe propiciar el desarrollo integral y la igualdad. Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 24, demanda la implementación de un sistema educativo inclusivo que asegure oportunidades equitativas, respete su dignidad y desarrolle capacidades y creatividad individual.

El Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la Discapacidad (2018), menciona que en este proceso de transición a la que se adjuntan estudiantes a partir de los 12 años debe enfocarse en la preparación en habilidades y hábitos que le permitan al joven con discapacidad asumir roles activos desde el desarrollo de habilidades funcionales, sociales, académicas y pre-laborales que le permitan participar de manera plena en la sociedad. En este sentido, el modelo enfatiza que la transición debe ser; planificada, progresiva y personalizada, considerando las características, intereses y necesidades, con el fin de favorecer a este proceso.

Además, se establece que la participación activa, la interacción y la estrecha colaboración con la familia son fundamentales para garantizar un aprendizaje significativo. Para este fin, se requiere implementar acciones conjuntas entre los actores de la comunidad educativa, esto mediante la utilización de mecanismos institucionalizados y otras actividades como reuniones informales, grupos de trabajo y talleres. Del mismo modo, es importante facilitar medios de comunicación (Ministerio de Educación, 2018).

Es fundamental considerar que la transición a la vida adulta demanda articulación estrecha los actores familiares, pues su colaboración y participación en programas educativos, actividades escolares y proyectos institucionales fortalece el desarrollo integral del estudiante y permite crear oportunidades de inclusión social y prelaboral. Como afirma Tocre (2025), “La colaboración entre instituciones, familias y actores sociales es esencial para superar los desafíos y garantizar una transición

exitosa" (p. 4). Dichas acciones, además de promover habilidades para la vida, garantizan una convivencia inclusiva que facilita la inserción futura en la sociedad.

Dentro de este marco, otorgar protagonismo a las voces de estudiantes y familias adquiere un valor significativo, que rara vez se ha observado en las iniciativas de innovación educativa. Entonces la finalidad consiste en promover la reflexión conjunta para plantear interrogantes y construir respuestas mediante y la búsqueda de soluciones ajustadas a las posibilidades del entorno. (Marchesi, Durán y Giné, 2009; UNESCO, OEI, 2018).

En este sentido, la creación de programas educativos que articulen a la familia y la escuela como agentes de apoyo en la transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual resulta esencial. Estas iniciativas impulsan la interacción y el trabajo conjunto, permitiendo aprendizajes flexibles que estimulan a la adquisición de habilidades para la vida diaria, sociales y pre-laborales. A partir de estas orientaciones se desprenden recursos, metodologías, y estrategias que fortalecen el trabajo colaborativo y el acompañamiento orientado a metas comunes enfocadas a la inclusión y la autonomía (Herrera y Guevara, 2017).

El modelo de alianzas entre la escuela y la familia propuesto por Epstein (2013) permite generar colaboración estratégica con los padres de familia, pues esto posibilita la articulación de esfuerzos entre la escuela y el hogar a fin de impulsar al desarrollo holístico de los estudiantes. Cuando las familias participan activamente en la vida escolar, se fortalecen los procesos de enseñanza, se crean ambientes inclusivos y se promueve la corresponsabilidad en la formación académica y personal. Esta colaboración permite identificar barreras, habilidades, estilos y apoyos ante sus necesidades; además, se desarrolla una comunidad educativa más inclusiva y resiliente, donde cada actor influye, aporta y se reconoce como parte fundamental para favorecer la adquisición de habilidades en el proceso de transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual. (Pasillera et al., 2015).

Durante el periodo de prácticas preprofesionales se ha observado que los estudiantes podrían beneficiarse de un aprendizaje integral adecuado a sus realidades y características que le permitan desarrollar habilidades personales, sociales y pre-laborales necesarias para la transición a la vida adulta. Este hallazgo sugiere la necesidad de promover alianzas estratégicas desde la escuela y la familia con el fin de

fortalecer estas habilidades en los diferentes contextos en los que interactúan, afianzando así un aprendizaje vivencial y experimental. Dicho proceso contribuirá a su participación activa en sus entornos, especialmente frente a las dificultades en áreas sociales, personales y pre-laborales que afectan su futura inserción en la sociedad. Así la educación se establece como el medio fundamental que garantiza el desarrollo de habilidades y hábitos que les permita ejercer sus derechos, participación plena y mejorar su calidad de vida.

Debido a la relevancia que este tema tiene en la vida de los estudiantes con discapacidad intelectual, la literatura aporta referentes para comprender su definición y los avances en cuanto a la inserción social desde una educación integral que trabajan en pos del desarrollo de habilidades para la vida adulta. A nivel internacional, Montaño (2025), investigador mexicano destaca que la transición a la vida adulta no debe limitarse al ámbito escolar, sino entenderse como un “todo”, ya que, los aprendizajes trascienden del aula y dependen de la participación familiar, la cual puede brindar un abanico de propuestas que permitan resolver los desafíos reales a los que se enfrenta el estudiante.

Por otro lado, en Argentina Rubolio et al. (2021) analizan cómo los apoyos contribuyen a que los jóvenes con discapacidad intelectual transiten a la adultez, desde un enfoque de derechos. Esta investigación buscó definir los procesos de inclusión educativa, laboral y comunitaria, examinando las prácticas educativas actuales y estableciendo acuerdos entre docentes y equipos técnicos para ofrecer diversos apoyos. Trabajaron con profesionales y administraciones públicas para crear itinerarios colaborativos entre docentes, profesionales y familias. El estudio destacó la importancia de promover la toma de decisiones y la inclusión en ámbitos sociales, laborales y comunitarios, brindando recursos para que los jóvenes puedan tomar decisiones autónomas e integrarse en la comunidad.

En Chile, Vines y Vásquez (2020) Su foco de investigación se inserta en un programa orientado al transitó a la adultez en personas con discapacidad intelectual. El programa busca fomentar la autodeterminación, autonomía y la independencia de los jóvenes. El programa impulsa la participación social a través de actividades de interés e involucra a las familias para identificar los apoyos necesarios. Se trata de una iniciativa innovadora que, contribuye a la inclusión social y a la mejora de la calidad de

vida, mediante el trabajo articulado entre familias y profesionales creando así redes de apoyo estables y sólidas para beneficiar a los estudiantes.

Martín (2024), en Guayaquil, presenta un análisis al fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en jóvenes con síndrome de Down. El objetivo es determinar las habilidades necesarias para una correcta integración laboral, destacando la importancia de un espacio socioeducativo en la adolescencia. La investigación resalta la falta de oportunidades laborales y programas desproporcionados a sus habilidades, resalta la necesidad de reconocer su derecho económico y moral para una integración significativa en la sociedad.

Chuchuca (2018), propone un programa educativo en Guayaquil en el que involucra a las familias desde fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos y legales. Este programa, implementado en la unidad de educación especializada Cariño, se estructura en fases de sensibilización, práctica y evaluación, y ha contribuido a la transición adulta e independiente de estudiantes con discapacidad intelectual moderada. Esta tesis aporta elementos relevantes para esta investigación puesto que, resalta el rol activo de los padres y plantea la necesidad de desarrollar alianzas que aseguren una vida digna y de calidad en los estudiantes con discapacidad intelectual.

Cabe resaltar que, en el campo investigativo local, existe una limitada producción científica relacionada con la transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual. Algunos investigadores locales han abordado la intervención pedagógica en áreas por separado como las: habilidades personales y habilidades comunicativas, pero, dejando de lado las pre-laborales fundamentales en la transición a la vida adulta. En Cuenca, Caiño (2025), desarrolla una propuesta de intervención sustentada en el aprendizaje basado en problemas (ABP), orientadas al fortalecimiento de la autonomía en estudiantes neurodiversos, incorporando además fomentar las habilidades comunicativas y de relación que favorece la autonomía para la vida diaria.

En la ciudad de Azogues, Morocho y Yungaicela, (2021) se centran en fortalecer habilidades de autocuidado en niños con discapacidad intelectual mediante un sistema de actividades que le permitirán desenvolverse en su vida diaria, adquiriendo así su independencia. Antagónicamente, en su problemática menciona

que esta habilidad se ve afectada por el entorno familiar disfuncional, carente de disciplina y apoyo estructurado.

De modo idéntico, Guillén et al. (2025) diseñan un sistema de actividades que busca fortalecer habilidades de autonomía en la discapacidad intelectual. Esto surge debido a las dificultades educativas en las habilidades esenciales como el aseo personal, manejo de dinero y la movilidad que limitaban su independencia y bienestar. Es así que las actividades planteadas responden a estas necesidades y además se adaptan a la necesidad de cada estudiante.

Se evidencia que, en los contextos internacionales, nacional y local, las investigaciones coinciden en resaltar el papel de la familia dentro del contexto escolar. Esta colaboración, debe ser entendida como un trabajo continuo, sistemático y coordinado, ya que una buena ejecución puede llegar a generar redes de apoyo relevantes y coherentes que potencien y ayuden a generar habilidades necesarias para un desarrollo activo en diferentes contextos y facilitar así un desenvolvimiento correcto hacia una vida adulta con independencia e inclusión social.

Considerando lo descrito previamente, esta investigación se realiza en la Unidad Educativa Especializada Stephen Hawking, situada en la ciudad de Cuenca, brinda atención a 41 estudiantes con multidiscapacidad física e intelectual. En este contexto, la investigación se inserta en el programa institucional denominado “Transición a la Vida Adulta (TVA)”, cuyo propósito es preparar a los estudiantes desde los 13 años para enfrentar los retos propios de adultez. Actualmente, el programa está conformado por dos mujeres y diez hombres.

Al interactuar con el entorno educativo, se ha identificado que los estudiantes presentan desafíos en áreas fundamentales para su desarrollo integral. Durante la jornada escolar se evidencian oportunidades para fortalecer habilidades personales, sociales y pre-laborales; sin embargo, se requiere una mayor intencionalidad pedagógica, así como coherencia y sostenibilidad entre las acciones realizadas en el aula, los talleres y el hogar. En la práctica cotidiana, se observa que aún se priorizan aprendizajes académicos tradicionales como números, colores y lectoescritura básica por encima de procesos funcionales que favorezcan la autonomía y la participación en contextos reales fuera de la escuela. Esta situación se refleja en documentos como la Planificación de la Unidad Didáctica (PUD), donde se detallan contenidos curriculares,

pero no siempre se explicitan objetivos observables y funcionales relacionados con la independencia, la integración comunitaria o la preparación para rutinas laborales.

En los portafolios y carpetas de los estudiantes se encuentran trabajos orientados a la creatividad, como colorear de manera libre. Si bien estas actividades son valiosas, no se incorporan secuencias de tareas funcionales, tales como organizar materiales, preparar alimentos, acceso a materiales, movilización en el aula u diferentes espacios que conforma la institución.

Es importante reconocer el aporte significativo de las terapistas, quienes han trabajado desde sus áreas para mejorar destrezas motoras finas y gruesas, comunicación y movilidad en los estudiantes. Sin embargo, estos avances se debilitan al no ser transferidos a situaciones cotidianas, especialmente si familiares o representantes no participan en actividades coordinadas y estratégicas como el reconocimiento del espacio escolar y del hogar, aplicación de normas de convivencia, rutinas y hábitos que fortalezcan las habilidades tanto en el hogar como en la escuela. De igual forma, las estrategias no siempre se encuentran adaptadas al sistema de comunicación que utiliza cada estudiante y al no ser lo suficientemente flexible los aprendizajes, instrumentos y herramientas en ambos contextos limita el desarrollo de estas habilidades.

En relación con las habilidades personales, la mayoría de los estudiantes logra alimentarse sin apoyo directo de la docente. Sin embargo, se observa que, tras la alimentación, algunos estudiantes presentan dificultades para mantener hábitos de limpieza: tienden a derramar alimentos, dejar el aula desordenada y no lavan ni guardan sus utensilios. Este escenario representa una oportunidad para enseñar rutinas funcionales, como calentar alimentos en el microondas bajo supervisión, lavar cubiertos, asearse después de comer y organizar el espacio. Actualmente, estas actividades no se realizan de manera sistemática, y en el aula no se cuenta con un horario visible que anticipe las tareas del día, ni con rutinas claras o apoyos visuales como pictogramas y secuencias de pasos.

En el hogar, los estudiantes refieren que no asumen responsabilidades domésticas y que gran parte del tiempo lo dedican a actividades sedentarias, como ver películas, videos en YouTube o descansar, lo que limita su participación activa en tareas cotidianas.

En cuanto a las habilidades sociales, la comunicación en el aula se realiza principalmente de forma verbal. Aunque los estudiantes comprenden las indicaciones, no todos se comunican verbalmente y carecen de sistemas alternativos de comunicación que faciliten la interacción con docentes y compañeros. Además, en los espacios escolares no existen referentes visuales que orienten al estudiante en su ubicación o en las actividades a realizar. Al inicio de la jornada, se les pregunta sobre lo que hicieron el día anterior, y la mayoría menciona que permaneció en casa sin interacción social, lo que limita su comunicación con pares, familiares y la comunidad. Por otra parte, no se registra el uso de estos sistemas de comunicación en el hogar, ya que tanto docentes como familiares y representantes consideran que no son indispensables debido a la cercanía con los estudiantes. Esta ausencia de aplicación limita a la autonomía en otros contextos, puesto que las señas y gestos empleados no son comprendidos por persones fuera del entorno familiar o docente.

Respecto a las habilidades pre-laborales, las actividades en clase no reflejan una intención estructurada para una formación vocacional. La escasa asignación de tareas y responsabilidades dentro del contexto escolar y del hogar refuerzan patrones de dependencia e impide que el estudiante se motive a la adquisición de habilidades funcionales necesarios para desempeñarse en el día a día. Debido a que tanto docentes como familiares o representante desconocen la implicación de la transición a la vida adulta, la práctica pedagógica sigue centrada en lo curricular, dejando de lado estas habilidades que favorecen al desempeño en su adultez. A esto se suma que el involucramiento familiar es escaso y no se fomenta desde la institución por ende la continuidad y refuerzo afectan directamente al estudiante.

En síntesis, la participación familiar en este proceso es limitada y constituye un obstáculo en el desarrollo integral de los estudiantes. No se evidencian espacios con actividades, talleres, cursos, charlas o reuniones periódicas donde docentes y terapistas orienten a las familias o proporcionen herramientas ajustadas a sus realidades en el hogar. Dicho esto, lo adquirido en el entorno escolar se encuentra aislado y no se integra a la vida diaria de los estudiantes. Siendo así que la ausencia de una alianza estratégica impacta significativamente a la dependencia e impide que forme parte de una sociedad activa. Dejando en evidencia la necesidad urgente de implementar prácticas colaborativas entre la escuela y el hogar que promuevan la

corresponsabilidad, la formación familiar y alianzas estratégicas que desarrollen estas habilidades esenciales es por eso que **se plantea la siguiente pregunta:**

¿Cómo contribuir a fortalecer la relación entre la escuela y la familia para potenciar el desarrollo de las habilidades de transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual de la Unidad Educativa Especializada “SH”?

**Objetivo General**

Proponer un sistema de talleres de prácticas colaborativas entre la escuela y la familia para el desarrollo de habilidades de transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Especializada S.H

**Objetivos Específicos**

1. Fundamentar teóricamente las prácticas colaborativas entre la escuela y familia que contribuya al desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual.

2. Caracterizar el estado actual de las prácticas colaborativas entre la escuela y la familia y su incidencia en habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual de la Unidad Educativa Especializada “S.H”

3. Diseñar un sistema de talleres de prácticas colaborativas entre la escuela y la familia para el desarrollo de habilidades de transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Especializada “S.H”

**Justificación**

Es relevante implementar acciones orientadas al fortalecimiento de habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual (DI) es esencial otorgar una educación inclusiva que responda a los desafíos del presente y del futuro. Este enfoque favorece la creación de entornos más equitativos y eleva la calidad de vida al impulsar la autonomía y la participación activa de las personas con discapacidad en diferentes espacios.

Es prioritario enriquecer los procesos educativos mediante experiencias que favorezcan la independencia funcional, de manera que los aprendizajes adquiridos sean útiles en la vida diaria. Por consiguiente, se propone la incorporación de prácticas colaborativas que integren a docentes, terapeutas y familiares u representantes en el diseño y ejecución de actividades significativas. Mediante esta alianza estratégica, todos los estudiantes pueden participar plenamente en espacios que fomenten la colaboración y el aprendizaje compartido.

Los beneficiarios directos son las familias y la comunidad educativa, ya que la propuesta les brinda herramientas y estrategias para acompañar el desarrollo de la autonomía e inclusión social. Por consiguiente, los beneficiarios indirectos son los estudiantes de la Unidad Especializada Stephen Hawking, quienes, mediante la incorporación de habilidades funcionales, podrán enfrentar con mayor seguridad los retos en la vida adulta.

Potenciar estas habilidades en estudiantes con DI es esencial porque fortalece habilidades para tomar decisiones, resolución de problemas y la participación activa en la sociedad. De esta manera, se fomenta un aprendizaje integral que contribuya al actuar con mayor independencia y confianza.

Este estudio se vincula con la línea de investigación “Educación inclusiva para la atención a la diversidad” (Universidad Nacional de Educación, 2022), específicamente con la sublínea “Estrategias curriculares y didácticas para la atención a la diversidad”. La propuesta aporta un enfoque práctico mediante el diseño de un sistema de actividades que promueve la transición a la vida adulta, integrando experiencias significativas y funcionales.

El carácter innovador de esta propuesta reside en la implementación de prácticas colaborativas que articulan el trabajo entre docentes, terapeutas y familias, generando un entorno educativo que favorece la autonomía y la inclusión. Estas acciones buscan transformar la experiencia educativa, complementando los aprendizajes académicos con aprendizajes funcionales que impacten en la vida diaria.

En consecuencia, la estructura de la investigación sigue un orden secuencial. El capítulo inicial desarrolla el marco teórico, orientado a responder el primer objetivo específico. En esta sección se aborda la fundamentación epistemológica y revisión del

enfoque teórico sobre la condición y el objeto de estudio. Se analiza la discapacidad intelectual desde el modelo social, su desarrollo en la transición a la vida adulta y las prácticas colaborativas entre la escuela y la familia que eliminan las barreras discapacitantes que impiden su pleno ejercicio en la sociedad.

Posteriormente, el segundo capítulo aborda el marco metodológico, donde se describe el enfoque, paradigma y método que orienta esta investigación. Además, se detalla la tabla de operacionalización de categorías, así como las técnicas e instrumentos aplicados que sustentan la construcción de la investigación. Finalmente, se exponen los resultados obtenidos a través la técnica triangulación.

Por consiguiente, el tercer capítulo expone el diseño de la propuesta, la cual se centra en un sistema de talleres de prácticas colaborativas entre la escuela y la familia orientados a generar procesos de experiencia para la transición a la vida adulta en las personas con discapacidad intelectual, que mediante la colaboración de estos dos pilares fundamentales se generar habilidades personales, sociales y pre-laborales para su desarrollo pleno, así también la construcción de oportunidades y puentes que respondan al finalizar la educación EGB.

Finalmente, se incluyen las conclusiones, que desprenden del proceso investigado y que responden a los objetivos planteados. De la igual manera, se presenta las recomendaciones que buscan aportar sugerencias para sostener las prácticas colaborativas y mejorar el proceso de transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual. Aunque el estudio no busca generalizar sus resultados, puede aportar a quienes busquen orientar procesos similares.

## Capítulo I: Las prácticas colaborativas entre la escuela y familia como contextos fundamentales en el desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual

En este capítulo se fundamenta teóricamente los entornos que acompañan al estudiante con discapacidad intelectual, destacando su rol en el desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta. Para ello, es necesario transformar el enfoque en la educación y eliminar las barreras para el aprendizaje, la participación y la permanencia de tal modo que el estudiante pueda involucrarse y participar activamente en los espacios que se desenvuelve, es así que a continuación se explicará de manera holística sobre la transición a la vida adulta en la discapacidad

intelectual y los agentes que intervienen para generar apoyos a fin de garantizar su vida plena.

**1. Discapacidad Intelectual una mirada desde el modelo social**

El modelo social ha ido trascendiendo varias áreas del desarrollo integral del ser humano desde la política, sociedad, pero sobre todo ha recaído sobre la educación, Mara et al. (2021) menciona que lo que permite este modelo es generar una descolonización del pensamiento, y desde este espacio trabajar con esta herida colonial, que lo que ha hecho es reproducir una ideología que posiciona a individuos dentro de la “normalidad” y a los que no cumplen con rasgos coloniales se ubican en la “anormalidad”. Comprender e interiorizar que las formas impuestas y lógicas totalizantes se deben desprender para dar vista a la inexistencia de verdades absolutas.

Entonces, de quien se habla cuando mencionamos a la “anormalidad” son los mismos individuos que el proceso colonizador impuso un sistema hegemónico en el que dice como vernos, como aprender, como ser y cómo estar. De ahí el término “discapacidad” nacido biomédicamente para categorizar y excluir de la sociedad, este rasgo se implanta como algo individual y propio de un cuerpo fallido y que impide una plena condición humana. Sin embargo, en 1974, Hunt y Finkelstein a través del movimiento [Union of the phisically Imapired Against segregation] exigen derechos políticos lo que transforma la visión social sobre la ideología de normalidad y permite comprender la discapacidad desde un modelo social que establece que las limitaciones no se encuentran en quien posee la discapacidad sino más es el contexto social quien limita y discapacitan sus funcionalidades. (Ferrante, 2014; Ferrante y Ramacciotti, 2021)

Estos autores y su enfoque nos abren un abanico para transformar la concepción de lo que es la discapacidad, nos permite replantear y cuestionar la normalidad y anormalidad en todas las estructuras sociales. Asimismo, nos demuestran como los entornos son quienes generan la discapacidad y los excluye, presentando en síntesis los principios del modelo social y la influencia en todos los ámbitos que se desarrolla un individuo.

Desde esta perspectiva, en la onceava revisión la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM) adopta el nombre de Asociación Americana de

Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), introduciendo un giro conceptual importante. Esta actualización busca instaurar propuestas para una vida independiente y autónoma desde una orientación pedagógica para así ir eliminando la medicalización, y desde este planteamiento las dificultades y deficiencias se separan del cuerpo y se sitúan en los contextos quienes no brindan los apoyos necesarios para que el individuo logre desenvolverse en los estándares sociales. (Asun, 2017).

De este cambio comienzan varias investigaciones que giran en torno al concepto de autoderminación en la discapacidad intelectual, en donde vienen incluidos términos como inclusión, equidad, empoderamiento y apoyos individuales que generen resultados personales. El cambio de perspectiva que hace mención Schalock (2009) involucra una transformación al modelo de las deficiencias por modelo social, en el que cada individuo posee habilidades propias que deben ser potenciadas para ser usadas en todo su desarrollo integral. Se considera al individuo como un todo; esta perspectiva socioecológica junto con el modelo multidimensional del funcionamiento, conciben el desarrollo y desempeño de la persona como el producto de la interacción continua entra factores individuales y ambientales.

En cuanto al término discapacidad intelectual (Tamrit, 2018) afirma que el uso de términos o crea actitudes y las aptitudes crean prácticas. Anteriormente términos como imbécil, retrasado mental, entre otras, lograban infantilizar, deshumanizar, incapacitar, aislar y ser vistos como objetos de sumisión. Desde el enfoque social, se concibe a la persona como sujeto de derecho por encima de la discapacidad, reconociendo que la discapacidad no está en la persona sino en la interacción con el medio, entonces las intervenciones ya no son solamente para la persona sino para el contexto. Así mismo Schalock (2007) plantea que no se debe considerar como un rasgo estático que posee el individuo. Y debe ser visto desde el contexto y como este aporta para su desarrollo a través de los apoyos para mejorar su involucramiento y funcionalidad en la sociedad.

Esta transición de la medicalización en la discapacidad intelectual propone y centra el individuo como un ser de derechos y de autonomía por consiguiente, la educación constituye uno de los elementos esenciales para promover experiencias de vida con calidad y calidez, Schalock (2007, 2009) y (Asun, 2017) sostienen que la discapacidad es el resultado de la interacción de la persona con su entorno. Esta

investigación se posiciona desde este fundamento ya que la discapacidad no reside en el individuo sino en las barreras que se generan en sus entornos y son estos entornos quienes deben modificar, eliminar y transformar sus concepciones preconcebidas desde este proceso dialógico que plantea Tamarti para evitar reforzar la exclusión.

En lo que se refiere a este proceso activo implícito de la participación activa de los ambientes que rodean al estudiante, Lev Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo cognoscitivo es fruto del proceso colaborativo de la sociedad. Desde su perspectiva sociocultural, el aprendizaje se construye a partir de la participación conjunta de los entornos que rodean al estudiante. Se enfatiza en su teoría Zona del Desarrollo Próximo (ZDP), en donde especifica el rol de quien se encuentra cerca del niño, en tal sentido el apoyo que otorguen los adultos es fundamental para que el estudiante adquiera habilidades en cuanto a la autonomía y pensamiento crítico lo que favorece a la adquisición significativa. Es decir, se debe promover la interacción dentro del proceso de aprendizaje ya que este, impulsa que el estudiante adquiera un nuevo concepto práctico y teórico en su diario vivir.

Y desde esta perspectiva se sitúa a la discapacidad como un individuo “tan ideal como inalcanzable, sino de formas plurales de ser y estar desde la más vasta, rica y potente diversidad corporal, sensorial, espiritual” (Mara et al., 2021, p. 49). Entonces todos nacemos con una variedad de capacidades y con los apoyos existentes nos facilitan para integrarnos en la sociedad. Tal como nos menciona Tamrit, es necesario que este proceso sea llevado desde un ambiente educativo. Sin embargo, en los individuos que poseen discapacidad intelectual se crean apoyos, pero no existen oportunidades en el entorno de nada sirven los apoyos. La intervención debe estar dirigida a la comunidad, no se debe tratar la discapacidad sino generar estos apoyos desde la sociedad. ya que, si la comunidad se forma en un entorno más comprensible, flexible se eliminan las barreras que impide que las potencialidades que tiene el individuo mejoren su calidad de vida poniendo en concordancia con la teoría de Schalock.

### 1.1 La familia y la educación colaborativa desde el modelo social

El análisis procedente de como el modelo social desprende estructuras de exclusión y de abandono permite identificar las necesidades y contar con diferentes figuras a modo de apoyo que permitan al estudiante transitar sus trayectorias

educativas, es así, que el sistema de educación se convierte en un constante explorador e investigador de cómo mejorar la calidad de enseñanza dentro y fuera de los entornos (Sancho, 2023). Dichas figuras de apoyo resultan de suma necesidad en el momento de elaborar estrategias de intervención en los aprendizajes favoreciendo y enriqueciendo las experiencias dentro y fuera del aula.

De este modo, se asegura que la educación sea inclusiva y que toda institución educativa se nutra de las diferencias, las enriquezca y potencia la singularidad del aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Según Booth et al. (citados en Rada, 2002) afirma que la inclusión es fomentar los lazos mutuamente nutridos entre escuela y comunidad. Realzando la importancia de capacitar a las sociedades para hacer frente a los obstáculos que como ciudadanía se levantan para discapacitar al individuo.

Desde esta perspectiva ambos autores resaltan la importancia y lo fundamental que es para el modelo social analizar e identificar lo que afecta a las trayectorias educativas, sin embargo, Sancho menciona una de las más grandes características que debe poseer la escuela y es que debe posicionarse como un centro que explora e investiga mejoras educativas dentro y fuera del contexto escolar, por ello, es importante destacar que el modelo social no impone sino que permite explorar e innovar la educaciones preconcebida y otorgar una verdadera educación inclusiva que le permita ofrecer apoyos u estrategias reales a sus estudiantados.

En efecto, los apoyos que ofrezcan los contextos son fundamentales sobre todo cuando se logra trabajar de manera colaborativa entre la escuela y el rol de la familia ya que este binomio se convierte en agentes que permite que el aprendizaje sea de calidad, de calidez, pero sobre todo una educación que responda a la diversidad de todos y todas las estudiantes. Esto implica una modificación en el enfoque, lo metodológico y estrategias que abarquen y apoyen. La verdadera inclusión busca que la participación y éxito en la experiencia educativa (Echeita y Ainscow, 2011; Booth y Ainscow, 2002). Ante esto, la familia genera redes y apoyos sustanciales en el proceso educativo que han de ser cruciales para desarrollar nuevas formas de trabajar, valorar y conocer las realidades individuales (Ainscow, 2020).

De esta manera, el modelo social busca erradicar lo que discapacita al individuo por parte de la sociedad y busca brindar apoyos individuales y colectivos que

favorezcan su inserción en contextos educativos, laborales, culturales y sociales. (Lizama, 2012). En mención al ámbito educativo resulta ser por lo tanto un espacio sociocultural donde se desarrolla la enseñanza y la construye el aprendizaje para fortalecer y adquirir competencias, habilidades e información que los prepare para la vida en sociedad desde la construcción de su identidad y personalidad (Olivera, 2024).

De tal manera, la educación inclusiva implica la transformación educativa y que esta se comprometa a desarrollar destrezas y potenciar las habilidades que posee el estudiante, donde se reconozca y valore la diversidad como enriquecimiento para el aprendizaje. Este planteamiento involucra la desconstrucción del conocimiento pedagógico tradicional, que históricamente ha logrado clasificar, etiquetar, estandarizar, etc., y así se consigue la pedagogía de las diferencia, donde se empodera al otro, da voz y erradica las barreras que giran en su entono, especialmente en las metodológicas, ya que a de afirmarse que la enseñanza es una pero los métodos y estrategias deben abrir un abanico de posibilidades que generen un aprendizaje desde sus características propias. El docente debe estar enfocado en una educación que debe de ser y estar para los demás independientemente de cómo aprendan y sobre todo enseñar a vivir. (Ainscow, 2021; Calderón et al., 2016; Skliar, 2011).

Bajo esta mirada, la familia se convierte en una dimensión crucial, pues este nuevo enfoque sitúa a los padres de familia como actores que se entrelazan con los centros de educación y construyan en conjunto contextos de aprendizaje inclusivos, solidarios y efectivos en la vida de los estudiantes y no deben ser considerados como simples observadores del proceso educativo (Vinueza et al., 2025). En este sentido, el rol de los familiares o representantes es fundamental, ya que se convierten en aliados estratégicos en el proceso de aprendizaje, además, tal y como menciona el modelo social buscan crear y mejorar espacios con oportunidades para todos.

Según Encalada y Guamán (2005), señalan que la baja participación familiar no es aislada, sino producto del desconocimiento, debilidad de comunicación con la comunidad educativa, el contexto socioeconómico y estereotipos culturales. Todo esto dificulta que la familia se convierta en un actor activo dentro del modelo social.

Por ello, la lucha del modelo social es que los estudiantes con y sin discapacidad sean parte de la sociedad, que gocen de todos los derechos y puedan

desenvolverse en su entorno y en la sociedad en general, esto incluye el ámbito educativo, ámbito familiar y ámbito comunitario. En esta línea, el trabajo colaborativo con las familias y su participación activa permite enfrentar diversas barreras y permiten reforzar la alianza entre la escuela-familia como un eje esencial para una educación justa, inclusiva y transformadora.

## 2. Sujetos de derechos, no de cuidados: Transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual

La transición o tránsito a la vida adulta es un proceso que supone un cambio, y por ende adaptaciones que implican esta etapa que sucede naturalmente en los seres humanos como parte de un ciclo que da inicio a la juventud. En este sentido, se convierte en un momento crucial en el que se desarrollan habilidades para elegir y decidir sobre proyectos, metas personales y profesionales. (Rubiolo, 2024; Yurrebaso, 2017). De acuerdo con Casal et al. (2006), la juventud, es un proceso de emancipación social en la que intervienen ejes económicos, familiares, determinaciones estructurales del contexto amplio y determinaciones de orden cultural y simbólico que permiten articular de forma paradójica y compleja la elección racional, emocional, construcción social y rutas estratégicas para el futuro.

A continuación, se aborda la concepción de la transición a la vida adulta en la discapacidad intelectual, que al ser un proceso complejo es importante inferir en diversas posturas teóricas. Por consiguiente, diferentes autores coinciden en que esta etapa debe ser concebida como un proceso multidimensional, tal como lo plantea Fullana et al. (2015) La transición a la adultez implica mucho más que una vida laboral activa, sino que se implican entornos de participación social activa dentro de la comunidad y el entorno familiar. En esta línea, se reconoce que todos los estudiantes, independientemente de su condición son individuos que poseen capacidades, intereses y que son parte de entornos. Lo que implica valorar y fortalecer habilidades sociales, de autonomía, autocuidado y autodeterminación.

En concordancia con esta postura, Valls y Martínez (2005) conciben la transición como una etapa de continuo de cambio que se desarrolla en una etapa especifica en la que implica transformaciones individuales y aptitudes que se alienan a un futuro perfil profesional. Cabe considerar por otra parte, que la efectividad de la transición depende de los apoyos otorgados a los estudiantes para el desarrollo de

habilidades que les permitan enfrentarse a desafíos de la etapa adulta. En efecto, estas habilidades deben estar interrelacionadas con el aprendizaje de toma de decisiones, responsabilidad, actitudes adultas que favorezcan su inclusión en la sociedad. Por esta razón, la dinámica de los actores que rodean al individuo permite que exista un intercambio mutuo.

De hecho, Canilla y Rodríguez, (2001) definen la transición a la vida adulta como un régimen que constituye los mismos principios que orientan el paso a la adultez en general, por ende, en este proceso interviene el paso de la adolescencia a asumir roles y responsabilidades propias de la adultez de hecho, conlleva varios aspectos como el desarrollo de la autonomía, participación social y laboral, apoyos y recursos de acuerdo a los intereses y necesidades que posee la persona. El principal objetivo es lograr que el estudiante alcance el mayor grado de independencia y mejorar la calidad de vida desde su autonomía, autodeterminación y participación colectiva. Sin embargo, este proceso que está condicionado a obstáculos que impiden que este proceso sea de manera grata y de equidad. En definitiva, esto se evidencia con más precisión cuando se trata de la incorporación al mundo laboral o social ya que son estos entornos quienes no están adaptados ni preparados para recibir e incluir la diversidad, en general esta falta se evidencia en las escasas oportunidades, los mitos y perjuicios que recaen sobre la persona. (Paz y Silva, 2020; Núñez, 2020).

Al mismo tiempo, es importante considerar que esta construcción de identidad como adultos están profundamente relacionada con los factores sociales y estructurales que se posicionan en sus entornos. Desde esta perspectiva ecológica, la interacción dinámica entra la persona y el entorno busca que se articulen en esta preparación para la transición a la vida adulta y su objetivo principal es generar aprendizajes intencionados, planificados, contextualizados, apoyos personalizados y experiencias reales dentro de sus intereses para el futuro (Yurrebaso y Martínz, 2020.).

Por consiguiente, tal como lo señala Schalock, 1997, la transición a la vida adulta está vinculada a los entornos, quienes emergen como apoyos significativos para la preparación y calidad de vida, de todos modos, lo importante es que la persona independientemente de su condición pueda actuar con autonomía y desempeñarse activamente en los diversos escenarios en los que integra. Por ende, estos apoyos

posibilitan alcanzar una vida de calidad, inclusión laboral, inserción social y bienestar individual. En este sentido, las actividades en las que se encuentren involucradas las personas con DI tanto en el ámbito familiar, como escolar y comunitaria promueven aprendizajes significativos que contribuye directamente en su desarrollo individual, pero sobre todo en su calidad de vida.

En concordancia, este proceso importante y significativo de transición a la vida adulta en la D.I. constituye un proceso crucial que debe ser abordado de manera anticipada y estructurada desde el ámbito educativo. Esta etapa no solo representa un cambio en el ciclo vital, sino que se presenta como una oportunidad para favorecer de manera integral a la persona, en la que se promueva su autonomía, inclusión laboral y participación social activa (Aranda et al. 2021). De acuerdo con este proceso, la escuela se convierte en el espacio decisivo en el que los contenidos, estrategias pedagógicas y apoyos personalizados responden a las características individuales para desarrollar competencias necesarias para desenvolverse con independencia en la vida adulta. Además, esta preparación debe contemplar la integración de los distintos entornos como la familia, la comunidad y laboral, así pues, la escuela no puede actuar de forma independiente, sino que necesita establecer puentes con los demás contextos y orientar el respeto a la dignidad, los derechos y potencialidades de cada individuo (Ramírez, 2005).

En el Ecuador, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2010), la discapacidad se correlaciona con la pobreza pues el 50% de las personas con discapacidad se encuentran en los quintiles más bajos con ingresos que van de 0 a 30 dólares mensuales. Sin embargo, estas cifras sugieren que la mitad de la población podría desempeñar actividades laborales si recibiera apoyo adecuado en el fortalecimiento de capacidades, orientación e inserción laboral. Por otro lado, se encuentran los niños y jóvenes quienes son los que están en preparación a adquirir la independencia esto a través de estrategias y el compromiso educativo, familiar y social que se comprometa a implementar la atención integral. Teniendo en cuenta estos aspectos, el sistema de educación ecuatoriana para afrontar esta desigualdad de oportunidades ha ido transformando y estableciendo a las condiciones discapacitantes que surgen del entorno como barreras que limitan el pleno ejercicio de derechos.

Con este fin, se implementa Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la Discapacidad (2018), donde se busca que las instituciones especializadas fortalezcan las habilidades y potencialidades individuales desde la articulación e involucramiento activo de los familiares u representantes y la comunidad. Desde un enfoque ecológico y de derecho, se reconoce a la familia y comunidad como soportes clave para que los estudiantes desarrollen sus capacidades, valores, diversidad e identidad y puedan consolidarse en la sociedad.

Por consiguiente, las instituciones especializadas deben implementar programas como Educando en Familia, Apoyando a la Inclusión y el Programa de Transición a la Vida Adulta, donde el equipo multidisciplinario debe coordinar y elaborar proyectos de vida considerando a los estudiantes desde los 12 años.

De acuerdo con El Ministerio de Educación, Deporte y Cultura (2019):

> La transición a la vida joven adulta es el proceso individual que le permite a la persona desarrollarse hacia la etapa adulta con protagonismo y autonomía, para definir sus propios proyectos de vida, elegir los apoyos y lograr su participación plena en todos los ámbitos de la sociedad. (p. 73)

Este programa, integran los estudiantes a partir del octavo de EGB, donde el equipo multidisciplinar tendrá como finalidad prepara al joven y su entorno para construir, preparar y guiar a etapas de autonomía en base a sus necesidades, intereses, preferencias y deseos.

Con el propósito de asegurar un desarrollo integral se ha propuesto articular el Currículo Nacional Obligatorio con contenidos que respondan a las necesidades que posea el estudiante, además las habilidades que han de permitir atender las particularidades se encuentra el desarrollo de habilidades para la vida diaria, movilidad, adaptabilidad, sexualidad, manejo de dinero, habilidades comunicativas y sociales, mismas que permitan favorecer la autonomía, la participación activa y garantía de calidad de vida. (Ministerio de Educación, 2019).

Uno de los componentes más importantes es desarrollar la autonomía, para ello, se debe impulsar a un aprendizaje con competencias que se rijan a la vida diaria y a su vez determinar los apoyos necesarios para reducir las barreras para su

inserción en la sociedad. Estas competencias empoderan y permiten que la persona sea quien escoja y tome decisiones que le permitan desenvolverse con independencia en su entorno. Por lo tanto, la enseñanza debe partir del conocimiento de las habilidades, potencialidades y características que posee en el estudiante con el fin de ofrecer apoyos individuales que impulsen su desarrollo, estas competencias para poseer una vida autónoma están organizadas para que logren una participación activa y significativa en sus contextos. (Montero Pérez & Gradaille Ramas, 2018; Fullana et al., 2015).

En tal sentido, los programas educativos para la familia y la escuela como agentes de apoyo en la transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual permiten que “La interacción y la cooperación, los aprendizajes flexibles y el explorar y estimular las inteligencias múltiples y el aprendizaje emocional(…)De ellos se derivan numerosas metodologías, recursos y estrategias que facilitan el apoyo entre personas para la consecución de determinados objetivos” (Herrera y Guevara, 2017, p. 73).

De acuerdo con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977), los modelos en el ámbito teórico orientan este proceso el cual se centra en el individuo, quien seguido lo rodea la familia, comunidad y finaliza con la sociedad. Manifiesta que el aula es un espacio en la que existe un intercambio, interrelación y negociación lo que lo convierte en un espacio social. Pero dentro de cada individuo que habita estos espacios existe una influencia directa de los contextos que rodean al estudiante, por ende, el entorno siempre está cambiando y esta interrelación hace que cambien también los estudiantes. Esta adaptación surge desde su cotidianidad y son estos entornos quienes deben ser flexibles y transformarse de acuerdo a las necesidades que posee su estudiante. Es conveniente ratificar la importancia que surge de los contextos y que la unión de esta ha de permitir transformar no solo la educación sino la sociedad.

La autonomía personal ha de centrarse en ciertos ejes como; las habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y de comunicación, adaptabilidad y autodeterminación. (Ramírez et al. 2021). Como se puede apreciar de este modo la mejora de los apoyos y servicios deben comprometerse a potenciar estas áreas teniendo en cuenta los aspectos personales y sociales. (Domínguez y Quintana. 2014). Otro aspecto importante es la autodeterminación, ya que es un elemento

fundamental para las personas con discapacidad en su transición hacia la vida adulta, ya que representa la capacidad de tomar decisiones sobre su propia vida y actuar como agentes principales de su desarrollo personal. Según ONU (2006) es un factor fundamental en el proceso para los derechos de las personas con discapacidad en donde el derecho a la autodeterminación se refiere a la capacidad de que tienen todas las personas para poder tomar decisiones y ejerzan plenamente un criterio sin discriminación y que puedan vivir de manera independiente e incluidas en la comunidad.

### 2.1 Habilidades para la transición a la vida adulta.

A pesar de que, en la actualidad existe una extensa literatura sobre la transición a la vida adulta y vida activa de las personas que poseen DI, constituye uno de los más grandes retos para la educación, como se viene mencionando, es la escuela y el hogar quien ha de fomentar actividades formativas en contextos no formales y formales con experiencias pre-laborales, procesos de autonomía personal y social para el desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta.

En primer lugar, las habilidades personales comprenden destrezas orientadas a la autonomía y el autocuidado, tales como la higiene, la vestimenta, la organización del tiempo y la toma de decisiones sobre su bienestar. En segundo lugar, las habilidades sociales se relacionan con la interacción positiva y la participación comunitaria, incluyendo la comunicación funcional, la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo y el respeto por normas sociales. Finalmente, las habilidades pre-laborales preparan al estudiante para integrarse en entornos productivos, mediante la adquisición de hábitos como la puntualidad, el cumplimiento de rutinas, la comprensión de instrucciones simples y la responsabilidad en tareas asignadas. Estas competencias, desarrolladas de manera progresiva y contextualizada, son esenciales para promover la autodeterminación y la calidad de vida en la adultez (Brolin, 1993; Kohler, 1996; Pallisera et al., 2013).

En este apartado se tratarán diferentes fundamentos teóricos esenciales sobre la transición a la vida adulta, tomando en cuenta que esto, representa un momento crucial en el desarrollo de cualquier persona, pero cuando se trata de estudiantes con discapacidad intelectual, existen diferentes situaciones o barreras que impide este proceso. La transición, no solo implica cambios físicos y emocionales propios de la

adolescencia, sino que requiere el desarrollo adecuado de habilidades personales, sociales y pre laborales, que permitan a estos jóvenes alcanzar el mayor grado posible de autonomía, participación comunitaria e inclusión social. El desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual no puede concebirse como responsabilidad exclusiva de la institución educativa, ya que debe existir una participación colaborativa efectiva entre la escuela y la familia, conformando así un soporte coherente y sostenido que acompaña al estudiante en su proceso de transición a la vida adulta.

### 2.2 Habilidades para la vida diaria en la transición a la vida adulta

Las habilidades personales o para la vida diaria son un conjunto de habilidades que le permiten a la persona desenvolverse en su vida diaria con independencia y seguridad. Estos hábitos cotidianos y de hogar, prepara al estudiante para vivir lo más autosuficiente posible con su familia y comunidad, muchas de estas habilidades se constituyen fundamentales para poder acceder a la inclusión comunitaria y un empleo (Fullana, et al., 2013).

Estas habilidades son cruciales para estudiantes con discapacidad intelectual (DI), ya que, promueven la autonomía y mejoran su calidad de vida. (Castro Bejarano, 2019) plantean que los niños con DI necesitan un enfoque estructurado y repetitivo para aprender a satisfacer sus necesidades básicas de manera independiente. Esto es esencial para fortalecer su autoestima y proyectase a la adultez. Además, resulta imprescindible trabajar en habilidades como la comunicación, el autocuidado y el manejo de la vida en el hogar, entre otras, ya que estas áreas representan los pilares de una vida independiente. Por ende, implica que el estudiante pueda realizar actividades sencillas y complejas sin depender totalmente de otros.

Shah, (2016) señala que la autonomía no se limita a la independencia física, sino que también abarca la capacidad de elegir y participar activamente en la escuela, la familia y su comunidad, lo cual fortalece la autoestima y la calidad de vida. Por ello, los programas educativos deben enfocarse en enseñar habilidades prácticas como el manejo del dinero, la preparación de alimentos y el uso de los diferentes espacios de la escuela y del hogar, caracterizadas a las necesidades de cada estudiante.

Estas habilidades se componen de hábitos rutinarios que deben ser usados desde la vestimenta, lavado de manos y su alimentación. Así se da paso a conductas

de aseo y limpieza desde su ropa hasta las áreas donde se desenvuelven, se enseña el uso de los cubiertos, vajilla, servir alimentos, comer de manera adecuada y la preparación de alimentos siguiendo una receta. (Verdugo, 2000). Pero para alcanzar estos hábitos es necesario que existan prácticas colaborativas entre la escuela y la familia.

Estas alianzas estratégicas permiten que las habilidades que se enseñan en el aula puedan ser practicadas en múltiples entornos del hogar. La transferencia de habilidades desde el aula al hogar y la comunidad es una meta esencial para el éxito a largo plazo de los estudiantes con discapacidad (Turnbull et al., 2015). Burke et al. (2021) añaden que la participación activa de la familia en la enseñanza de habilidades de vida diaria contribuye a la calidad de vida, pues asegura coherencia entre los entornos y fortalece la autodefensa personal. De igual forma, García et al. (2023) destacan que los programas inclusivos que integran a la familia en la planificación y seguimiento de objetivos logran mejores resultados en la transición a la vida adulta.

### 2.3 Habilidades Sociales en la transición a la vida adulta.

Al momento de hablar de habilidades sociales, esto va mucho más que un conjunto de comportamientos apropiados o de normas de cortesía, que debe de tener una persona, ya que también constituye el lenguaje de como uno se debe relacionar en el entorno. A partir de la construcción de vínculos significativos para poder así tener una participación activa ante la sociedad con las personas con discapacidad. Esta habilidad adquiere un aspecto importante, ya que, existen diferentes barreras que se relacionan con esta dificultad al momento de tener una interpretación de interacciones sociales, ya sea desde lo básico hasta lo más complejo. Pacheco (2024), menciona que las personas con discapacidad intelectual pueden llegar a tener dificultades al momento de expresar emociones, necesidades o pensamientos, así como para autorregularse en diferentes escenarios, esto se debe a que no existe una comprensión del entorno, limitando así la capacidad para discernir, el comportarse apropiadamente en los diferentes contextos, de la misma forma plantea realizar una intervención sobre la apropiación de las habilidades sociales, promoviendo su autonomía personal e interactiva, revelando cambios significativos en el comportamiento de cada uno de los jóvenes.

Esta habilidad básica abarca múltiples dimensiones, desde un saludo apropiado según el contexto en donde se encuentra el estudiante, manteniendo un contacto visual durante las conversaciones y que pueda respetar turnos. Un programa de formación llamado Divulgación Dinámica (2016) destaca la importancia de desarrollar habilidades sociales en personas con discapacidad, dado que suelen presentar mayores dificultades para relacionarse y establecer vínculos adecuados en diferentes contextos. Por ello, se requiere implementar estrategias que fortalezcan su competencia social, entendida como la capacidad de adaptación y de interacción interpersonal, cuando se trabaja esta habilidad en las primeras etapas de desarrollo, condicionan positivamente el aprendizaje social en el futuro y facilitan una transición más adecuada a la vida adulta, favoreciendo su participación, autonomía y calidad de vida.

La relevancia de esta habilidad trasciende desde la escuela y la familia, proyectando diferentes contextos para la vida adulta, por lo que Izuzquiza y Ruiz (2007) mencionan que las habilidades sociales en personas con discapacidad son conductas que pueden ser enseñadas y aprendidas. Los estudiantes aprenden a relacionarse para convivir de forma satisfactoria en la compañía de los demás. Por esta razón las habilidades sociales se han convertido en un requisito en la educación, en donde los actores principales son los padres de familia y docentes, por ello, tienen la responsabilidad de proporcionar y crear estrategias o recursos adecuados para que los estudiantes o sus hijos sean capaces de relacionarse y asumir la responsabilidad para tener un verdadero paso hacia la adultez.

La colaboración entre la escuela y la familia también implica trabajar en conjunto para conectar al estudiante con recursos comunitarios y servicios de apoyo, que facilitarán su transición a la vida adulta. Proaño (2019) afirma que, cuando las personas con discapacidad intelectual desarrollan adecuadamente habilidades sociales, pueden desenvolverse con mayor soltura en la sociedad, por ende, su calidad de vida mejora y evita la segregación, permitiendo acceder a oportunidades en condición de igualdad de derechos. En este sentido, las personas con discapacidad pueden lograr aprendizajes basado desde la autonomía, el autocontrol, la empatía, la motivación, el liderazgo y la comunicación, siendo esto un trabajo neto por los profesores y padres de familia, tomando en cuenta que esta enseñanza debe ser articulada por estos dos actores, por lo que es importante la participación tanto de la

familia, escuela y estudiantes para así, poder favorecer al tránsito a la vida adulta, con una inserción social positiva.

### 2.4 Habilidades pre-laborales en la transición a la vida adulta

Las habilidades pre-laborales son fundamentales en la transición hacia la vida adulta ya que, es entendida como fuente de identidad personal e integración social, pero al momento de hablar de personas con discapacidad intelectual, se presentan dificultades al acceso hacia un mundo laboral, que abarca diferentes desafíos significativos en este contexto. Las habilidades pre laborales constituyen bases sólidas las cuales se deberá construir una vida productiva del estudiante. (Rodríguez Macayo et al., 2019), sostienen que una inserción laboral, debe ser un proceso muy necesario e importante, ya que es un elemento que ayuda a eliminar los estigmas sociales y la discriminación que tienen sobre las personas con discapacidad, viéndolas como parte activa de la sociedad y que se puedan desarrollar como tal. Pero aún se siguen presentando situaciones de discriminación desfavorables para las personas con discapacidad, impidiendo el derecho para poder ser parte de la población activa, ya que se les considera incapaces por tener alguna condición.

Estas habilidades representan un puente importante entre la vida escolar y la vida laboral, ya que se debe de proporcionar a los estudiantes las herramientas adecuadas para que puedan comprender las demandas del entorno en el trabajo y poder así adaptarse a sus exigencias y desenvolverse con un éxito total. (Carnicero Pérez et al., 2023), difieren que las habilidades pre laborales se pueden practicar a base de experiencias reales, con materiales específicos para realizar una actividad laboral, que facilite la formación y el descubrimiento por parte de los jóvenes, en diferentes oficios y puestos de trabajos acordes a la demanda de la comunidad y sus competencias. Se debe brindar un ambiente laboral y similar a un contexto real, donde posteriormente se integren los estudiantes, por ello es importante realizar situaciones didácticas vivenciales que promuevan la realización de actividades o tareas relacionadas con las habilidades pre laborales. De acuerdo con (Pallisera et al., 2013), se bebe realizar actividades o plantear recursos y estrategias, que vayan más allá de constituir una buena práctica para fomentar la participación conjunta, articulando el deber de los profesionales y el de los padres de familia, haciéndoles partícipes en sus procesos de desarrollo de habilidades. Este tipo de estrategias ayudaran a trabajar diferentes competencias que se necesitan tener para poder desarrollar las habilidades

pre laborales, relacionadas con la autonomía, el cuidado personal, el conocimiento y el entorno. Siempre y cuando se trabaje esto en todo el proceso de vida escolar del joven, y no antes que acabe su periodo de escolarización, con el fin de incrementar las oportunidades de inserción laboral y participación social justa.

Por lo tanto, estas destrezas tienen una perspectiva conceptual, las habilidades pre laborales no deben entenderse como un conjunto rígido o cerrado, sino como un sistema dinámico de competencias que incluyen dimensiones conductuales, cognitivas y actitudinales.(Fullana et al., 2015), proponen que la formación no solo debe ser parte de la escuela, sino que debe incluir prácticas que coincidan el trabajo como un proceso gradual con apoyos y un acompañamiento familiar orientado a desarrollar las habilidades pre laborales. Para qué esa formación pueda ser integradora desde la familia, y el joven pueda desarrollarse en un contexto real sin limitaciones. Además, menciona que, sin una orientación adecuada y estructurada, muchas veces las expectativas del joven pueden quedarse frustradas, lo que evidencia la necesidad de realizar estrategias planificadas hacia la transición por parte de la escuela y otras organizaciones públicas. Esta colaboración permite que las habilidades trabajadas en el contexto escolar se generalicen y practiquen en el entorno familiar. Además, los padres conocen las necesidades, expectativas e intereses de sus hijos, lo que enriquece la planificación educativa. Ellos no solo son receptores de información, sino agentes activos que participan en la toma de decisiones, la implementación de estrategias y la evaluación continua del proceso del estudiante.

Los diversos estudios han demostrado que la preparación temprana y estructurada para esta transición es determinante para lograr resultados exitosos en la edad adulta, incluyendo la integración laboral, la vida independiente y el ejercicio pleno de la ciudadanía, por lo que al implementar estrategias recursos o herramientas inclusivas son muy esenciales para crear un entorno educativo que valore y respete la diversidad a través de estas prácticas, los maestros pueden asegurar que todos los estudiantes sin importar sus diferencias o estilos de aprendizaje tengan un acceso a una educación de calidad y por lo tanto, se adapte a sus necesidades, promoviendo su desarrollo académico social y emocional. Fomentando así una inclusión educativa que no sólo beneficie a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, sino a toda la comunidad educativa creando un ambiente, más diverso equitativo y significativo para todas las personas que participen en él.

## 3. Prácticas Colaborativas entre Familia y Escuela para la construcción de entornos Educativos Inclusivos

En este apartado se abordará de manera breve el tema de las prácticas colaborativas entre la escuela y la familia, que ayudan a sustentar la primera parte de este trabajo, posteriormente se desarrollarán con mayor detalle los aspectos más importantes.

Hay que tomar en cuenta que ninguna preparación sobre la transición a la vida adulta puede alcanzar su máximo potencial si se desarrolla exclusivamente dentro de las paredes de una escuela, si se deja de lado la participación de la familia, en donde esto constituye un elemento relevante que ayuda a multiplicar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, asegurando la coherencia de vínculos en diferentes contextos y facilitando la continuidad de las habilidades adquiridas. Pérez y Ramas (2018) mencionan que la colaboración entre la familia y la escuela es esencial para la transición a la vida adulta de los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que no basta solo con habilidades individuales, sino que se debe brindar apoyos coordinados con planificaciones diversificadas y que se realice una continuidad entre la escuela la casa y se pueda aplicar en los diferentes contextos.

Pegalajar y Colmenero (2013) afirman que, la participación no debe verse como un acto aislado, sino con un proceso continuo en donde los padres de familia se deben incorporar activamente a los eventos, actividades y proyectos educativos que brinda la escuela, colaborando con su ejecución y participando en la toma de decisiones que pueden llegar a beneficiar la trayectoria escolar de sus representados, esta perspectiva coincide en que la participación y el compromiso compartido entre la escuela y el hogar va mucho más de asistir a reuniones o firmar autorizaciones, implica reconocer a las familias como coprotagonistas educativos de sus hijos. La contribución de la familia en las necesidades, características, y ritmos de aprendizaje de los estudiantes debe enriquecer el trabajo pedagógico. Una participación efectiva requiere una continuidad fluida que construya vínculos de confianza y apertura entre la escuela y el hogar. Esto permite integrar a la familia en la vida institucional, otorgando espacios reales para intervenir, comunicarse y colaborar.

En este mismo orden de ideas, Epstein (2013) plantea que el éxito de los entornos educativos se debe particularmente al apoyo y el involucramiento familiar en

programas estructurados que implementa la escuela y favorecen dicha participación. Su propuesta teórica de las esferas de influencia superpuestas establece seis tipos de involucramiento que fortalecen la alianza entre escuela y familia, orientando estos esfuerzos hacia la preparación de los jóvenes para asumir roles en la adultez.

La presente investigación se sustenta en la postura teórica de Epstein (2013), pues reconoce a los entornos educativos y familiares para la formación de habilidades coherentes con la edad y la etapa evolutiva del estudiante. Desde esta perspectiva, se reconoce y resalta la importancia de definir roles específicos tanto para la familia como para la escuela sin dejar de promover la corresponsabilidad desde las prácticas de involucramiento. En coherencia con lo mencionado, la investigación se orienta hacia el análisis de prácticas colaborativas que permitan un apoyo integral en esta etapa que atraviesan los estudiantes.

Para comprender integralmente este proceso de transición, es fundamental establecer un marco teórico que sustente las intervenciones educativas y el trabajo colaborativo entre escuela y familia. Este marco debe abordar tres dimensiones esenciales: las habilidades para la vida diaria, que incluyen el autocuidado, la autorregulación emocional y la autodeterminación; las habilidades sociales, que comprenden la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la participación en la comunidad; y las habilidades pre laborales, que abarcan desde rutinas básicas de trabajo hasta competencias específicas que faciliten la futura inserción laboral. Cada una de estas dimensiones será analizada considerando los aportes teóricos más relevantes, las estrategias metodológicas validadas empíricamente, y las mejores prácticas en el establecimiento de alianzas efectivas entre el contexto escolar y familiar.

## Capítulo II: Caracterizar el estado actual de las prácticas colaborativas entre la escuela y la familia y su incidencia en habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual de la Unidad Educativa Especializada “S.H”

En el presente capítulo se abordarán los aspectos metodológicos de la investigación, incluyendo el paradigma, enfoque y método que se han de asumido para responder a la pregunta de investigación. Además, se detallan las técnicas y sus respectivos instrumentos que han permitido recolectar información a partir de la tabla

de operacionalización, por consiguiente, se presenta el análisis y triangulación de los datos.

## Metodología

### 2.1 Paradigma

La presente investigación se sostiene por el paradigma interpretativo, debido a su construcción desde una premisa social, que permite otorgar interpretaciones subjetivas y una perspectiva holística. Sin embargo, este no busca generalizar, sino más bien, comprender y buscar la posible solución para la realidad con la que se ha interactuado. Otorgando así un significado en base a los actores que protagonizan este entorno (Ricoy, 2006). Además, este enfoque se caracteriza por su amplitud exploratoria con diseños abiertos y emergentes que atienden a la globalidad y contexto del fenómeno investigado (Lorenzo, 2006).

En esta investigación, el paradigma interpretativo ha sido una herramienta que ha permitido comprender a todos los actores involucrados en el proceso de transición a la vida adulta. Este paradigma resulta congruente con la problemática de la investigación, pues ofrece herramientas para interpretar las actividades cotidianas de las familias y las prácticas pedagógicas que inciden en el desarrollo de habilidades funcionales en la adultez y dar una solución adecuada a la problemática estudiada. Este proceso enfatiza la búsqueda de generar prácticas efectivas ante las necesidades que presenta la realidad de manera más dinámica e interactiva haciendo hincapié en interpretar y comprender la complejidad de la problemática y ofrecer respuestas reales y aplicables en el ámbito de la educación inclusiva.

### 2.2 Enfoque

Por otra parte, esta investigación adopta un enfoque fundamentalmente cualitativo, ya que, está centrado en indagar, detallar y observar experiencias, actitudes y pensamientos que surgen en torno a las relaciones que se sitúan dentro de un grupo o comunidad capturando así la riqueza de las relaciones y el medio en el que se desarrollan (Bernal, 2006). Es así que en coherencia se asume un enfoque cualitativo y nos permite un acercamiento real, profundo y detallado de la problemática dentro del contexto educativo con el objeto de estudio y donde este se desarrolla. Así mismo, nos brinda la oportunidad de ir orientando el proceso, el mismo que será

validado por la realidad teniendo en cuenta los diferentes elementos que intervienen en los estudios de casos. (Jiménez, 2008).

Por ende, se opta el enfoque cualitativo porque requiere comprender en profundidad cómo las familias y la escuela articulan y promueven practicas colaborativas que sostengan al programa de transición a la vida adulta en estudiantes con DI. Para ello, es necesario comprender experiencias, pensamientos y percepciones en este contexto, este enfoque nos ofrece evidencia para orientar estrategias y acciones para mejorar la práctica educativa.

## 2.3 Método

### 2.3.1 Estudio de caso múltiple

El método seleccionado para la siguiente investigación es un estudio de caso múltiple, puesto que se caracteriza por la exploración profunda y comparativa de varios casos afectados por un mismo fenómeno, con el propósito de comprender está complejidad en contextos reales ofreciendo una visión completa de las afectaciones y formular propuestas fundamentadas y aplicables en la práctica educativa. Además, el estudio de caso múltiple posibilita la recopilación de información diversa y el análisis de diversas situaciones relacionadas con las unidades de análisis mencionadas (Acosta et al. 2021). Según Stake (2025), la finalidad no es únicamente describir cada caso, sino generar aprendizajes que contribuyan a explicar e interpretar la realidad que se estudia sin caer en la generalización sino más bien resaltando la esencia de cada caso para así buscar soluciones individuales y colectivas.

El enfoque metodológico adoptado permitió identificar cómo la carencia de coordinación, colaboración y la escasa participación familiar repercuten en el desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta. Esta ausencia de alianza estratégica entre la escuela y la familia incrementa la dependencia en los estudiantes y dificulta el fortalecimiento de sus habilidades funcionales.

### 2.3.2 Fases del estudio de caso

El estudio se estructura como un estudio de casos múltiples porque el análisis del problema permite comparar dos contextos educativos cruciales: la familia y la escuela. El diseño permite ver similitudes, diferencias y brechas de articulación en las decisiones y prácticas que rodean a los doce estudiantes del programa. Los hallazgos

muestran que la principal barrera para guiar una transición integral es la desvinculación entre docentes y familias constituye la principal limitante para orientar una transición integral basada en necesidades y características individuales y grupales sostiene conductas de dependencia, con efectos directos en la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Según García (2019) propone las cinco fases:

***1. Diseño del estudio de caso***

En esta fase inicial se presentan los antecedentes del estudio y la formulación de la pregunta de investigación que guía y focaliza la problemática. Se establecen objetivos claros y coherentes que ha de fortalecer el método de investigación en su proceso.

Esta fase en concreto, ya se desarrolló en apartados anteriores, en el apartado de introducción se resaltan varios actores que investigan la problemática y exponen soluciones en cuanto al involucramiento de la familia y la escuela como actores principales del cambio en el proceso educativo con mejores resultados. A modo de recordatorio, de nuestro objetivo general se derivan tres objetivos específicos que guían y permiten dar coherencia metodología al proceso investigativo.

***2. Recopilación de información***

En relación a esta fase nos orienta a la búsqueda y análisis exhaustivo de información que se construye desde referentes teóricos que sustenten este estudio. En este paso se identifica y se organizan los antecedentes, estado del arte y conceptos que permitirán orientar la investigación, con el fin de garantizar coherencia y rigor académico, facilitando la interpretación de los hallazgos y formulación de respuestas pertinente a la problemática planteada.

Es importante señalar que este proceso se desarrolla con mayor detalle en el primer capítulo, donde se integran diversos epígrafes que explican cómo los entornos familiar y escolar influyen directamente en la adquisición de habilidades necesarias para la participación e integración social del estudiante. Esta fundamentación permite correlacionar las acciones observadas con referentes teóricos, facilitando el análisis

tanto de los apoyos que surgen desde ambas entidades como de las limitaciones que enfrentan los estudiantes cuando no existen prácticas sustentadas en la corresponsabilidad.

***3. Aplicación de los métodos para la obtención de la información, los datos y evidencias relevantes en la misma.***

En esta parte, se desarrolla de manera sistemática, es decir se recaba información detallada durante el proceso de investigación. En este sentido se ha aplicado cada técnica e instrumento con rigor a fin de obtener datos y evidencias relevantes garantizando así interpretaciones objetivas a fin de profundizar y delimitar los aspectos más relevantes en la investigación.

En este apartado se han aplicado varias técnicas con sus respectivos instrumentos tales como: el análisis documental donde se examinan documentos institucionales como las planificaciones de la unidad didáctica (PUD) y el proyecto operativo anual Transición a la vida adulta (POA), seguido se aplica Grupos Focales a los docentes, que a través de una guía de discusión nos permite profundizar y conocer las fortalezas y debilidades del programa de transición a la vida adulta y finalmente se realiza una entrevista grupal a los padres de familia quienes nos permiten identificar habilidades y destrezas a mejorar en sus hijo en torno a la transición a la vida adulta y el conocimiento sobre lo que ese este proceso y su implicación en la escuela.

***4. Análisis de la información obtenida***

Esta etapa exige un manejo riguroso de los datos y evidencias recabadas, el análisis y el procesamiento de la información garantizan la coherencia, el carácter científico y que las interpretaciones generadas sean confiables y contribuyan a la comprensión total del problema investigado. Para contrastar la información, la triangulación de datos es el proceso que asegura la viabilidad del estudio, atribuye solidez y profundidad a lo que se aporta.

***5. Redacción del informe:***

Finalmente, la elaboración del informe implica estructurar y describe toda la información recabada durante la investigación, en concordancia con los objetivos

planteados y el análisis de las causas y efectos de la problemática estudiada. El uso del estudio de caso múltiple como método de investigación permite construir un proceso sistemático que describe y examina de manera profunda la unidad de análisis, constituyéndose en una de las estrategias más eficaces en el ámbito educativo, por aporta soluciones reales y contextualizadas.

### 2.4 Operacionalización de categorías

La operacionalización de categorías permite definir la variable principal y desglosándola en subcategorias, indicadores e índices que facilitan su medición y observación. Este procedimiento busca transformar conceptos generales en elementos verificables, asegurando un abordaje desde lo más amplio hasta lo más específico (Cazua, 2004). Zavaro (2021) señala que, su función principal es organizar y clasificar la información, esta sistematización permite interpretar realidades complejas y comprender las dinámicas presentes en el campo investigado. A continuación, se evidencia la matriz de la operacionalización de categorías:

#### 2.4.1 Tabla de operacionalización de categorías

**Tabla 1.**

**Operacionalización de Categorías**

| Categoría de Análisis | Conceptualización | Subcategoría | Criterio de análisis | Técnicas | Instrumentos |
|---|---|---|---|---|---|
| Habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes | La transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual constituye un proceso complejo y multidimensional que requiere de apoyos articulados entre la escuela y la familia. Esta colaboración deben de facilitar el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante asumir roles sociales, laborales y familiares propios de la adultez, | Habilidades para la vida diaria | 1. El estudiante participa en rutinas básicas de autocuidado (aseo, alimentación, movilidad), realizadas con la colaboración tanto en casa como en la escuela.<br>2. Mantiene hábitos cotidianos (orden, higiene) siguiendo indicaciones | 1. Análisis Documental<br>2. Observación participante<br>3. Grupo focal | 1.1 Ficha de análisis Documental (PUD);(POA)<br>2.1 Guía de observación. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | reconociendo que dicha transición no se limita al paso de la escuela al trabajo, sino que el propósito central consiste en preparar a los alumnos para asumir los diversos roles que deberán desempeñar en su vida, promoviendo el desarrollo de habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y habilidades pre-laborales, que faciliten su adaptación a las demandas futuras.<br><br>(Pasillera et al. 2014; Pasillera et al, 2013; IMSERSO, 2004) | | consistentes entre familia y docente.<br><br>3. Utiliza apoyos físicos o visuales para realizar actividades de independencia en ambos entornos. | 4. Entrevistas semiestructuradas | 3.1 Guía de discusión (docentes)<br><br>4.1 Guía de entrevista semiestructurada (padres de familia) |
| | | Habilidades sociales | 1. Se relaciona con pares y adultos mediante comunicación verbal o | | 1.1 Ficha de análisis |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | alternativa tanto en aula como en casa.<br><br>2. Respeta normas básicas de convivencia en ambos contextos (turnos, límites, respeto).<br><br>3. Participa en actividades grupales familiares/escolares con acompañamiento. | 1. Análisis Documental<br><br>2. Observación participante<br><br>3. Grupo focal<br><br>4. Entrevistas semiestructuradas | Documental (PUD);(POA)<br><br>2.1 Guía de observación.<br><br>3.1 Guía de discusión (docentes)<br><br>4.1 Guía de entrevista semiestructurada (padres de familia) |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | Habilidades pre-laborales | 1. Organiza materiales por color, tamaño, forma o función (separar papeles, agrupar telas, ordenar cubiertos, separar piezas) como parte de una simulación o práctica vocacional guiada en casa y en el aula<br><br>2. Asume pequeñas responsabilidades vocacionales (ser ayudante de orden, repartidor de materiales, responsable de un área en casa y en el aula. | 1. Análisis Documental<br><br>2. Observación participante<br><br>3. Grupo focal<br><br>4. Entrevistas semiestructuradas | 1.1 Ficha de análisis Documental (PUD);(POA)<br><br>2.1 Guía de observación.<br><br>3.1 Guía de discusión (docentes)<br><br>4.1 Guía de entrevista semiestructurada |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | 3. Expresa verbal, gestual o mediante comunicación alternativa la necesidad de apoyo para completar la actividad ya sea en casa o en el aula. | | (padres de familia) |

Nota: Elaboración propia 2025

## 2.5 Técnicas e instrumentos

### 2.5.1 Análisis documental

El análisis documental permite representar el contenido y la forma de un documento, García (1993) menciona que esta técnica logra facilitar su consulta o recuperación, incluso para generar un producto que le sirva de sustituto, a partir de una base sólida de información con aspectos relevantes que se encuentren en los documentos, del mismo modo este proceso consiste en la búsqueda, selección y organización de información para realizar la respectiva interpretación de lo que se necesita en la investigación, el análisis documental no solo consiste en revisar papeles o documentos. En este caso ayudo a los investigadores a explorar de cerca las habilidades de transición para la vida adulta y la participación colaborativa entre la escuela y los padres de familia y como el sistema educativo las pone en práctica.

#### *2.5.1.1 Ficha de análisis documental (anexo 1)*

El instrumento de ficha de análisis documental logra acceder a información profunda, detallada y verificada. Según Guevara-Rodríguez (2019), la ficha de análisis documental consiste en un proceso sistematizado de revisión y análisis de datos, que permite triangular información proveniente de documentos narrativos y diversas fuentes. Este instrumento brinda al investigador información confiable y organizada, ya que la revisión de leyes, reglamentos, programas y manuales institucionales facilita comprender de manera directa cómo se orienta la práctica educativa.

En esta investigación, el análisis documental permitió contrastar y comparar la información contenida en la Planificación de la Unidad Didáctica (PUD) y en el Plan Operativo Anual Transición a la Vida Adulta (POA). Esto permitió identificar cómo la institución aborda las habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y habilidades pre-laborales, además de evidenciar la participación familiar en tareas o actividades planificadas en la escuela. Gracias a esta técnica fue posible reconocer coherencias, vacíos, diferencias y oportunidades de mejora. El análisis documental no solo permitió comprender la estructura institucional, sino que fortaleció la investigación otorgándole solidez metodológica, al orientar las propuestas hacia una práctica educativa basada en la inclusión activa y el desarrollo funcional de los estudiantes.

### 2.5.2 Observación Participante

Como señalan Taylor y Bogdan (1984), la observación participante se sitúa en el campo investigado y establece relaciones con quienes se encuentran investigados, forma parte sin ser intrusivo sino de manera natural en la que registra hechos o fenómenos que afectan al grupo. Esta técnica es una de las más importantes en nuestra investigación, ya que fue la fuente principal en donde se pudo observar de manera directa al objeto de estudio, y de la misma forma ayudo a ver cómo trabaja la escuela y la familia de forma articulada, para poder así garantizar y entregar recursos útiles para todos los participantes.

#### *2.5.2.1 Guía de observación participante (anexo 2)*

La guía de observación como herramienta nos ha permitido sistematizar, registrar y examinar las problemáticas observadas del grupo estudiado. Según Abero et al. (2015), una guía de observación permite recolectar datos de manera sistemática y uniforme, proporcionando una descripción objetiva y organizada de los hechos, en función de las variables o elementos del problema. En esta investigación, la guía de observación se llevó a cabo en el aula de sexto y séptimo de EGB, en modalidad presencial, con el propósito de conocer la realidad del aula y, específicamente, analizar las habilidades de la vida diaria (rutinas de aseo, alimentación, movilidad, hábitos de higiene), habilidades sociales (sistemas alternativos de comunicación, normas básicas de convivencia, actividades familiares) y habilidades pre-laborales(organizar materiales, responsabilidades vocacionales y necesidad de apoyo) que manifiestan los estudiantes en este etapa de transición a la vida adulta, para lo cual se ha generado indicadores coherentes a nuestra tabla de operacionalización a fin de analizar la información de manera objetiva. Del mismo modo también ayudo a identificar cómo la participación colaborativa entre la familia y la escuela actúa como el motor principal para mejorar, desarrollar y estimular estas habilidades. Se reconoce que la transición hacia la vida adulta solo es posible cuando existe un mismo objetivo por ambas partes, garantizando que los apoyos brindados en el aula se generalicen en el hogar y conviertan estas habilidades en herramientas reales de autonomía y participación social para todos los estudiantes.

### 2.5.3 Grupo focal

Según Hamui y Valera (2012), los grupos focales son espacios de opinión que permiten captar el sentir, pensar y vivir de cada uno de los participantes, quienes pueden expresar y comentar libremente sobre los temas considerados relevantes dentro del objeto de estudio. Esta técnica genera una riqueza de testimonios, ya que a través de la interacción se profundiza en experiencias y significados personales. El grupo focal realizado a los docentes1se consolidó como un espacio de reflexión crítica y construcción colectiva, permitiendo analizar desde una perspectiva pedagógica de qué manera las habilidades de vida diaria, sociales y pre-laborales son abordadas dentro de las prácticas de aula. A través de este diálogo, los docentes identificaron no solo el nivel de desempeño de los estudiantes en su transición a la vida adulta, sino también la necesidad de fortalecer la participación colaborativa entre la familia y la escuela.

#### *2.5.3.1 Guía de discusión (anexo 3)*

En esta investigación, Arboleada (2008), menciona que es un instrumento qué sirve como orientador del proceso dialógico y se diferencia radicalmente de un cuestionario o un listado de preguntas cuyo propósito es lograr el diálogo y los comentarios por los participantes. Su estructura se fundamenta en la problemática central, por ende, este instrumento nos permitió identificar problemas, necesidades y barreras que enfrentan los docentes en el proceso de desarrollo de habilidades para la vida diaria, sociales y pre laborales en la transición a la vida adulta de los estudiantes con discapacidad intelectual. Los participantes compartieron desafíos cotidianos, preocupaciones, temores y experiencias personales que ayudaron a comprender lo que influye en sus prácticas y decisiones. La dinámica grupal motivó la reflexión entre participantes, generando ideas más profundas y aportes que enriquecieron la discusión. Un hallazgo central de este espacio fue el reconocimiento de la participación colaborativa de la familia como un factor determinante las docentes coincidieron en que el éxito del fortalecimiento de estas habilidades depende de una comunicación fluida y una corresponsabilidad con el hogar, garantizando que el proceso de transición sea un esfuerzo unificado.

### 2.5.4 Entrevista semiestructurada

Finalmente, la entrevista semiestructurada. Taylor y Bogdan (1986) señalan que este tipo de entrevista consiste en una serie de encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, con el propósito de comprender sus perspectivas, experiencias y situaciones. En este tipo de entrevista, las preguntas permiten profundizar en la información proporcionada por los participantes. De igual manera nos menciona que exige una verdadera generalización basada desde los aprendizajes logrados hacia el hogar. Esta entrevista semiestructurada nos funcionó como eje motor, permitiendo identificar cuáles son las rutinas, hábitos y los apoyos o recursos específicos que ellos necesitan en casa y en la escuela que los estudiantes realizan en el día a día para así asegurar que los estudiantes tengan una transición para la vida adulta de forma exitosa.

#### *2.5.2.1 Guía de entrevista (anexo 4)*

Para Babativa et al. (2024) plantean a la entrevista semiestructurada como una herramienta clave para explorar opiniones, actitudes, pensamientos o expectativas de los investigados. En este caso, la entrevista semiestructurada fue aplicada a los padres de familia de manera grupal, con el fin de recabar datos sobre el conocimiento de la transición a la vida adulta y el desarrollo de las habilidades que la conforman; las habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y habilidades pre-laborales, e identificar que apoyos se brindan en el hogar para seguir desarrollando están habilidades dentro del contexto familiar y comunitario. Esta información permitió obtener una visión más clara sobre las prácticas educativas, los retos presentes y las necesidades colaborar con la escuela para atender de manera integral a los estudiantes. De tal manera este instrumento nos ayudó como puente para poder capturar la realidad que tiene cada estudiante en otros contextos como en este caso en lo familiar, permitiéndonos como investigadoras profundizar cada uno de los indicadores planteados en la operacionalización. Al captar estas experiencias comentarios o opiniones de cada padre de familia nos permitió concluir que estas habilidades para la vida adulta es un proceso sistemático en donde el diálogo la comunicación constante entre la escuela y la familia garantiza que el estudiante desarrolle estas habilidades necesarias para una integración social significativa.

A continuación, se presenta un resumen de lo indicado:

Tabla 2.

| Técnicas | Instrumentos | A quién se aplica | Objetivos |
|---|---|---|---|
| **Análisis documental** | Ficha de análisis documental | Documentos institucionales: PUD y POA | Analizar cómo la institución incorpora, planifica y desarrolla las habilidades para la transición a la vida adulta, identificando vacíos, fortalezas y oportunidades para mejorar las prácticas educativas. |
| **Observación participante** | Guía de observación | Estudiantes del programa y docentes | Observar y registrar de manera sistemática las habilidades sociales y de vida diaria que presentan los estudiantes en aula y hogar, identificando apoyos, barreras y necesidades para fortalecer su transición a la vida adulta. |
| **Grupo focal** | Guía de discusión | Docentes del equipo multidisciplinario | Explorar percepciones, experiencias, prácticas y necesidades de los docentes respecto al desarrollo de habilidades para la vida diaria y la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual. |
| **Entrevista semi estructurada** | Guía de entrevista semi estructurada | Padres de familia | Recoger información sobre comunicación, convivencia, participación social y habilidades para la transición a la vida adulta que los estudiantes ponen en |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | práctica en el hogar, para articular estrategias conjuntas entre la familia y la escuela. |

Nota. Elaboración propia instrumentos usados en la investigación

### 2.6 Análisis e interpretación de Resultados

Tras la recopilación de los datos y la definición de los procedimientos investigativos, resulta crucial realizar un análisis crítico y la interpretación detallada. Para ello, se recurrió a la triangulación de datos, que facilita contrastar la información recabada y analizar coincidencias y diferencias para mejorar su entendimiento. (Aguilar y Borroso, 2015). Gracias a esta técnica fue posible consolidar la información y desarrollar un análisis e interpretación coherente.

En primer lugar, se obtiene un análisis minucioso a dos documentos instituciones desde el instrumento de análisis documental que nos permitió identificar las rutinas y hábitos básicos necesarias para las habilidades para la vida diaria dentro de la institución y el hogar. Asimismo, los apoyos, recursos, metodologías y actividades que le permitan al estudiante relacionarse y comunicarse entre pares, docentes y en sus hogares correspondiente a las habilidades sociales. Al mismo tiempo, se propuso identificar actividades, estrategias y metodologías que le permitan al estudiante adquirir habilidades de simulación, organización y vocacional como parte de las habilidades pre-laborales dentro y fuera del aula.

Para poder identificar la coherencia de los escritos con la práctica se establece una guía de observación, en donde se identifica como el estudiante se relaciona con sus pares, docentes, familia y las rutinas, hábitos que se practican en la escuela. Así también, las estrategias, apoyos y metodologías que aplica la docente y el equipo multidisciplinar para poder fomentar las habilidades para la transición a la vida adulta, de la misma forma, se registra las intervenciones que las docentes tiene con la familia para comunicar avances, estrategias compartidas u información relevante en cuanto a este tránsito.

Para ello, las docentes involucradas con los estudiantes de la transición a la vida adulta incluidas las terapistas corroboran desde un grupo focal, como las habilidades para la vida diaria, sociales y pre-laborales son parte del programa de

transición a la vida adulta y la importancia que tiene el fomentar rutinas, estrategias y apoyos en coordinación con la familia a fin de que sus estudiantes al salir logren sostenerse en la sociedad o aportar y alivianar la carga familiar.

De igual forma las madres de familia, afirman que el apoyo e instrucciones que las docentes declaran en reuniones han permitido que sus hijos mejoren estás habilidades que, aunque no es mucho han visto un avance en sus hijos, no obstante, dentro del hogar no existen materiales en cuanto a la comunicación y actividades de rol, esto debido a que no necesitan porque ellas ya entienden a sus hijos.

### 2.7 Triangulación de datos

A continuación, a fin de sintetizar la información desde la categoría de análisis y los instrumentos aplicados mencionados con anterioridad, se desarrolla la técnica de triangulación misma que, nos ha permitido aumentar la validez, fiabilidad y profundidad de los hallazgos que giran en cuanto a nuestra problemática desarrollada. Según Valdés, 2007. afirma que la triangulación favorece un significado que combina las perspectivas de diversos autores dentro de un entorno y poder contrastarlos. Gracias a esto se nos ha permitido lograr una interpretación coherente que disminuye ambigüedades y valida el desarrollo de la investigación.

A continuación, se presenta la matriz de triangulación de datos:

Tabla 3.

Triangulación de Datos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

| Categoría de Análisis | Criterio de análisis | Indicadores | Análisis Documental | Observación participante | Grupo focal | Entrevistas semiestructuradas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes** | **Habilidades para la vida diaria** | 1. El estudiante participa en rutinas básicas de autocuidado (aseo, alimentación, movilidad), realizadas con la colaboración tanto en casa como en la escuela.<br>2. Mantiene hábitos cotidianos (orden, higiene) siguiendo indicaciones | 1. El programa y las planificaciones presentan objetivos claros y una intención formativa en las rutinas de autocuidado como el lavado de manos: antes de comer, después de jugar y después de ir al baño, el uso del alcohol. La alimentación permite generar hábitos alimenticios y comportamiento. Esta rutina se declara | 1. El estudiante no participa de manera continua en las rutinas básicas de autocuidado ya que, no se promueve el lavado de manos, el aseo personal, preparación de alimentos. En cuanto a la movilidad los estudiantes se trasladan con el apoyo docente quienes lo necesitan. No se evidencia | 1. Las docentes señalan que, a pesar de las habilidades que poseen los estudiantes, se busca que desarrollen mayores niveles de independencia. La institución educativa trabaja de manera sistemática en aspectos relacionados con el aseo personal, la alimentación y la movilidad. No obstante, se identifican diversas | 1. Los familiares o representantes señalan que, en el hogar, procuran que el estudiante practique rutinas como el aseo, la alimentación y la movilidad bajo supervisión. Indican que, debido a las dificultades motoras del estudiante y al tiempo limitado con el que cuentan, en ocasiones no logra completar las actividades que se le indican. No obstante, |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | consistentes entre familia y docente.<br><br>3. Utiliza apoyos físicos o visuales para realizar actividades de independencia en ambos entornos. | en la parte superior de las planificaciones. Sin embargo, no se declara la participación familiar<br><br>2. Se declara y detallan actividades para generar hábitos como: el orden, aseo de su lugar de trabajo y organización de pertenencias dentro del aula. Por otro lado, no se describe indicaciones entre la familia y docente. | colaboración de los padres de familia.<br><br>2. El estudiante no mantiene hábitos de orden e higiene, debido a que no recibe indicaciones durante la jornada por la docente. No se fomenta el refuerzo en casa en cuanto a estos hábitos.<br><br>3. En los espacios áulicos o demás dependencias de la escuela no existen | limitaciones derivadas de las características motoras y comunicativas de los estudiantes. Además, el acompañamiento familiar no es constante, lo que dificulta la creación y sostenimiento de rutinas en el hogar.<br><br>2. Desde las aulas y las áreas de terapia se promueve la formación de hábitos de orden y aseo en los estudiantes con | reconocen que desde su ingreso a la escuela se han observado cambios y mejoras en su desempeño, por lo que consideran importante que la institución continúe brindando apoyo en estos ámbitos.<br><br>2. Los familiares o representantes expresan que estas actividades no se realizan diariamente, sin embargo, cuando disponen de tiempo o de una persona que |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 3. Se establecen variedad de estrategias y metodologías en las áreas como: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales, en donde a través de juegos de roles, ferias y casas abiertas se generen actividades experimentales y vivenciales para poner en práctica las habilidades para la vida diaria. Es así que, la estructura de la clases cuenta con | apoyos visuales que le permitan al estudiante seguir y desarrollar independencia en sus diferentes entornos. | mayor movilidad, a través de instrucciones y el apoyo físico, pero, estos hábitos no son alcanzables para todos, debido a las capacidades físicas y cognitivas diferenciadas para realizar dichas actividades. Sin embargo, declaran que, aunque la escuela enfrenta restricciones para enviar tareas al hogar, enfatizan que la participación de los familiares o | supervise, el estudiante puede practicar acciones relacionadas con el orden de su cuarto o de sus pertenencias. En cuanto a la higiene, mencionan que el estudiante siempre requiere apoyo. Es necesario tomar en cuenta que refieren que, hace tiempo la docente X recomendó realizar actividades de orden y aseo en el hogar, implementaron dichas orientaciones y observaron mejoras. Actualmente, al no |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | una diversidad de materiales y texturas al igual que la oportunidad de que el estudiante se exprese y participe. | | representantes es fundamental para reforzar estas prácticas. Esta limitación reduce las oportunidades de práctica continua en el entorno familiar.<br><br>3. En la institución, dada la diversidad de características presentes en las aulas, se buscan constantemente estrategias y materiales que resulten motivadores y funcionales para los | recibir nuevas indicaciones, consideran necesario retomar estas sugerencias para favorecer el progreso del estudiante dentro del hogar.<br><br>3. En el contexto del hogar, los familiares y representados manifiestan que, al convivir diariamente con el estudiante, logran identificar sus preferencias y necesidades a través de gestos, |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | estudiantes. Estas acciones se complementan con apoyos visuales y físicos que favorecen la autonomía y responden a sus necesidades. Conforme transcurre el tiempo, el equipo docente adquiere un conocimiento profundo sobre las particularidades de cada estudiante, lo que facilita el uso de estrategias adecuadas. No obstante, en el hogar, los familiares o | movimientos y llantos. Señalan que el estudiante se hace entender de diferentes maneras y que, en algunas ocasiones, utilizan imágenes como apoyo, aunque no lo consideran indispensable. Reconocen que en la escuela sí se emplean este tipo de recursos, pero en el entorno familiar no se utilizan de manera regular. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | representantes no perciben como necesario implementar estos apoyos, lo que limita su continuidad fuera del entorno escolar. | |
| | **Habilidades sociales** | 1. Se relaciona con pares y adultos mediante comunicación verbal o alternativa tanto en aula como en casa.<br><br>2. Respeta normas básicas de convivencia en | 1. Las planificaciones y el programa promueven actividades en las que se puedan relacionar con pares y adultos. Estas actividades están creadas con diversidad de materiales y se le | 1. La docente promueve ocasionalmente espacios de interacción que permiten al estudiante relacionarse con pares y adultos, lo que evidencia la existencia de | 1. Aunque no cuentan con apoyos formales debido a su costo, procuran utilizar algunos pictogramas cuando es posible. Sin embargo, señalan que, con el tiempo, han aprendido a interpretar las | 1. En el contexto del hogar los estudiantes se comunican mediante diversas formas verbales y no verbales, utilizando gestos, expresiones corporales y en algunos casos se hace uso del teléfono móvil para expresar sus |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ambos contextos (turnos, límites, respeto).<br><br>3. Participa en actividades grupales familiares/escolares con acompañamiento. | permite al estudiante comunicarse de manera verbal como alternativa. Sin embargo, se identifica una ausencia de apoyos específicos que permitan encadenar la comunicación en el hogar, lo que limita su uso en diferentes entornos y formas de interacción con adultos y pares en ambos contextos.<br><br>2. Las dinámicas grupales y las | oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas en el aula. Por otro lado, se evidencia que el estudiante no cuenta con herramientas para comunicarse, lo que impide generar esa interacción fluida y continua en el aula y el hogar.<br><br>2. Se evidencia que existen momentos en la jornada en la que se implementan o refuerza el respeto por turnos, normas | expresiones, llantos y movimientos del estudiante, por lo que consideran menos necesario el uso de apoyos visuales o alternativos. Esto refleja que la comunicación alternativa no se implementa de forma constante ni sistemática, lo cual limita la posibilidad de que el estudiante utilice recursos funcionales para interactuar en diferentes contextos. | necesidades. Algunos de ellos buscan activamente el contacto con sus familiares y otros adultos, mientras que un grupo requiere mayor apoyo y prefiere mantenerse en espacios conocidos. Estas diferencias evidencian variaciones en la manera en que cada estudiante establece relaciones comunicativas, así como la necesidad de apoyos diferenciados para fortalecer la interacción tanto en el |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | actividades de roles contempladas en las planificaciones contribuyen al desarrollo de habilidades vinculadas al respeto de normas básicas de convivencia, como: tomar turnos, respetar límites y considerar a los demás. No obstante, la falta de acciones coordinadas con los familiares y representantes impiden que estas normas de convivencia se | de convivencia o límites. A pesar de esto, se observa que estas normas básicas como el respeto, turnos y límites no se encuentran interiorizadas por los estudiantes, incluso bajo la guía de la docente, lo que indica dificultades en la adquisición de estas habilidades. Asimismo, no se evidencia la comunicación y acuerdos para fomentar normas básicas de | 2. El hecho de que la comunicación del estudiante se base principalmente en llanto, gestos o movimientos interpretados por los adultos dificulta la implementación de normas de convivencia relacionadas con turnos o límites. La ausencia de apoyos comunicativos consistentes que faciliten expresar necesidades o | hogar como en la escuela.<br><br>2. Los estudiantes requieren recordatorios constantes y supervisión para seguir instrucciones básicas como el respetar normas, esperar turnos o mantener límites durante las interacciones u actividades que no se les solicita. La necesidad persistente de apoyo adulto indica que estas conductas aún no se encuentran |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | refuercen con la misma continuidad en el hogar, lo que genera diferencias en la aplicación y dificulta su transferencia de un entorno a otro.<br><br>3. El programa educativo incentiva la participación del estudiante en actividades grupales mediante juegos, dinámicas, trabajos colaborativos y tareas en equipo que requieren | convivencia entre la docente y los familiares o representantes.<br><br>3. Durante la jornada académica la docente y la escuela crea espacios de esparcimiento y recreación para los estudiantes en compañía de docentes como: actividades grupales, juegos, dinámicas y diferentes talleres. No obstante, durante estos encuentros | comprender indicaciones afecta la posibilidad de reforzar conductas asociadas al respeto de normas en el hogar y la escuela. Al depender de la interpretación de los adultos, se limita la oportunidad de estructurar interacciones que promuevan normas básicas de convivencia.<br><br>3. Los estudiantes requieren de | consolidadas y dependen de la guía directa para sostenerse en diferentes situaciones. Esta condición sugiere que las normas de convivencia no se generalizan de manera consistente entre el entorno escolar y el familiar.<br><br>3. La participación de los estudiantes en actividades grupales se encuentra condicionada por su necesidad de apoyo |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | acompañamiento docente. Sin embargo, la ausencia de estrategias que integren de forma sistemática a los familiares o representados limita que este tipo de participación se replique en el entorno familiar. Por lo tanto, la participación en actividades grupales fuera del contexto escolar es limitada debido a la necesidad de potenciar y | diseñados el estudiante no se involucra de forma activa con el grupo. En concordancia con esto la institución no fomenta el involucramiento de los padres de familia para reforzar en el hogar las habilidades sociales trabajadas en el aula, lo cual refleja ausencia de estrategias articuladas entre ambos entornos. Asimismo, los familiares y representantes no | acompañamiento constante debido a la falta de apoyos alternativos o visuales. La ausencia de estos recursos no solo se relaciona con su costo, sino también con la percepción de que "ya no son necesarios" porque los cuidadores interpretan sus gestos, llantos y movimientos. Esta dinámica dificulta que el estudiante participe y se involucre con sus pares y adultos | constante. Aquellos que buscan activamente el contacto con familiares tienden a integrarse con mayor facilidad, mientras que quienes prefieren permanecer en espacios conocidos requieren acompañamiento adicional para participar en dinámicas familiares o escolares. La necesidad de modelado, supervisión cercana y recordatorios frecuentes limita la participación autónoma |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | orientar a familiares o representados. | reciben indicaciones para que se practique la convivencia ni las interacciones grupales en el hogar, lo que limita el desarrollo de la participación del estudiante en actividades familiares o escolares que requieren acompañamiento. | en actividades grupales, ya que, su participación depende de que un familiar comprenda sus necesidades e intenciones. Además, la falta de apoyos estructurados desde la escuela limita la posibilidad de que se incluya a actividades familiares o escolares que requieren interacción con otros. | en actividades grupales, tanto en el contexto escolar como en el hogar. |
| | **Habilidades pre-laborales** | 1. Organiza materiales por color, tamaño, forma o función | 1. Las planificaciones contienen varias actividades individuales y | 1. Los estudiantes bajo la guía directa de la docente ponen en práctica la | 1. En si esta habilidad como tal no se la establece como parte del programa | 1. En el hogar, el estudiante participa en actividades de organización y |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | (separar papeles, agrupar telas, ordenar cubiertos, separar piezas) como parte de una simulación o práctica vocacional guiada en casa y en el aula<br><br>2. Asume pequeñas responsabilidades vocacionales (ser ayudante de orden, repartidor de materiales, responsable de un área en casa y en el aula. | grupales donde el estudiante debe organizar materiales por color, tamaño, forma o función. Además, se describen situaciones simuladas que parten de la guía docente para que se desenvuelvan logren desarrollar estas habilidades de clasificación dentro y fuera del hogar. Sin embargo, se identifica que las planificaciones institucionales carecen de una | organización de materiales por tamaño, color, forma o función, ordenan y clasifican. Sin embargo, según los registros, la docente no propone actividades de clasificación y organización de materiales como parte de una práctica prelaboral sistemática, lo que limita la posibilidad de que estas acciones se desarrollen con intencionalidad | debido a las diversas características motoras de los estudiantes, por ello, no se le ha tomado la importancia e intencionalidad de práctica, el concepto de habilidades pre-laborales se encuentra sesgadas a actividades en entornos laborales. Sin embargo, el estudiante participa en actividades guiadas que involucran la organización de materiales según | clasificación de materiales, tareas que han mostrado mejoras significativas gracias a la guía proporcionada por la docente y a la práctica constante. Estas actividades incluyen ordenar objetos, clasificar elementos y organizar materiales según características específicas, evidenciando avances en estas habilidades. No obstante, se identifica en las familias y representantes un |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 3. Expresa verbal, gestual o mediante comunicación alternativa la necesidad de apoyo para completar la actividad ya sea en casa o en el aula. | intencionalidad más explícita y estructurada para vincular estas actividades con un proceso formativo vocacional. La ausencia de apoyos concretos y directrices claras limita la progresión del estudiante hacia tareas más complejas o autónomas.<br><br>2. Las actividades propuestas son una oportunidad para que el estudiante asuma | formativa. La ausencia de una planificación estructurada orientada al área prelaboral impide que el estudiante consolide estas habilidades de manera continua en la escuela y en el hogar.<br><br>2. El estudiante asume pequeñas responsabilidades vocacionales, como el apoyo en tareas de orden o la entrega de | color, tamaño, forma o función, siguiendo instrucciones simples. Estas tareas se desarrollan principalmente bajo la supervisión directa de la docente y requieren un acompañamiento sistemático para fortalecerse tanto en el aula como en el hogar.<br><br>2. Durante la jornada se ole coloca solo a cierto estudiantes pequeñas | desconocimiento respecto a la vinculación de estas tareas con el proceso prelaboral y con el programa de transición a la vida adulta, por lo que dichas acciones suelen ser percibidas como actividades domésticas aisladas y no como parte de una trayectoria formativa.<br><br>2. El estudiante asume pequeñas responsabilidades domésticas, como barrer, poner la mesa |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | pequeñas responsabilidades vocacionales, como ser ayudante de orden, repartir materiales o encargarse de un área específica en el en el aula. Estas tareas demuestran disposición y capacidad para desempeñarse en actividades pre-laborales con acompañamiento. No obstante, el rol del Plan Individual no se encuentra claramente vinculado al | materiales, pero solo cuando recibe acompañamiento constante por parte de la docente. No obstante, la asignación de estas responsabilidades no se realiza de manera sistemática, ya que la docente no establece con regularidad tareas funcionales dentro del aula. Asimismo, se evidencia que los padres de familia solo ocasionalmente refuerzan estas responsabilidades en | responsabilidades dentro del aula, como ordenar y recoger objetos. Sin embargo, estas actividades no se encuentran ajustadas a un perfil vocacional, asimismo, al tener este desconocimiento, no se trata con los familiares o representados sobre como guiar y fomentar el perfil vocacional en base a las habilidades que posee el estudiante. | o doblar ropa. Estas tareas funcionales reflejan la capacidad del estudiante para participar en actividades pre-laborales en el hogar. La familia reconoce que la coordinación con la escuela ha sido fundamental para fortalecer estas habilidades, ya que cuando se recibían orientaciones brindadas por algunos docentes en años anteriores han permitido que estas responsabilidades se |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | desarrollo vocacional, lo que restringe la sistematización de estas responsabilidades. Asimismo, no se evidencia una participación activa de las familias en el fortalecimiento de estas habilidades, lo que dificulta su generalización fuera del contexto escolar.<br><br>3. Dentro de estas planificaciones se crea espacios donde el estudiante exprese, | el hogar, lo cual dificulta la generalización y el fortalecimiento de estas habilidades pre-laborales más allá del entorno escolar.<br><br>3. El estudiante expresa la necesidad de apoyo mediante comunicación verbal, gestual o alternativa, aunque esta práctica se observa únicamente de manera ocasional. La docente promueve | 3. Durante la jornada académica, al estudiante se le brinda de manera constante la oportunidad de expresar, mediante comunicación verbal o gestual, si necesita apoyo para finalizar las actividades. El tiempo prolongado de convivencia con el grupo permite al personal docente identificar con mayor precisión las intenciones | integren de manera más estructurada en la rutina familiar y que esperan que se sigan dando indicaciones con más frecuencia.<br><br>3. Aunque la información proporcionada se centra principalmente en las tareas de organización y responsabilidades domésticas, se infiere que, para completarlas, el estudiante requiere apoyo verbal, gestual o |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ya sea de forma verbal, mediante gestos o a través de comunicación alternativa sus necesidades al completar las actividades dirigidas en el aula. Sin embargo, la falta de estrategias definidas en las planificaciones y la ausencia de apoyos estructurados orientados al desarrollo vocacional dificultan que este proceso de solicitud de ayuda se encamine hacia una | esta forma de solicitud de ayuda con poca frecuencia, lo cual limita la consolidación de esta habilidad como parte de un proceso prelaboral estructurado. Además, la docente no fomenta de manera sistemática el involucramiento de los padres en el refuerzo de estas tareas funcionales, lo que lleva a que el apoyo familiar se brinde solo en algunos casos y no | comunicativas del estudiante. Además, se utilizan apoyos visuales, como pictogramas, y recursos digitales disponibles en las tablets entre ellos, aplicaciones como Talking, que facilitan que el estudiante pueda solicitar ayuda de forma más clara y funcional. No obstante, para el hogar es complicado ya que los costoso que es adquirir este software impide que la escuela y el hogar | visual por parte de los adultos en el hogar. La continuidad del acompañamiento docente ha permitido a la familia identificar cuándo el estudiante necesita asistencia y brindarla oportunamente, lo que facilita la ejecución de estas actividades pre-laborales. Si bien estas acciones no siempre se realizan de forma consciente como parte de un proceso formativo, la familia solicita que no se pierdan las prácticas |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | mayor autonomía. La limitada participación familiar en la formación vocacional refuerza esta brecha, reduciendo las oportunidades para consolidar habilidades de independencia funcional fuera del aula. | como una práctica constante. Esta falta de continuidad afecta el desarrollo de la autonomía del estudiante durante actividades en las que debe solicitar asistencia. | coordine este tipo de acciones. | de acompañamiento pedagógico brindadas por algunos docentes en años anteriores y demanda orientación continua para fortalecer la transición hacia mayores niveles de autonomía y participación activa. |

Nota: Cuadro con los datos recolectado de autoría propia.

## 2.8 Generalidades

Este apartado presenta el análisis de los resultados obtenidos, tomando como referencia los antecedentes y fundamentos teóricos y poder contrastar con los objetivos del estudio, a fin de comprender su alcance y relevancia. Los resultados obtenidos evidencian que la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual desde los 12 años se ve favorecido o limitado según el nivel coherencia y continuidad entre las acciones desarrolladas por la escuela y la familia. Aunque cada estudiante posee sus particularidades y contexto, la colaboración escuela y familia permite consolidar y desarrollar las habilidades para la vida diaria, sociales y pre-laborales.

En relación al objetivo general, fomentar prácticas colaborativas como: reuniones periódicas, talleres informativos, metas compartidas y seguimiento favorece a los estudiantes a tener progresos significativos que pueden ser aplicados dentro de casa como en la escuela. Mientras que, cuando la colaboración es ocasional, se crean barreras en la participación de sus diferentes contextos y se limitan las oportunidades para que el estudiante se desenvuelva en la sociedad.

Estos hallazgos están en línea con investigaciones anteriores, como las de Montaño (2025); Rubolio et al. (2021); Vines y Vásquez (2020) y Chuchuca (2018), que coinciden en resaltar el papel de la familia dentro del contexto escolar. Esta colaboración, debe ser entendida como un trabajo continuo, sistemático y coordinado, ya que una buena ejecución puede llegar a generar redes de apoyo relevantes y coherentes que potencien y ayuden a generar habilidades. Teóricamente, según Pasillera et al. (2015); Canilla y Rodríguez, (2001); Rubiolo, (2019); Yurrebaso, (2017) y IMSERSO, (2004) coinciden que la transición o tránsito a la vida adulta es un proceso que supone un cambio e implican entornos de participación social activa dentro de la comunidad y el entorno familiar con apoyos y recursos de acuerdo a los intereses y necesidades que posee la persona. Respaldado por autores como Lev Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo cognoscitivo es fruto del proceso colaborativo de la sociedad. Desde su perspectiva sociocultural, el aprendizaje se construye a partir de la participación conjunta de los entornos que rodean al estudiante. Asimismo, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977) afirma que son estos entornos quienes deben ser flexibles y transformarse de acuerdo a las necesidades que posee el estudiante. Por ello, la incorporación

de prácticas colaborativas que articulan el trabajo entre docentes, terapeutas y familias, generan un entorno educativo que favorece la autonomía y la inclusión.

Se evidencia, a través del análisis documental, entrevistas con padres, grupo focal con docentes y las guías de observación realizadas en las prácticas preprofesionales que existen espacios de mejora claves y esenciales para el desarrollo de estas habilidades en la transición a la vida adulta de los estudiantes con DI. Los autores Brolin, (1993); Kohler, (1996) y Pallisera et al., (2013) afirman que las habilidades personales comprenden destrezas orientadas a la autonomía y el autocuidado, tales como la higiene, la vestimenta, la organización del tiempo y la toma de decisiones sobre su bienestar. En segundo lugar, las habilidades sociales se relacionan con la interacción positiva y la participación comunitaria, incluyendo la comunicación funcional, la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo y el respeto por normas sociales. Finalmente, las habilidades pre-laborales preparan al estudiante para integrarse en entornos productivos, mediante la adquisición de hábitos como la puntualidad, el cumplimiento de rutinas, la comprensión de instrucciones simples y la responsabilidad en tareas asignadas.

Para ello, se han identificado varias sugerencias claves para mejorar el desarrollo de las habilidades en la transición a la vida adulta en los estudiantes con discapacidad intelectual. A continuación, se declara de manera organizada y explicita aquellos indicadores que requieren de mayor acompañamiento y mejora.

En las habilidades para la vida diaria, se destaca la importancia de generar rutinas básicas de autocuidado como el aseo, alimentación y movilidad tal como se menciona en las planificaciones curriculares, el proyecto de TvA y el grupo focal donde existe una intencionalidad que coincide con este indicador, sin embargo, en la práctica se denota contradicción en la ejecución. Además, tanto los padres como los docentes sugieren trabajar de manera conjunta para articular estas prácticas en el hogar y la escuela, incorporando apoyos visuales y físicos para que puedan realizar actividades con independencia y, por consiguiente, crear y mantener hábitos cotidianos para el orden e higiene con consignas guidas dentro de estos espacios. Además, tanto los padres como los docentes sugieren que trabajar de manera colaborativa permite que los estudiantes a futuro logren su participación activa en todos los entornos en los que se desenvuelve, asimismo, se permite eliminar barreras que de forma inconsciente y por falta de conocimiento se les impide a los estudiantes participar, permanecer

y aprender con calidad y calidez. Mismo que proponen los autores Fullana, et al., (2014); Shah (2016) y Verdugo, (2000) señalan que hábitos rutinarios básicos de aseo, alimentación, movilidad, orden higiene con apoyos físicos y visuales, permiten preparar al estudiante para vivir lo más autosuficiente posible con su familia y comunidad, muchas de estas habilidades se constituyen fundamentales para poder acceder a la inclusión comunitaria y un empleo. Además, resulta imprescindible que existan prácticas colaborativas entre la escuela y la familia.

En cuanto, a las habilidades sociales, desde la relación entre pares y adultos con comunicación verbal o alternativa, la convivencia con normas básicas, la participación en actividades grupales, familiares, escolares con el debido acompañamiento y guía permiten entregar una calidad de la enseñanza, permitiendo que el aprendizaje llegue a todos los estudiantes. Evidentemente en las planificaciones detallan actividades experimentales lo que permite enriquecer y potenciar las diversas formas de comunicación y esto debe aplicarse en la realidad a fin de que el estudiante al salir de la escuela tiene que aprender a relacionarse con sus pares, docentes y en sí toda la comunidad. Estas aseveraciones se encuentran sustentadas en los estudios llevados a cabo por Izuzquiza y Ruiz (2007) Pacheco (2024), Proaño (2019) quienes argumentan que los actores principales son los padres de familia y docentes, por ello, tienen la responsabilidad de proporcionar y crear estrategias o recursos adecuados para que los estudiantes o sus hijos sean capaces de relacionarse y asumir la responsabilidad para tener un verdadero paso hacia la adultez. Es decir, las personas con discapacidad intelectual al momento de desarrollar las habilidades sociales pueden tener un desenvolvimiento social, por ende, su calidad de vida mejora, dejando de ser una población segregada y con las mismas oportunidades en igualdad de derechos que los demás.

Por consiguiente, las habilidades pre-laborales juegan un rol fundamental en la transición a la vida adulta, Sin embargo, tanto los docentes, terapistas y familiares u representantes presentan un desconocimiento sobre las posibilidades que pueden generar implementar estas actividades con intencionalidad puesto que, actividades como el organizar materiales por color, tamaño, forma o función, separar papeles, agrupar telas, ordenar cubiertos desde espacios o entornos que permitan realizar simulaciones prácticas guiadas le permiten al estudiante posicionarse y desarrollar potencialidades a futuro. De igual manera, cuando en el entorno escolar y del hogar en base a las características perfilan pequeñas responsabilidades vocacionales como ser el ayudante de orden, repartidor de materiales,

responsable de espacios específicos se empodera al estudiante y le permite transferir este aprendizaje a diferentes entornos. Asimismo, la importancia que tiene generar estos espacios para que el alumno logre expresar de forma verbal, gestual o con comunicación alternativa la necesidad de apoyo para completar la actividad denota el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, reduce la frustración promoviendo que la experiencia educativa y del hogar sean positivas y significativas. De este modo, el desconocimiento tanto de las docentes como familiares y representantes denota la importancia de conocer que a pesar de las características de la discapacidad intelectual se pueden trabajar actividades ocupaciones, cuando la familia y la escuela colaboran y promueven responsabilidades beneficia al estudiante a construir una vida productiva que debe incluir prácticas que coincidan con el trabajo como un proceso gradual con apoyos y un acompañamiento familiar orientado a desarrollar las habilidades pre-laborales. Estos hallazgos coinciden con Salazar et al. (2024); Pasillera y Fullana, (2012); Castillo et al (2021) donde menciona que esta colaboración permite que las habilidades trabajadas en el contexto escolar se generalicen y practiquen en el entorno familiar. Además, los padres conocen las necesidades, expectativas e intereses de sus hijos, lo que enriquece la planificación educativa. Las habilidades pre-laborales son fundamentales en la transición hacia la vida adulta ya que, es entendida como fuente de identidad personal e integración social.

Finalmente, en cuanto a la colaboración escuela y familia, los docentes, terapistas y los familiares o representados afirman de manera verbal que su interrelación han de garantizar en los estudiantes grandes avances, pese a ello, la escuela, docentes y terapistas por normativas reglamentarias se ven limitadas a integrar y hacer partícipe a la familia, en este sentido, se encuentran excluidos de las actividades que realiza la institución. Además, se menciona que, no hay un involucramiento activo debido al tiempo, dinero u ocupaciones de familiares y representados. Esto muestra que la alianza escuela y familia, necesita una estructura en la cual se compartan responsabilidades, se planifiquen en conjunto, se involucren, guíen, acompañen y creen apoyos en conjunto a fin de articular entre el hogar y la escuela. Estas condiciones se alienan con la teoría de Joyce Epstein (2001), quien plantea seis tipos de involucramiento que actúan como marco para construir relaciones sólidas y corresponsables entre las familias y las instituciones educativas. En los casos analizados, las prácticas más efectivas coinciden especialmente con los pilares de comunicación, aprendizaje en casa y toma de decisiones compartidas, evidenciando que cuando estos elementos se mantienen de forma sistemática,

los apoyos se vuelven coherentes y funcionales para los estudiantes con discapacidad intelectual. Desde una perspectiva ecológica, la teoría de Bronfenbrenner (1994) ayuda a comprender que la transición a la adultez depende de la interacción entre los microsistemas del estudiante principalmente hogar y escuela. Pérez y Ramas (2018) destacan que las prácticas colaborativas sostenidas mejoran los resultados funcionales y sociales de los estudiantes, especialmente cuando las familias se sienten respetadas, escuchadas y con capacidad de decisión. Cuando estas prácticas no están presentes, los progresos se vuelven discontinuos y dependen de la disponibilidad o motivación de actores individuales, en lugar de integrarse a un sistema colaborativo estructurado.

En base a toda esta información, se propone un sistema de talleres de prácticas colaborativas entre la escuela y la familia para el desarrollo de habilidades de transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual, abordado en el capítulo III.

## Capítulo III. Sistema de talleres de Prácticas colaborativas entre la escuela y la familia para el desarrollo de habilidades de transición a la vida adulta de estudiantes con discapacidad intelectual en la Unidad Educativa Especializada “Stephen Hawking”

La presente propuesta, nace durante las practicas preprofesionales en la Unidad Educativa Especializada "Stephen Hawking", identificando una brecha en el programa de transición a la vida adulta que funciona en dicha institución. Este programa atiende a estudiantes entre 13 y 15 años de edad mediante un equipo multidisciplinario conformado por una docente especialista en educación especial, así como terapistas en las áreas física, ocupacional y psicológica. La problemática central radica en que, dentro de este programa, no se implementan de manera sistemática actividades orientadas al desarrollo adecuado de las habilidades para la vida diaria, sociales y pre-laborales que resultan esenciales para lograr una transición exitosa a la vida adulta. Esta situación impacta significativamente el proceso formativo de los estudiantes, limitando su autonomía personal, su integración comunitaria y su preparación para futuras experiencias laborales o productivas.

Dicha problemática se atribuye fundamentalmente a la ausencia de coherencia, continuidad y trabajo colaborativo entre el contexto escolar y el entorno familiar. La desarticulación entre estos dos espacios formativos impide que los aprendizajes adquiridos en la institución se consoliden y transfieran efectivamente en actividades de la vida diaria de los estudiantes, dificultando así el desarrollo integral de competencias funcionales que les permitan desenvolverse con mayor independencia en su vida adulta. La ausencia de una intervención coordinada incide directamente el desarrollo de habilidades para la vida diaria, dado que los estudiantes no logran transferir destrezas básicas como la alimentación autónoma, el aseo personal y la organización del espacio desde el aula hacia el hogar. Esta desarticulación obstaculiza la consolidación de rutinas funcionales, lo que repercute en la independencia personal y en la capacidad para desenvolverse en entornos cotidianos sin apoyo constante.

Así mismo, esta problemática repercute negativamente en el fortalecimiento de las habilidades sociales, ya que la falta de sistemas alternativos de comunicación, la ausencia de interacciones significativas fuera del entorno escolar y la limitada participación en actividades comunitarias restringen las oportunidades para establecer relaciones interpersonales, comunicarse efectivamente con diversos interlocutores y desenvolverse en espacios públicos.

Esta limitación en el área social, está comprometida teniendo consecuencias directas en el contexto pre-laboral, debido a la falta de herramientas para interactuar adecuadamente y seguir instrucciones en contextos reales o participar en proyectos colaborativos obstaculiza el desarrollo de competencias fundamentales para la inserción en actividades productivas y emprendimientos futuros.

La investigación subraya la importancia de dar respuesta a dicha realidad, ya que, si no se interviene de manera oportuna con estrategias articuladas entre escuela y familia, los estudiantes pueden llegar a la vida adulta sin las habilidades requeridas desenvolverse de manera independiente, participar activamente en la comunidad y acceder a oportunidades laborales o de emprendimiento, perpetuando situaciones de dependencia y exclusión social.

**Objetivo**

Fomentar prácticas colaborativas entre la escuela y la familia para el desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual de la Unidad Especializada “S.H”.

### 3.1 Fundamentación teórica de la propuesta

El sistema de talleres contribuye en la investigación como la herramienta central para la optimización de las habilidades de la vida diaria sociales y pre laborales en estudiantes con discapacidad intelectual bajo el protagonismo colaborativo entre la escuela y la familia esta estrategia sirve para fomentar y fortalecer el vínculo ha dado como resultado una estrategia efectiva, ya que los Talleres ofrecen oportunidades para poder compartir información. Maya Betancourt (1996), menciona que los sistemas de talleres tienen una forma organizadora de enseñanza que implementa la teoría con la práctica, del mismo modo los talleres no son actividades aisladas, sino que consisten en un sistema estructurado en acciones en donde todos los participantes aprenden haciendo, con un ordenamiento lógico, en donde sus elementos están interconectados e interdependientes. Del mismo modo ayuda a desarrollar habilidades o poder relacionarse en diferentes contextos. Además, proporcionan un espacio para abordar temas relevantes para los investigadores como estrategias de apoyo académico mejor comunicación efectiva y una participación en la educación de cada uno de los estudiantes.

Los siguientes autores Díaz y Rodríguez (2025), nos dicen sobre la efectividad que se da al momento de realizar e implementar los Talleres educativas con la alianza entre el centro educativo y el hogar, dando como resultado, beneficios en el involucramiento activo de los representantes y el desempeño escolar, emocional o social. Sin embargo se ha identificado algunas limitaciones en diferentes áreas del diseño de los dichos talleres, que desatan la necesidad de tener una intervención más efectiva y pertinente en las habilidades para la vida diaria y sociales, es por eso al enfocarse en estas áreas, el sistema de talleres permitirá que la escuela proporcione una estructura técnica y conductual, mientras que por parte de la familia ofrecerá un escenario natural y real para que los estudiantes tengan un verdadero aprendizaje y conocimiento, asegurando a que no solo se base en realizar una tarea si no en vivir una experiencia significativa y correcta transición hacia la vida madura.

La etapa de madurez en la vida adulta de alumnos con discapacidad intelectual exige prácticas colaborativas entre los familiares y la Institución Educativa en donde organicen de forma continua y planificada, el desarrollo de habilidades para la vida cotidiana (autosuficiencia, administración del hogar, utilización de servicios), habilidades sociales (comunicación, relaciones interpersonales, participación en la comunidad) y habilidades pre-laborales (rutinas laborales, experiencias prácticas con apoyo). Según la evidencia, el comienzo de estos procesos antes de terminar la educación obligatoria, a través de tutorías personalizadas, metas funcionales y orientación, incrementa la motivación y la capacidad de tomar decisiones del alumnado y refuerza su autonomía social y diaria (Fullana et al., 2015). Asimismo, si se colabora entre los servicios escolares y fuera del ámbito académico con el involucramiento activo de las familias, es posible caracterizar la enseñanza, identificar las barreras y crear estrategias en conjunto a fin de consolidar hábitos y habilidades necesarias para sostenerse en la sociedad (Pasillera et al., 2013).

Desde este enfoque de alianzas colaborativas es importante estructurar los programas de transición con dimensiones claras (valoración de necesidades, vivencias auténticas en la comunidad, trabajo con apoyo y seguimiento), que hace posible obtener resultados valorados en la vida adulta y mantener un aprendizaje constante entre contextos (Atutxa, et al., 2020; Simón, Giné y Echeita, 2016). En esta línea, los seis tipos de participación que propone Epstein (la crianza, la comunicación, el voluntariado, el aprendizaje en casa, la colaboración con la comunidad y la participación en decisiones) brindan un camino práctico para organizar

las acciones de implicación familiar y conectarlas con objetivos funcionales relacionados con la vida diaria, social y prelaboral. Si las escuelas adoptan este marco, se refuerza la coherencia entre el apoyo del hogar y el aula; además, se incrementan las oportunidades de aplicar lo aprendido en situaciones reales y se fomenta que los estudiantes sean autónomos (Epstein, 2013).

Por otro lado, investigaciones cualitativas recientes resaltan el involucramiento familiar en programas de autonomía, con redes de apoyo y redefinición del rol de cuidadores favorece que el joven mantenga sus metas de autonomía y transfiera sus habilidades a otros contextos cotidianos (Quiroz et al., 2024). Por su parte, las revisiones sistemáticas enfatizan la importancia de ajustes razonable que incluya el papel fundamental de los familiares y aborde los obstáculos sociales para lograr una inclusión sociolaboral efectiva (Tocre, 2025).

En resumen, la práctica colaborativa fundamentada en alianzas y en el marco de Epstein, conectada con programas de transición y coordinación refuerza las habilidades sociales y de vida cotidiana, fortalece hábitos pre-laborales y aumenta la posibilidad de trayectorias adultas valoradas, con un nivel más alto de autonomía, participación e integración comunitaria.

**Caracterización de la propuesta.**

El proyecto consiste en un sistema de talleres en donde se desarrolla a lo largo de diez sesiones, diseñado para implementarse durante aproximadamente un mes. Está dirigida específicamente a dos actores fundamentales: los docentes y familiares, quienes desempeñan un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y resultaran determinantes para promover el desarrollo de las habilidades para la transición a la vida adulta en los estudiantes. El objetivo principal es fortalecer tres áreas esenciales: habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y habilidades pre-laborales. Se busca que tanto los docentes apliquen estrategias interactivas con los estudiantes en el contexto escolar, como que los padres de familia implementen estas mismas estrategias con sus hijos en el hogar, generando así coherencia, continuidad y trabajo colaborativo que favorezca el proceso de transición a la vida adulta.

El marco teórico que sustenta esta propuesta aborda la importancia de adquirir cada una de estas habilidades y enfatiza el rol fundamental del acompañamiento por parte de la

familia y los docentes como agentes activos en este proceso formativo. Los contenidos trabajados en los talleres abordarán, en primer lugar, la sensibilización sobre las necesidades específicas que presentan los estudiantes y la importancia de desarrollar estas destrezas funcionales. Posteriormente, se trabajará el establecimiento de rutinas estructuradas para fortalecer las habilidades para la vida diaria, tales como el autocuidado, la alimentación autónoma, la organización del espacio y el seguimiento de secuencias de actividades cotidianas.

En cuanto a las habilidades sociales, se implementarán simulaciones de situaciones reales como visitas a tiendas, supermercados, bancos y otros espacios comunitarios, que permitan a los estudiantes practicar la interacción social, el uso de sistemas de comunicación, el manejo de dinero y el desenvolvimiento en entornos públicos. Respecto a las habilidades pre-laborales, se trabajará en la asignación progresiva de responsabilidades básicas tanto en la escuela como en el hogar, tales como tareas domésticas sencillas, organización de materiales, cumplimiento de horarios y participación en proyectos colaborativos, con el fin de que los estudiantes vayan adquiriendo gradualmente las competencias necesarias para lograr una inserción social y laboral exitosa.

Cada encuentro cuenta con una duración estimada de una hora y treinta minutos, lo que favorecerá una mejor profundización y apropiación de cada contenido y facilitará la participación de los asistentes. La modalidad de implementación se ha diseñado considerando las necesidades y disponibilidad de cada grupo: los talleres dirigidos a docentes se realizarán bajo una modalidad presencial en la sede de la institución, con una frecuencia de una vez por semana; mientras que los talleres para padres de familia se llevarán en modalidad sincrónica mediante la plataforma de zoom, también una vez por semana, brindando mayor comodidad y flexibilidad debido a sus compromisos laborales. Con el fin de asegurar la transferencia de saberes en el entorno cotidiano y optimizar el vínculo entre la institución y los familiares, se solicitará a ambos actores el envío de evidencias que demuestren cómo están implementando las estrategias trabajadas en los talleres. Los familiares deberán compartir fotografías o videos de las actividades realizadas con sus hijos en el hogar, lo que permitirá dar seguimiento al proceso, identificar avances y dificultades, y generar esa conexión y comunicación constante entre el contexto educativo y el familiar.

Adicionalmente se implementará un Cuaderno Digital en Padlet como un espacio compartido entre docentes y los familiares para registrar y visualizar los avances del estudiante. En este muro interactivo, ambos actores subirán fotos y videos que evidencien el desarrollo de las habilidades diarias, sociales y pre-laborales, garantizando un seguimiento unificado en tiempo real y fortaleciendo la colaboración para una transición exitosa a la vida adulta. Esta estrategia de seguimiento y acompañamiento continuo busca asegurar que los aprendizajes no queden limitados al espacio del taller, sino que se transfieran efectivamente a la práctica cotidiana, favoreciendo así el desarrollo integral de los estudiantes y su preparación para un tránsito efectivo hacia la vida autónoma e inclusiva. Para la ejecución efectiva de los talleres, resulta fundamental contar con el compromiso activo y el apoyo de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Asimismo, se ha considerado la importancia de mantener la motivación constante de los destinarios, diseñando cada sesión de manera secuencial y articulada, de modo que exista una conexión lógica entre las actividades que genere continuidad en el aprendizaje y estimule el interés de cada participante para avanzar progresivamente en el proceso formativo.

Esta estrategia de encadenamiento entre talleres busca que tanto docentes como padres de familia perciban el valor y la aplicabilidad inmediata de lo aprendido, reconozcan los avances logrados con los estudiantes, y se sientan parte activa de una transformación significativa en el desarrollo de habilidades para la transición a la vida adulta. La motivación sostenida a lo largo del mes de implementación será clave para asegurar la participación comprometida, la aplicación efectiva de las estrategias en los contextos escolares y familiares, y en última instancia, el éxito de la propuesta en beneficio del desarrollo integral de los estudiantes.

Seguidamente se detalla los ejes temáticos, contenidos, estrategias y dinámicas de cada sección, proporcionando una visión clara y estructurada del proyecto, que permitirá comprender la secuencia formativa, para lograr el desarrollo efectivo de las habilidades para la transición a la vida adulta en los estudiantes:

**Talleres.**

**Taller de Iniciación: “Pequeños pasos, grandes logros (zoom)**

**Objetivo:** Desmitificar la discapacidad y caracterizar los conceptos básicos sobre la discapacidad, promoviendo una visión inclusiva desde la familia.

**Participantes:** Familiares

**Recursos:** Computadora, proyector, papelotes, marcadores

**Duración:** 1 hora

**Modalidad:** Virtual (Zoom)

| **Momento / Fase** | **Tipo de involucramiento (Epstein)** | **Actividad, metodología y recursos** | **Objetivo de la actividad** | **Tiempo** |
|---|---|---|---|---|
| **1. Apertura y sensibilización** | **Tipo 2: Comunicación** | Lluvia de ideas mediante el chat de Zoom sobre qué entienden los padres por discapacidad y cómo la viven en su hogar. | Garantizar la transparencia y el asertividad con un flujo de información académica y formativa entre la institución y el hogar. | 10 min |
| **2. Marco conceptual** | **Tipo 1: Crianza** | Exposición dialogada sobre el concepto de discapacidad, mitos y realidades, vinculándolo con la crianza cotidiana. | Orientar a las familias para generar entornos familiares inclusivos y comprensivos. | 15 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **3. Reflexión familiar** | **Tipo 4: Aprendizaje en casa** | Análisis de casos reales relacionados con barreras familiares y educativas enfrentadas en el hogar y la escuela. | Brindar estrategias prácticas para afrontar barreras y apoyar el desarrollo de los hijos en casa. | 20 min |
| **4. Empatía y apoyo mutuo** | **Tipo 3: Voluntariado** | Dramatización de situaciones familiares donde se evidencian barreras sociales y el valor del apoyo entre familias. | Identificar redes de apoyo y promover la colaboración entre los familiares. | 20 min |
| **5. Participación e incidencia** | **Tipo 5: Toma de decisiones** | Conversatorio guiado: Las familias comparten que procesos de comunicación funcionan con sus representados. | Fortalecer a los familiares como agentes activos en la gestión escolar, mediante el diálogo asertivo y la toma de decisiones conjuntas. | 15 min |
| **6. Cierre y articulación** | **Tipo 6: Colaboración comunitaria** | Socialización de recursos comunitarios y acuerdos familia–escuela para continuar el trabajo inclusivo. | Articular apoyos comunitarios y consolidar compromisos conjuntos. | 10 min |
| **Evaluación** | | | | |

| | |
|---|---|
| | **Cuaderno Digital:** Los familiares registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre el hogar y la escuela para validar la autonomía alcanzada en el hogar.<br><br>**Link del padle**t https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 |

Nota: Autoría propia

**TALLER 2 (Zoom): "Rutinas que educan: familia y escuela en sintonía"**

**Objetivo:** Fortalecer en las familiares estrategias para promover rutinas básicas de autocuidado e independencia, de manera coordinada con la escuela.

**Participantes:** Familiares

**Recursos:** Computadora, proyector, materiales de rutinas como lavado de manos y organización del aula o hogar.

**Duración:** 1 hora

**Modalidad:** Virtual (Zoom)

| Momento / Fase | Tipo de involucramiento (Epstein) | Actividad y metodología | Objetivo de la actividad | Tiempo |
|---|---|---|---|---|
| **1. Apertura y conexión** | **Tipo 2: Comunicación** | Conversatorio inicial sobre las rutinas que el estudiante realiza en casa y en la | Establecer comunicación bidireccional entre los familiares y | 5 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | escuela, mediante preguntas guiadas en Zoom. | escuela sobre las rutinas diarias. | |
| **2. Marco orientador** | **Tipo 1: Crianza** | Explicación guiada sobre la importancia de las rutinas de autocuidado y la coherencia entre hogar y escuela. | Orientar a los familiares para estructurar rutinas que fomenten la independencia. | 10 min |
| **3. Demostración práctica** | **Tipo 4: Aprendizaje en casa** | Demostración del uso de apoyos visuales y del apoyo gradual en rutinas como lavado de manos y organización de materiales. | Brindar estrategias prácticas para aplicar rutinas funcionales en el hogar. | 15 min |
| **4. Práctica simulada** | **Tipo 3: Voluntariado** | Simulación guiada de rutinas del hogar (guardar mochila, organizar un cajón) con participación activa de los padres. | Potenciar la corresponsabilidad de los familiares en el proceso educativo, con un acompañamiento activo en el desarrollo integral del estudiante. | 10 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **5. Acuerdos y corresponsabilidad** | **Tipo 5: Toma de decisiones** | Conversatorio para acordar rutinas compartidas escuela–familiares y definir responsabilidades. | Impulsar el involucramiento de los familiares en la institución, orientándola sobre acuerdos pedagógicos que prioricen el desarrollo de las habilidades en los estudiantes. | 10 min |
| **6. Cierre y proyección** | **Tipo 6: Colaboración comunitaria** | Presentación de la actividad de evidencia (video corto) y socialización de recursos digitales de apoyo. | Fortalecer la continuidad del aprendizaje y el vínculo escuela–familiares | 10 min |
| **Evaluación** | **Cuaderno Digital:** Los familiares registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre los familiares y la institución para validar la autonomía alcanzada en el hogar.<br><br>**Link del padlet** https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 | | | |

Nota: Autoría propia

**TALLER 3 (Zoom): “Conectar para compartir: habilidades sociales en familia”**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Objetivo:** Capacitar a los familiares en el uso de comunicación alternativa y estrategias sociales para mejorar la interacción familiar y escolar.<br><br>**Participantes:** Familiares<br><br>**Recursos:** Imágenes de si – no, Imágenes de habilidades sociales básicas, normas de convivencia y uso del tablero visual.<br><br>**Duración:** 1 hora<br><br>**Modalidad:** Virtual (Zoom) | | | | |
| **Momento / Fase** | **Tipo de involucramiento (Epstein)** | **Actividad y metodología** | **Objetivo de la actividad** | **Tiempo** |
| **1. Apertura y conexión** | **Tipo 2: Comunicación** | Conversatorio inicial sobre cómo el estudiante se comunica en casa y en la escuela (verbal, gestual o visual). | Establecer comunicación abierta sobre las formas de interacción del estudiante. | 5 min |
| **2. Marco orientador** | **Tipo 1: Crianza** | Explicación guiada sobre habilidades sociales básicas, normas de convivencia y | Orientar a los familiares, para el fortalecimiento en el desarrollo de habilidades sociales desde el hogar. | 10 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | uso del tablero visual. | | |
| **3. Demostración práctica** | **Tipo 4: Aprendizaje en casa** | Demostración del uso del tablero visual para pedir, elegir y expresar “sí / no” con imágenes. | Brindar estrategias prácticas de comunicación funcional para el hogar. | 15 min |
| **4. Práctica simulada** | **Tipo 3: Voluntariado** | Juegos de roles y simulación de situaciones cotidianas (turnos, elección de actividades). | Fortalecer el rol activo de los familiares en el acompañamiento social del alumno. | 10 min |
| **5. Acuerdos y corresponsabilidad** | **Tipo 5: Toma de decisiones** | Conversatorio para acordar normas sociales comunes entre casa y escuela. | Promover la participación de los familiares en decisiones sobre convivencia e interacción. | 10 min |
| **6. Cierre y proyección** | **Tipo 6: Colaboración comunitaria** | Explicación de la evidencia: foto del estudiante usando el | Fortalecer la continuidad de las estrategias sociales en el hogar. | 10 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | tablero visual en una elección real. | | |
| **Evaluación** | **Cuaderno Digital:** Los familiares registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre la familia y la escuela para validar la autonomía alcanzada en el hogar.<br><br>**Link del padlet** https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 | | | |

Nota: Autoría propia

**TALLER 4 (Zoom): "Aprender haciendo, habilidades pre laborales"**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Objetivo:** Orientar a los familiares en el desarrollo de habilidades pre-laborales funcionales alineadas con las actividades escolares.<br><br>**Participantes:** Familiares<br><br>**Recursos:** Imágenes reales diferentes situaciones, agenda<br><br>**Duración:** 1 hora<br><br>**Modalidad:** Virtual (Zoom) | | | | |
| **Momento / Fase** | **Tipo de involucramiento (Epstein)** | **Actividad y metodología** | **Objetivo de la actividad** | **Tiempo** |
| **1. Apertura y conexión** | **Tipo 2: Comunicación** | Conversatorio sobre las responsabilidades | Identificar experiencias previas de | 5 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | que el estudiante realiza en casa. | autonomía y responsabilidad. | |
| **2. Marco orientador** | **Tipo 1: Crianza** | Explicación guiada sobre habilidades pre-laborales y su importancia para la vida diaria. | Orientar a las familias sobre el valor de las tareas funcionales. | 10 min |
| **3. Demostración práctica** | **Tipo 4: Aprendizaje en casa** | Demostración de tareas funcionales: clasificar ropa, ordenar mesa, limpiar superficies. | Brindar estrategias prácticas para desarrollar habilidades pre-laborales en casa. | 15 min |
| **4. Práctica simulada** | **Tipo 3: Voluntariado** | Simulación guiada de tareas: clasificar por color, ordenar medidas, limpiar mesa. | Fortalecer el acompañamiento de los familiares en tareas funcionales. | 10 min |
| **5. Acuerdos y corresponsabilidad** | **Tipo 5: Toma de decisiones** | Conversatorio para seleccionar una tarea funcional semanal a reforzar en casa. | Involucrar a la familia en decisiones sobre responsabilidades del estudiante. | 10 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **6. Cierre y proyección** | **Tipo 6: Colaboración comunitaria** | Explicación de la evidencia: registro semanal con foto o nota de la tarea realizada. | Favorecer el seguimiento conjunto escuela–familiares | 10 min |
| **Evaluación** | **Cuaderno Digital:** Los familiares registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre la familia y la escuela para validar la autonomía alcanzada en el hogar.<br><br>**Link del padlet** https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 | | | |

**TALLER 5 (Presencial): Caminamos juntos: encuentro escuela–familia" (cierre)**

**Objetivo:** Integrar las habilidades trabajadas y fortalecer la coordinación escuela–familia mediante experiencias prácticas compartidas.

**Participantes:** Familiares

**Recursos:** Estación de vida diaria, estación de comunicación con imágenes, estación pre-laboral.

**Duración:** 1 hora

**Modalidad:** Presencial

| **Momento / Fase** | **Tipo de involucramiento (Epstein)** | **Actividad y metodología** | **Objetivo de la actividad** | **Tiempo** |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **1. Apertura y conexión** | **Tipo 2: Comunicación** | Bienvenida y diálogo breve sobre los aprendizajes de los talleres anteriores. | Reforzar la comunicación escuela–familiares. | 5 min |
| **2. Marco orientador** | **Tipo 1: Crianza** | Explicación breve sobre el compromiso mutuo de los familiares, mediante un encuentro de intercambio orientado a potenciar la autonomía del estudiante y las habilidades dentro del hogar. | Sensibilizar a las familias sobre la continuidad del proceso. | 10 min |
| **3. Estaciones prácticas** | **Tipo 4: Aprendizaje en casa** | Estaciones: vida diaria, comunicación funcional y habilidades pre-laborales. | Integrar habilidades trabajadas en contextos reales. | 20 min |
| **4. Participación activa** | **Tipo 3: Voluntariado** | Padres acompañan activamente a sus hijos en cada estación. | Fortalecer el vínculo de los familiares y el rol de apoyo. | 10 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **5. Acuerdos escuela–familia** | **Tipo 5: Toma de decisiones** | Construcción conjunta de un plan cooperativo escuela–familia. | Consolidar compromisos para la autonomía del estudiante. | 10 min |
| **6. Cierre comunitario** | **Tipo 6: Colaboración comunitaria** | Socialización de experiencias y entrega de kit de imágenes para casa. | Proyectar el trabajo hacia la comunidad y el hogar. | 5 min |
| **Evaluación** | **Cuaderno Digital:** Los familiares registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre los familiares y la escuela para validar la autonomía alcanzada en el hogar.<br><br>**Link del padlet** https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 | | | |

Nota: Autoría propia

**Taller 1- Docentes (Presencial): Taller de Iniciación: "Comprendiendo la discapacidad desde el modelo social y su vínculo con la transición a la vida adulta"**

| |
|---|
| **Objetivo:** Sensibilizar y capacitar a docentes y profesionales sobre la discapacidad desde el modelo social, promoviendo prácticas inclusivas que favorezcan la transición a la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual<br><br>**Participantes:** Docentes de aula y equipo multidisciplinar (terapista ocupacional y fisioterapistas) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Recursos:** Papelotes, marcadores, tarjetas con conceptos, proyector, material audiovisual.<br><br>**Duración:** 1 hora<br><br>**Modalidad:** Presencial | | | | |
| **Momento / Fase** | **Tipo de involucramiento (Epstein)** | **Actividad y metodología** | **Objetivo de la actividad** | **Tiempo** |
| **1. Apertura y conexión** | **Tipo 2: Comunicación** | Presentación del taller y conversatorio inicial guiado sobre concepciones previas de la discapacidad y experiencias docentes. | Establecer un clima de confianza y comunicación bidireccional entre los participantes. | 10 min |
| **2. Marco orientador** | **Tipo 1: Crianza** | Exposición guiada sobre el modelo social de la discapacidad, diferencias con el modelo médico y su impacto en la práctica educativa. | Sensibilizar a los docentes sobre el enfoque social y su rol en el desarrollo integral del estudiante. | 20 min |
| **3. Análisis reflexivo** | **Tipo 3: Voluntariado** | Debate guiado sobre mitos, barreras sociales y educativas que enfrentan los estudiantes con | Promover la reflexión crítica y el compromiso activo del docente | 15 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | discapacidad intelectual. | como agente de cambio. | |
| **4. Aplicación práctica** | **Tipo 4: Aprendizaje en casa** | Simulación de situaciones educativas inclusivas y análisis de casos relacionados con la transición a la vida adulta. | Fortalecer estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan la autonomía y la preparación para la vida adulta. | 20 min |
| **5. Construcción de acuerdos** | **Tipo 5: Toma de decisiones** | Trabajo colaborativo para identificar el rol del docente y del equipo multidisciplinar en la planificación de apoyos. | Favorecer la toma de decisiones compartidas orientadas a la transición a la vida adulta. | 15 min |
| **6. Cierre y proyección** | **Tipo 6: Colaboración comunitaria** | Síntesis del taller, conclusiones y socialización de recursos audiovisuales y materiales de apoyo. | Reforzar la continuidad del trabajo inclusivo y la articulación entre escuela y comunidad. | 10 min |
| **Evaluación** | **Cuaderno Digital:** Las docentes registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre los familiares y la escuela para validar la autonomía alcanzada en el hogar. | | | |

| | |
|---|---|
| | **Link del padle**t https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 |

Nota: Autoría propia

**Taller 2- Docentes (Presencial): "Fortaleciendo rutinas de autocuidado en entornos colaborativos"**

**Objetivo :** Orientar a docentes y profesionales en estrategias prácticas para promover la participación del estudiante en rutinas básicas de autocuidado (aseo, alimentación, movilidad) mediante acciones coordinadas entre escuela y familia.

**Participantes:** Docentes de aula y equipo multidisciplinar (terapista ocupacional y fisioterapistas)

**Recursos:** Aula equipada, papelotes, marcadores, material para simulación (cepillos, platos, utensilios), fichas de planificación.

**Duración:** 1 hora

**Modalidad:** Presencial

| Momento / Fase | Tipo de involucramiento (Epstein) | Actividad y metodología | Objetivo de la actividad | Tiempo |
|---|---|---|---|---|
| **1. Apertura y contextualización** | **Tipo 2: Comunicación** | Presentación del taller y contextualización sobre la importancia del autocuidado en la transición a la vida | Promover un clima de confianza y comunicar los propósitos del taller a los participantes. | 10 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | adulta. Uso de apoyo visual. | | |
| **2. Marco orientador** | **Tipo 1: Crianza** | Exposición guiada sobre rutinas básicas de autocuidado (aseo, alimentación, movilidad) y el rol de la familia y la escuela. | Sensibilizar a los docentes sobre el enfoque social y su rol en el desarrollo integral del estudiante. | 20 min |
| **3. Análisis reflexivo** | **Tipo 3: Voluntariado** | Análisis de casos reales y debate guiado sobre la participación de los familiares en el fortalecimiento de la autonomía. | Impulsar la conciencia activa y el liderazgo colaborativo de los docente como agente de cambio. | 15 min |
| **4. Aplicación práctica** | **Tipo 4: Aprendizaje en casa** | Role-playing y trabajo en estaciones: diseño de estrategias prácticas para enseñar rutinas básicas y apoyos visuales. | Fortalecer estrategias pedagógicas inclusivas que favorezcan la autonomía y la preparación para la vida adulta. | 20 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **5. Construcción de acuerdos** | **Tipo 5: Toma de decisiones** | Trabajo colaborativo entre docentes y equipo multidisciplinar para definir apoyos, adaptaciones y responsabilidades compartidas. | Crear una construcción de acuerdos compartidos orientados al futro de los estudiantes. | 15 min |
| **6. Cierre y proyección** | **Tipo 6: Colaboración comunitaria** | Síntesis del taller, retroalimentación grupal e identificación de recursos comunitarios y profesionales de apoyo. | Reforzar la continuidad del trabajo inclusivo y la articulación entre escuela, familia y comunidad. | 10 min |
| **Evaluación** | **Cuaderno Digital:** Las docentes registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre los familiares y la escuela para validar la autonomía alcanzada en el hogar<br><br>**Link del padlet** https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 | | | |

Nota: Autoría propia

**Taller 3- Docentes (Presencial): Comunicación, Convivencia y Participación Inclusiva**

**Objetivo:** Orientar a docentes y profesionales en estrategias para fomentar la comunicación (verbal y alternativa), el respeto de normas básicas y la participación activa en actividades grupales en contextos escolar y familiar.

**Participantes:** Docentes de aula y equipo multidisciplinar (terapista ocupacional y fisioterapistas)

**Recursos:** Papelotes, Marcadores, Cartulinas, Hojas impresas, Material concreto de uso cotidiano

Apoyos visuales (pictogramas, secuencias, agendas)

**Duración:** 1 hora

**Modalidad:** Presencial

| Momento / Fase | Tipo de involucramiento (Epstein) | Actividad y metodología | Objetivo de la actividad | Tiempo |
|---|---|---|---|---|
| **1. Apertura y contextualización** | **Tipo 2: Comunicación** | Presentación del taller y contextualización de la relevancia de la comunicación inclusiva en la transición a la vida adulta. Uso de apoyo visual. | Diseñar comunicaciones efectivas entre escuela y familia para compartir información clara sobre procesos educativos, normas y apoyos necesarios para los estudiantes. | 10 min |
| **2. Marco orientador** | **Tipo 1: Crianza** | Exposición guiada sobre rutinas | Ayudar a las familias y docentes a generar | 20 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | sociales, normas de convivencia y comunicación funcional en contextos escolar y familiar. | entornos estructurados y propicios que favorezcan el desarrollo social, comunicativo y conductual del estudiante. | |
| **3. Análisis reflexivo** | **Tipo 3: Voluntariado** | Análisis de casos reales donde la cooperación de los familiares fortalece la comunicación y convivencia escolar. | Empoderar la incidencia activa de los familiares como apoyo al proceso educativo y al desarrollo social del estudiante. | 15 min |
| **4. Aplicación práctica** | **Tipo 4: Aprendizaje en casa** | Role-playing y trabajo en estaciones para practicar normas, turnos y uso de apoyos visuales. | Brindar información y estrategias a las familias para reforzar en casa habilidades sociales, comunicación funcional y normas trabajadas en la escuela. | 20 min |
| **5. Construcción de acuerdos** | **Tipo 5: Toma de decisiones** | Trabajo colaborativo entre docentes y equipo multidisciplinar | Incluir a los familiares y docentes en la toma de decisiones educativas que | 15 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | para definir estrategias compartidas familia–escuela. | incentiven la inclusión y la participación del estudiante. | |
| **6. Cierre y proyección** | **Tipo 6: Colaboración con la comunidad** | Síntesis del taller, retroalimentación y socialización de recursos comunitarios y profesionales de apoyo. | Identificar y articular recursos comunitarios y profesionales que fortalezcan las prácticas inclusivas y el aprendizaje del estudiante. | 10 min |
| **Evaluación** | **Cuaderno Digital:** Las docentes registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre los familiares la escuela para validar la autonomía alcanzada en el hogar<br><br>**Link del padlet** https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 | | | |

Nota: Autoría propia

**Taller 4- Docentes (Presencial): "Organización, responsabilidad y comunicación para la autonomía vocacional"**

**Objetivo:** Orientar a docentes y equipo multidisciplinar en estrategias para desarrollar habilidades de organización, asumir responsabilidades vocacionales y expresar necesidades de apoyo en estudiantes con discapacidad intelectual.

**Participantes:** Docentes de aula y equipo multidisciplinar (terapista ocupacional y fisioterapistas)

**Recursos:** Materiales reales (cubiertos, telas, papeles), cajas organizadoras, etiquetas de colores, dispositivos móviles con apps de comunicación, papelotes, marcadores.

**Duración:** 1 hora

**Modalidad:** Presencial

| **Momento / Fase** | **Tipo de involucramiento (Epstein)** | **Actividad / Metodología** | **Objetivo de la actividad** | **Tiempo** |
|---|---|---|---|---|
| 1. Apertura y contextualización | Tipo 2: Comunicación | Presentación del taller y explicación del propósito del desarrollo de habilidades para la vida diaria y vocacionales en estudiantes con discapacidad intelectual. | Informar a docentes y equipo multidisciplinar sobre la importancia de la organización, la asignación de responsabilidades y la comunicación funcional para favorecer la | 10 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | autonomía del estudiante. | |
| 2. Marco orientador | Tipo 1: Crianza | Exposición guiada sobre hábitos de autocuidado, organización de materiales y rutinas cotidianas en el hogar y la escuela. | Sensibilizar a los participantes sobre el rol de los hábitos diarios y la crianza estructurada en el desarrollo de la independencia funcional del estudiante. | 15 min |
| 3. Análisis reflexivo | Tipo 3: Voluntariado | Análisis de casos reales donde docentes y profesionales comparten experiencias sobre dificultades y logros en la organización y responsabilidades vocacionales.<br><br>• Dinámica tecnológica: uso de apps de comunicación aumentativa ARASAAC, LetMeTalk) para expresar | Reflexionar colectivamente sobre las necesidades reales de los estudiantes y la prevalencia del apoyo colaborativo entre la institución y los familiares. | 15 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | necesidades de apoyo. | | |
| 4. Aplicación práctica | Tipo 4: Aprendizaje en casa | Circuito vocacional con tareas reales: clasificación de materiales, asignación de roles y uso de comunicación verbal y aumentativa. | Desarrollar estrategias prácticas que puedan ser replicadas en casa y en la escuela para fortalecer la autonomía y la comunicación funcional. | 25 min |
| 5. Construcción de acuerdos | Tipo 5: Toma de decisiones | Trabajo colaborativo para definir responsabilidades vocacionales y acuerdos de apoyo entre docentes y equipo multidisciplinar. | Involucrar a los participantes en la toma de decisiones para establecer responsabilidades claras y coherentes en los distintos contextos del estudiante. | 15 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6. Cierre y proyección | Tipo 6: Colaboración con la comunidad | Síntesis del taller y socialización de recursos tecnológicos (apps de comunicación aumentativa) y apoyos disponibles.<br><br>Inteligencia colectiva, construcción cooperativa<br><br>Circuito vocacional: estaciones con tareas reales (ordenar cubiertos, clasificar telas, separar piezas) para practicar organización.<br>Juego de roles “Mi primer trabajo”: cada participante asume un rol (ayudante, supervisor, responsable de área) para simular responsabilidades. | Identificar recursos comunitarios y tecnológicos que fortalezcan el acompañamiento del estudiante en su proceso de autonomía funcional. | 10 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Reto colaborativo: equipos diseñan un plan de responsabilidades para aula y hogar. | | |
| **Evaluación** | **Cuaderno Digital:** Las docentes registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre el hogar y la escuela para validar la autonomía alcanzada en el hogar<br><br>**Link del padle**t https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 | | | |

**Taller de Cierre: "Construyendo juntos la transición a la vida adulta"**

**Objetivo:** Consolidar el aprendizajes de los talleres previos mediante actividades colaborativas que integren comunicación, convivencia, autocuidado, hábitos cotidianos y habilidades prelaborales, fortaleciendo la alianza escuela–familiares–equipo multidisciplinar.

**Participantes:** Docentes de aula y equipo multidisciplinar (terapista ocupacional y fisioterapistas) , padres de familia y estudiantes

**Recursos:** Papelotes, marcadores, pictogramas, materiales para rutinas (cubiertos, telas, papeles), dispositivos móviles con apps de comunicación, hilo para dinámica, proyector.

**Duración:** 1 hora

**Modalidad:** presencial

| **Momento / Fase** | **Tipo de involucramiento (Epstein)** | **Actividad / Metodología** | **Objetivo de la actividad** | **Tiempo** |
|---|---|---|---|---|
| 1. Apertura y contextualización | Tipo 2: Comunicación | Presentación del taller de cierre y recuperación de aprendizajes de los talleres previos. | Fortalecer la comunicación familia–escuela sobre la importancia de la transito hacia la autonomía integral en estudiantes con discapacidad intelectual. | 10 min |
| 2. Marco orientador | Tipo 1: Crianza | Exposición sobre rutinas de autocuidado, normas básicas de convivencia y | Orientar a las familias en el establecimiento de rutinas y normas que favorezcan la | 20 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | hábitos cotidianos necesarios para la vida adulta. | autonomía y la convivencia en el hogar. | |
| 3. Análisis reflexivo | Tipo 3: Voluntariado | Análisis de experiencias familiares relacionadas con la comunicación, la convivencia y la organización diaria. | Promover el involucramiento activo de los familiares y el intercambio de experiencias para fortalecer el desarrollo social del estudiante. | 15 min |
| 4. Aplicación práctica | Tipo 4: Aprendizaje en casa | Role-playing y estaciones prácticas que simulan actividades de autogestión cotidiana y vocacional. | Brindar a las familias estrategias prácticas para reforzar habilidades sociales, comunicativas y de autocuidado en casa. | 20 min |
| 5. Construcción de acuerdos | Tipo 5: Toma de decisiones | Trabajo colaborativo para elaborar un plan escuela–familia con compromisos y responsabilidades compartidas. | Involucrar a los familiares en el desempeño independiente que favorezcan la inclusión y la transición progresiva a la vida adulta. | 15 min |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6. Cierre y proyección | Tipo 6: Colaboración con la comunidad | Síntesis del taller y socialización de alianzas de acompañamiento con los profesionales. | Identificar recursos comunitarios y profesionales que acompañen el proceso de transición y fortalezcan la inclusión del estudiante. | 10 min |
| Evaluación | **Cuaderno Digital:** Las docentes y los familiares registrarán experiencias y evidencias mediante fotos o videos. Este espacio permitirá documentar el progreso real de los estudiantes, consolidando la participación colaborativa entre los familiares y el contexto educativo para validar la autonomía alcanzada en el hogar<br><br>**Link del padlet** https://padlet.com/mejiagenesis153/sistema-de-talleres-cuaderno-digital-s3tk230z1z4zy9a8 | | | |

Nota: Autoría propia

## Conclusiones

En conclusión, el análisis teórico, corresponde al primer objetivo, permitió comprender que la transición a la vida adulta constituye un proceso complejo y multidimensional que requiere de apoyos coordinados entre la institución educativa y los familiares, tal como mencionan diferentes autores. Esta transición no solo se reduce al paso de la escuela a un ambiente laboral sino que implica preparar a los estudiantes para que puedan asumir roles personales sociales y pre laborales propios de la adultez, en concordancia con diferentes autores se concluye que la colaboración efectiva entre la escuela y la familia es un factor relevante para poder potenciar este desarrollo de habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y habilidades pre laborales constituyendo así un pilar imprescindible para una preparación integral hacia la vida adulta.

De acuerdo con nuestro segundo objetivo, se logró la caracterización del contexto, revelando una brecha significativa entre las prácticas que tiene la institución y las acciones desarrolladas por parte del hogar. Estos hallazgos demostraron que esta situación se debe más bien a la falta de estrategias por parte de la institución en la comunicación, orientación y el acompañamiento que tienen con los familiares, lo que genera desconocimiento sobre los procesos educativos relacionados con la transición a la vida adulta, como consecuencia se constató que estas habilidades trabajadas en el aula, especialmente relacionadas con la autonomía personal, la interacción social y las destrezas pre laborales no se podían considerar lograrse en el contexto cotidiano, afectando así la continuidad de los aprendizajes y reduciendo las posibilidades de que los estudiantes desarrollen estas habilidades necesarias para poder enfrentarse a las demandas futuras de la adultez.

Como tercer y último objetivo, tenemos el diseño del sistema de Talleres de prácticas colaborativas entre la escuela y los familiares, esto constituye una respuesta permitente a la necesidad de fortalecer dicho vinculo frente a esta problemática detectada, se elaboró un sistema de Talleres compuesto por 10 sesiones orientado a promover la participación conjunta de docentes y familias mediante actividades vivenciales, prácticas y formativas, dicha propuesta responde de manera directa al objetivo general, ofreciendo un instrumento que articula esfuerzos, unifica criterios y provee herramientas concretas para el desarrollo de las habilidades de transición hacia la vida adulta en estudiantes con discapacidad intelectual, se

concluye que el sistema de Talleres potencia la corresponsabilidad entre estos dos actores más influyentes en el desarrollo del estudiante que es la escuela y los familiares. Además, garantiza que las habilidades aprendidas en el aula se transfieran a la vida cotidiana fortaleciendo la autonomía y la adaptación al entorno y la preparación progresiva hacia un futuro. Esta investigación confirma que la transición a la vida adulta solo puede lograrse de manera efectiva cuando la escuela y los familiares trabajan de forma articulada, continua y con objetivos comunes. Esta investigación constituye una propuesta viable y necesaria para reducir la brecha existente y promueve la participación activa de todos los actores y garantiza un acompañamiento integral que fortalece el futuro personal social y pre laboral de cada uno de los estudiantes.

## Recomendaciones

Este apartado presenta las recomendaciones derivadas de los resultados de la investigación y del análisis de la relación entre la escuela y los familiares de los estudiantes:

- Resulta necesario sugerir que la institución educativa incorpore formalmente el sistema de Talleres de prácticas colaborativas entre la escuela y los familiares dentro de su planificación. Esto permitirá asignar tiempos espacios y recursos específicos que garanticen su adecuada ejecución, a su vez se propone implementar un sistema de seguimiento conjunto mediante cuadernos digitales o registros físicos que permitan monitorear los avances individuales y detectar dificultades, para poder así ajustar las estrategias según las necesidades de cada estudiante.

- De igual manera, se sugiere elaborar y poner a disposición de los familiares, materiales educativos adaptados y accesibles tales como guías visuales, pictogramas y tutoriales prácticos. Estos recursos deben facilitar la comprensión y aplicación de las estrategias trabajadas en el aula, además de servir como estrategias de apoyo, servirá para fortalecer la autodeterminación de cada uno de los estudiantes compartiendo estos materiales con la comunidad educativa y también puede constituir a promover una cultura de inclusión y desmontar creencias erróneas sobre la discapacidad intelectual.

- Así mismo, se recomienda fortalecer de manera sistemática la comunicación y articulación interna entre la escuela y los familiares, esto implica crear canales de diálogos permanentes y fluidos que permitan compartir información, criterios de intervención y acuerdos comunes para poder asegurar que el estudiante reciba apoyos coherentes tanto en el aula como en el hogar para la implementación de reuniones periódicas y espacios de intercambio garantizando una coordinación efectiva y evitando la fragmentación en el proceso educativo de los estudiantes.

**Bibliografía**

Acosta-Prado, J. C., Zárate-Torres, R. A., y Ortiz, E. A. (2021). *Emprendimiento sostenible: un estudio de caso múltiple*. Información Tecnológica, 32(6), 169–178. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642021000600169

Ainscow, M. y Howes, A. (2008). Desarrollo de prácticas docentes inclusivas: barreras y posibilidades. Mejorar las escuelas urbanas, 61-72.

Ainscow, M. y Booth, T. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión.

Asun, Pié, Balaguer. (2017). Discapacidad intelectual y entorno social. En Rodríguez, Martínez, Duch y Miró. (Eds.). Discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastornos del espectro autista (pp. 13-70). Oberta UOC Publishing, SL. Magisterio Editorial.

Atutxa, E., Garaigordobil, M., y Molas, M. (2020). Transición a la vida adulta de personas con discapacidad intelectual: revisión de programas de intervención. *Revista de Educación Inclusiva*, *13*(2), 232-253.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513–531. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Caiño, Llagsha, M. (2025). Programa de Intervención basado en el ABP para la mejora de la autonomía en actividades para la vida diaria en estudiantes neurodiversos del vocacional “A” del Instituto de Parálisis Cerebral del Azuay [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación] DSpace UNAE. https://repositorio.unae.edu.ec/items/ff551948-7a2d-4a7e-88c1-2f4f8101090e

Casal, J., García Gracia, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la*

*transición.* Papers: Revista de Sociologia, (79), 21–48. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798

Castro Bejarano, Y. V. (2019). *Estrategia pedagógica: una herramienta para el desarrollo de habilidades de la vida diaria en adultos con discapacidad intelectual*. Horizontes Pedagógicos, 21(2), 3–12. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737681570002

Chuchuca, Vélez, E. I. (2018). *La preparación de la familia para el proceso de transición en los jóvenes con discapacidad intelectual hacia una vida adulta independiente.* [Tesis de Maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. Archivo digital. http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3126

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2016). *Ley Orgánica de Discapacidades*. https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/Ley-Organica-de-Discapacidades.pdf

Rodríguez, M., Leyton, Solís., Navarrete, Valdés., Villarroel C., y Vidal, E. Desarrollo de habilidades sociales de jóvenes con discapacidad intelectual frente a la inserción laboral*. Global Journal of Human-Social Science: Sociology Y Culture, 19*(7), 1–12. https://globaljournals.org/GJHSS_Volume19/2-Desarrollo-De-Habilidades-Sociales.pdf

Díaz Sánchez, K. I., y Rodríguez Rodríguez, V. A. (2025). Sistema de talleres participativos para potenciar la relación familia-docente y estudiantes [Trabajo de Integración Curricular, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio Institucional UNAE. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d1c951b6-6357-450a-8383-4ced051ec0ec/content

Divulgación Dinámica. (2016). *Habilidades sociales para personas con discapacidad*. Divulgación Dinámica S.L. https://campus.divulgaciondinamica.es/manuales/372.2016gJR02.pdf

Domínguez, M., y Quintana, A. (2014). *Apoyos y servicios para la inclusión social de las personas con discapacidad.* Revista Española de Discapacidad, *2*(2), 77–92. https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.05

Epstein, Joyce, L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas.* https://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2015/09/Programas_efectivos_de_involucramiento_familiar_en_las_escuelas-Joyce_Epstein.pdf

Ferrante, C. y Ramacciotti, K. (2021). Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje sociohistórico. Pasado Abierto. Revista del CEHis. 13. 3-28. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto

Ferrante, Carolina, (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. Revista inclusiones. 1(3), 31-55. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35707

Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Martín Pazos, R., Puyaltó Rovira, C., y Ferrer Comalada, C. (2015). *La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual: Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales*. Revista de Investigación en Educación, 13(1), 53–68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5092755

García Aldeco, A. (2019). *Aspectos claves y fases que sigue una investigación cualitativa en educación*. Sinergias Educativas, 4(1), 1–14. https://www.sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/download/125/330/881

Gómez, A., y Pérez, L. (2024). Influencia de las prácticas colaborativas entre docentes y familias en el rendimiento académico. Revista de Educación y Desarrollo, 15(2), 123–140. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782054.pdf

Guillén, P., Inga, C., y Pintado, A. (2025). Sistema de Actividades para Potenciar el Desarrollo de habilidades de Autonomía en los Estudiantes con DI del Tercero de

Bachillerato “C” de la Unidad Educativa Especializada Agustín Cueva Tamariz. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación] DSpace UNAE. https://repositorio.unae.edu.ec/items/c27c4547-605e-4473-a761-c3ec5f416296

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 1(1), 55–60. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572012000100009

Herrera Rodríguez, J. I.,y Guevara Fernández, G. (2017). *Los apoyos inclusivos, una herramienta para la atención a la diversidad. Realidades y retos en la escuela ecuatoriana*. *Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, (5), 66–75. https://doi.org/10.70141/mamakuna.5.196

Izuzquiza Gasset, D., y Ruiz Incera, R. (2007). *Tú y yo aprendemos a relacionarnos: Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para familias de niños entre 5 y 10 años*. Down España – Fundación Prodis. http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3298

Mara, Danel, P., Pérez, Ramírez, B. y Yarza de los Ríos, A. (2021). ¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: exploraciones, configuraciones y potencialidades. CLACSO. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf

Maya Betancourt, A. (1996). El taller educativo. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. https://books.google.com.ec/books?id=Bo7tWYH4xMMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Educación especializada e inclusiva*. https://educacion.gob.ec/educacion-especial-inclusiva/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (s.f.). *Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI)*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/unidad-de-apoyo-a-la-inclusion-udai/

Ministerio de Educación. (2019). *Tránsito a la vida adulta en el CEBE: Conceptualizaciones y orientaciones*. Dirección de Educación Básica Especial. https://view.genially.com/6709cb088c0de9110f494a67/presentation-at-cebe-transito-a-la-vida-adulta

Ministerio de Inclusión Económica y Social del Ecuador. (2014). *Servicios MIES para personas con discapacidad*. https://www.inclusion.gob.ec/servicios-mies-para-personas-con-discapacidad/

Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2014). *Norma técnica de población adulta mayor: Centros y servicios gerontológicos*. https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/NORMA-TECNICA-DE-POBLACIO%CC%81N-ADULTA-MAYOR-28-FEB-2014.pdf

Ministerio de Salud Pública del Ecuador. (2022). *Ecuador avanza hacia un proceso inclusivo y de reducción de las desigualdades para personas con discapacidad.* https://www.salud.gob.ec/ecuador-avanza-hacia-un-proceso-inclusivo-y-de-reduccion-de-las-desigualdades-para-personas-con-discapacidad/

Montero Pérez, Y., y Gradaille Ramas, E. (2018). *La orientación a las familias de escolares con discapacidad intelectual para el desarrollo de habilidades para la vida*. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 1(1), 43–49. https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778094007.pdf

Morocho, N. y Yungaicela, Y. (2021). Sistema de actividades dirigido a fomentar las habilidades de autocuidado de un estudiante con discapacidad intelectual del funcional académico 4 del Instituto de Parálisis Cerebral del Azuay “IPCA”. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación] DSpace UNAE. https://repositorio.unae.edu.ec/items/0f2c4c4a-a4ce-40fd-85aa-b013b59d9654

Modelo Nacional de Gestión y Atención para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la Discapacidad (2018). Ministerio de educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Pacheco Díaz, S. S. (2024). *Habilidades sociales en adultos con discapacidad intelectual: Diseño e implementación de un programa de intervención socioeducativa* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/72745/TFM_SwanSadithPachecoDiaz.pdf?sequence=4

Pallisera Díaz, M., Fullana Noell, J., Martín Pazos, R., y Vilà Suñé, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. la opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24*(2), 100-115. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794007.pdf

Paz-Maldonado, E., & Silva-Peña, I. (2020). *Inserción laboral de personas en situación de discapacidad en América Latina*. Saúde e Sociedade, 29(4), e190724. https://doi.org/10.1590/S0104-12902

Pegalajar Palomino, M. del C., & Colmenero Ruiz, M. J. (2013). *Participación de las familias en centros de Educación Especial*. Campo Abierto: Revista de Educación, 32(2), 11–26. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4837501.pdf

Proaño Avellán, M. J. (2019). *Guía para el desarrollo de habilidades sociales con personas con discapacidad intelectual leve para su inclusión laboral* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). Repositorio PUCE. https://repositorio.puce.edu.ec/items/209fd7ec-17f7-49a9-9f57-26c9397a71fe/full

Quiroz, A., et al. (2024). El involucramiento familiar en los programas de autonomía para jóvenes con discapacidad intelectual: Redes de apoyo y redefinición del rol del cuidador. *Revista de Investigación en Discapacidad y Autonomía.*

Ramírez Salazar, D. A**.** (2005). *En busca de un estilo de vida más inclusivo para las personas adultas con discapacidad intelectual*. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3063/1/RamirezDoris_2005_BuscaEstiloVida.pdf

Ramírez, C., Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., y Schalock, R. L. (2021). *Autonomía personal y autodeterminación en personas con discapacidad: implicaciones para los apoyos y servicios.* Siglo Cero*, 52*(1), 7–25. https://doi.org/10.14201/scero2021521725

Ramírez, Salazar, D. (2005). En busca de un estilo de vida más inclusivo para las personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación,* 17(41), 85-94. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6030

Ricoy Lorenzo, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Educação, 31(1), 11–22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Rubiolo, P. A. (2024). *Y después de la escuela, ¿qué? El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad egresados de las escuelas de la modalidad especial de la Provincia de Córdoba entre 2017–2019* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba]. Biblioteca Digital UCC. https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4801/1/TD_Rubiolo.pdf

Rubiolo, P. A., Pallisera Díaz, M., Abascal, M. y Luque, L. E. (2021). Apoyos en procesos de transición a la adultez de jóvenes con discapacidad desde un enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos,* 5(2), 25-44. https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/564

Schalock, R. L. (2018). *Calidad de vida individual*. Mebers. https://www.mebers.es/wp-content/uploads/2018/10/CALIDAD-DE-VIDA-INDIVIDUAL.-Robert-L.-Schalock.pdf

Schalock, Robert, L. 2009. La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. SIGLOCERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 40 (1), 22 – 39. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3841/La%20nueva%20definici%c3%b3n%20de%20discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031945691462835

Schalock, Robert, L. 2009. La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. SIGLOCERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 40 (1), 22 – 39. http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/3841/La%20nueva%20definici%c3%b3n%20de%20discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031945691462835

Schalock, Robert, L., Gardner, James, F., y Bradley, Valerie, J. (2007). Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo

Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas. (E, Jalain, Fernández, Trad.). FEAPS (original works published 2007).

Shah, S. (2016). *Young disabled people: Aspirations, choices and constraints*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315546063

Stake, R., & Visse, M. (2025). *Researching care with case studies*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003600091

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *10*(1), 25-42. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Tocre, J. (2025). *Revisiones sistemáticas sobre inclusión sociolaboral: Ajustes razonables y el papel de la familia frente a los obstáculos sociales*. Repositorio Institucional de Educación Inclusiva.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (7.ª ed.). Pearson. https://books.google.com/books/about/Families_Professionals_and_Exceptionalit.html?id=msaAngEACAAJ

UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

UNICEF. (2023). *Apoyos para la vida en comunidad: El presente y futuro de la inclusión de personas con discapacidad en América Latina*. https://www.unicef.org/lac/media/43761/file/Apoyos%20para%20la%20vida%20en%20comunidad.pdf

Valls Fernández, F., & Martínez Vicente, J. M. (2005). Discapacidad y transición a la vida activa. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 761-770.Redalyc.DISCAPACIDAD Y TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA

Valls Fernández, F., & Martínez Vicente, J. M. (2005). Discapacidad y transición a la vida activa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 761-770.Redalyc.DISCAPACIDAD Y TRANSICIÓN A LA VIDA ACTIVA

Verdugo Alonso, M. Á. (2000). *P.V.D. Programa de habilidades de la vida diaria*. Amarú Ediciones. https://sidinico.usal.es/idocs/F8/FDO13084/habilidadesdelavidad.pdf

Verdugo, Alonso, M. y Schalock L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 41* (4), 7-21. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf

Vinueza-Vinueza, D. J., Ortiz-Mancero, M. F., y Núñez-Naranjo, A. F. (2025). La inclusión educativa y el rol de la familia: colaboración entre el hogar y la escuela para el éxito académico. Revista UNESUM-Ciencias, 9(3), 317-333. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n3.2025.317-333.

Yurrebaso Atutxa, G. (2017). *Buenas prácticas en transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual desde las aulas de aprendizaje de tareas en la Comunidad Autónoma del País Vasco: análisis y propuestas* [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158346

Yurrebaso Atutxa, G., Martínez-Rueda, N., & Galarreta Lasa, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos dirigidos a la Transición a la Vida

Adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: una revisión de la literatura. *Siglo Cero*, *51*(1), 7–30. https://doi.org/10.14201/scero2020511730

Zavaro Pérez, C. A. (2021). *Categorías de análisis en la planificación de la intervención territorial en el marco de las prácticas integrales*. Praxis Educativa, 25(3), 1–23. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250307

**Anexos.**

Anexo 1.

Ficha de análisis documental

| Categoría de análisis | Documento de Análisis | Subcategoria | Área | Indicadores | Criterio de Análisis | Análisis de resultados |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| Habilidades para la transición a la vida adulta en estudiantes) | Planificación Micro curricular de la Unidad Didáctica (PUD) | **Habilidades sociales** | | | | |

**Anexos 2.**

**Guía de Observación**

**Propósito:**

Recoger información sistemática sobre el desempeño de los estudiantes en habilidades para la vida diaria, habilidades sociales y habilidades pre laborales, con el fin de orientar la intervención educativa y el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia.

| **Institución Educativa:** ´´Unidad Educativa Especializada Stephen Hawking´´ | | | |
|---|---|---|---|
| **Hora de inicio** | 8: 00 Am | **Hora Fin** | 13:00 Pm |
| **Nivel o grado de EGB** | 6 y 7 EGB | **Número de estudiantes** | 10 |
| **Nombres de las Observadoras** | Mejia Andrea<br>Mejía Génesis | **Semana de aplicación** | 7 de abril – 18 de junio |

| **Indicadores de las habilidades para la vida diaria** | **Siempre** | **A veces** | **Nunca** |
|---|---|---|---|

| | | | |
|---|---|---|---|
| La docente guía al estudiante para realizar rutinas de autocuidado (lavado de manos, aseo personal) durante la jornada escolar. | | | X |
| El estudiante realiza rutinas básicas de autocuidado siguiendo las indicaciones de la docente. | | | X |
| La docente utiliza apoyos visuales o físicos para facilitar que el estudiante realice actividades de autocuidado. | | | X |
| El estudiante mantiene hábitos de orden e higiene con el acompañamiento de la docente. | | | X |
| La docente refuerza verbalmente la autonomía del estudiante durante las rutinas diarias. | | X | |
| La docente fomenta la participación de los padres de familia para reforzar en casa las rutinas de autocuidado trabajadas en el aula. | | | X |
| Los padres de familia aplican en el hogar las rutinas de autocuidado sugeridas por la docente. | | | X |

| **Indicadores de las habilidades sociales** | **Siempre** | **A veces** | **Nunca** |
|---|---|---|---|
| La docente promueve espacios de interacción para que el estudiante se relacione con pares y adultos. | | X | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| El estudiante se comunica con pares y adultos mediante lenguaje verbal, gestual o comunicación alternativa. | | | X |
| La docente enseña y refuerza normas básicas de convivencia durante las actividades escolares. | | | X |
| El estudiante respeta turnos y normas de convivencia con la guía de la docente. | | | |
| La docente acompaña al estudiante en actividades grupales favoreciendo su participación activa. | | | X |
| La docente fomenta el involucramiento de los padres de familia para reforzar en casa las habilidades sociales trabajadas en el aula. | | | X |
| Los padres de familia refuerzan en el hogar las normas de convivencia acordadas con la docente. | | | X |

| **Indicadores para las habilidades pre laborales** | **Siempre** | **A veces** | **Nunca** |
|---|---|---|---|
| La docente propone actividades de clasificación y organización de materiales como práctica pre-laboral. | | | X |
| El estudiante organiza materiales por color, tamaño, forma o función con la guía de la docente. | | | X |

| | | | |
|---|---|---|---|
| La docente asigna pequeñas responsabilidades funcionales dentro del aula. | | | X |
| El estudiante cumple responsabilidades asignadas con acompañamiento de la docente. | | | X |
| La docente promueve que el estudiante solicite ayuda de forma verbal, gestual o mediante comunicación alternativa. | | X | |
| La docente fomenta el involucramiento de los padres de familia para reforzar en casa las responsabilidades y tareas funcionales. | | | X |
| Los padres de familia apoyan al estudiante en la realización de tareas funcionales en el hogar. | | X | |

Anexo 3.

**Guía de discusión- Docentes**

1. **¿**Qué rutinas de autocuidado y habilidades de la vida diaria se trabajan en el aula y cómo se articulan con las prácticas del hogar?
2. ¿Qué apoyos visuales, físicos o pedagógicos utiliza para favorecer la independencia del estudiante en actividades cotidianas?
3. ¿Cómo se desarrollan las habilidades sociales del estudiante en el aula (comunicación, respeto de normas, interacción con pares)?

4. ¿Qué habilidades pre laborales demuestra el estudiante en el aula y qué nivel de autonomía alcanza en estas actividades, como organización, clasificación, etc?
5. ¿Cómo se coordinan las estrategias entre escuela y familia para fortalecer la autonomía y la preparación del estudiante para la vida adulta?

Anexo 4.

**Guía de preguntas semi estructuradas – Padres de Familia**

1. ¿Qué rutinas de autocuidado y vida diaria realiza su hijo/a en casa (aseo, alimentación, orden) y qué nivel de apoyo requiere para cumplirlas?
2. ¿Cómo se comunica su hijo/a para expresar necesidades, preferencias o pedir ayuda dentro del hogar?
3. ¿Qué estrategias utiliza la familia para reforzar hábitos de orden, higiene y responsabilidades cotidianas en casa?
4. ¿Su hijo/a participa en actividades familiares o sociales (visitas, salidas, celebraciones)? ¿Cómo reacciona o cómo se siente ante estos espacios?
5. ¿Qué actividades pre laborales realiza su hijo/a en casa (ordenar, clasificar, ayudar en tareas del hogar) y con qué apoyos logra hacerlo mejor?
6. ¿Qué cambios ha notado en la autonomía, participación o responsabilidad de su hijo/a a partir del trabajo realizado en la escuela?