

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
PEDAGÓGICA PÚBLICA CHIMBOTE**



PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL

**Pictogramas en el aprendizaje de los niños con autismo
en la educación inicial**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DESCRIPTIVA
PARA OBTENER EL GRADO DE BACHILLER EN
EDUCACIÓN**

AUTORES:

Loyola Ventura, Katia Lizbeth (Orcid:0009-0008-2356-4809)

Chachapoyas Cordova, Beberly Geraldine Viviana (Orcid: 0009-0004-8005-0979)

Sullon Carrasco, Marycielo Danushka (Orcid: 0009-0003-4458-9531)

ASESORA:

Mg. Reyes Sánchez, María Luisa (Orcid: 0000-0003-2953-1107)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación para la democracia y atención a la diversidad.

SUB-LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Equidad e inclusión en el aula infantil.

Nuevo Chimbote – Perú

2025

METADATOS COMPLEMENTARIOS

DATOS DE LOS AUTORES	
Datos del autor 1	
Apellidos y nombres	Loyola Ventura Katia Lizbeth
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	45692351
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0008-2356-4809
Datos del autor 2	
Apellidos y nombres	Chachapoyas Cordova Beberly Geraldine Viviana
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70202381
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0004-8005-0979
Datos del autor 3	
Apellidos y nombres	Sullon Carrasco Marycielo Danushka
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	75430304
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0003-4458-9531
DATOS DE ASESOR	
Apellidos y nombres	Reyes Sánchez María Luisa
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70850607
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2953-1107
Título / Grado académico	Magíster
DATOS DEL JURADO	
Presidente	
Apellidos y nombres	
Tipo de documento de identidad	
Número de documento de identidad	
URL de ORCID	
Título / Grado académico	
Secretario	
Apellidos y nombres	
Tipo de documento de identidad	
Número de documento de identidad	
URL de ORCID	
Título / Grado académico	
Vocal	
Apellidos y nombres	
Tipo de documento de identidad	

Número de documento de identidad	
URL de ORCID	
Título / Grado académico	
DATOS DE LA INVESTIGACIÓN	
Campo de la investigación y el desarrollo OCDE Consultar el listado en el enlace:	Educación general https://purl.org/pe.repo/ocde/ford-5.03.01
Idioma (Normal ISO 639-3)	SPA - español
Tipo de trabajo de investigación	Trabajo de Investigación
País de publicación	PE - Perú
Grado académico o título profesional	Bachiller
Nombre del grado o título profesional	Bachiller en Educación
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Ancash Provincia: Santa Distrito: Nuevo Chimbote Lugar: Zona de Equipamiento Metropolitana Mz. C Lte. 01
Nombre del programa de estudios	Educación Inicial
Código del programa.	111016
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2025 – diciembre 2025

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Reyes Sánchez María Luisa, formadora de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Chimbote, asesora del Trabajo de Investigación, titulado: "Pictogramas en el aprendizaje de los niños con autismo en la educación inicial", presentado por los autores: Loyola Ventura Katia Lizbeth, Chachapoyas Cordova Beberly Geraldine Viviana y Sullon Carrasco Marycielo Danushka, para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación en el Programa de Estudios de Educación Inicial.

CERTIFICO que:

El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7% nivel PERMITIDO; así lo consigna el reporte emitido por el software de similitud Turnitin el 23/12/2025, con treinta (30) folios, para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título correspondiente.

Nuevo Chimbote, 23 de diciembre de 2025

Firma del Asesor: _____

DNI: 70850607

Nombres y apellidos del asesor: Reyes Sánchez María Luisa





CERTIFICADO DE SIMILITUD

Denominación del Trabajo De Investigación	Pictogramas en el aprendizaje de los niños con autismo en la educación inicial
Autores	Loyola Ventura Katia Elizabeth (Orcid: 0009-0008-2356-4809) Chechapoyas Cordova Beberly Geraldine Ylana (Orcid: 0009-0004-8005-0979) Sullon Camacho Marycristo Danabola (Orcid: 0009-0003-4458-9531)
% similitud del Turnitin	7 %
Aceptor	Royes Sánchez María Luisa (Orcid: 0000-0000-2953-1107)
Línea de investigación	Educación para la democracia y atención a la diversidad
Grado	Bachiller en Educación
Título	

Disponible en todas las variedades de 40, 50 y 60 litros superpoderosa para

- 5h Fuentes de Internet
- 1h Publicaciones
- 3h Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

N.º de alertas de integridad por revisión.

Not to be republished without the express written permission of the publisher.

Los algoritmos de nuestra sistema evalúan un documento con profundidad para buscar incorrrecciones que permitan distinguir de una sintaxis normal. Si alcanzamos algo extraño, lo clasificamos como una alarma para que pueda revisarse.

Una marca de alimento (1) no es necesariamente un indicador de problemas. Los productos son suministrados que pueden estar en la zona.

Se emite el presente certificado de similitud en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título correspondiente.

Nuevo Chimbote, 22 de diciembre de 2025



POST-IMPACT

Fora de pagamento
Unipolauto SAC - U-
Mover - Curitiba

mailto:pradyumn@redhatter.com

www.pedagogoo.ru
russian@pedagogoo.ru

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Yo, Loyola Ventura Katia Lizbeth, Chachapoyas Cordova Beberly Geraldine Viviana y Sullon Carrasco Marycielo Danushka, estudiante de Formación Inicial Docente de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Chimbote, presento el Trabajo de Investigación: “Pictogramas en el aprendizaje de los niños con autismo en la educación inicial”; para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación, del programa de estudios de Educación Inicial.

Por tanto, declaramos su autenticidad bajo juramento, lo siguiente:

- Que, la investigación desarrollada es de nuestra autoría.
- Hemos mencionado todas las fuentes empleadas en la investigación, identificando toda cita textual o de parafraseo provenientes de otras fuentes, de acuerdo con los establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- La investigación no ha sido previamente presentada, completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, nos sometemos a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario de la EESPP Chimbote.

Nuevo Chimbote, 12 de Enero de 2026

Sullon Carrasco Marycielo Danushka
Estudiante FID
DNI: 75430304

Loyola Ventura Katia Lizbeth
Estudiante FID
DNI: 45692351

Chachapoyas Cordova Beberly Geraldine Viviana
Estudiante FID
DNI: 70202381

DEDICATORIA

A Dios, por guiarnos en cada paso, darnos fortaleza en los momentos difíciles y llenar nuestro camino de esperanza y propósito.

A nuestros padres, por su amor incondicional, sacrificio y fe en nosotras, que han sido el motor para seguir adelante.

A nuestras familias, amigos, hijos y persona especial, por acompañarnos con paciencia, apoyo y aliento en cada etapa de este proceso.

Dedicamos este trabajo a todos los niños y niñas con autismo, cuya forma única de ver el mundo nos inspira a construir espacios educativos más inclusivos, sensibles y respetuosos de la diversidad.

A nuestros docentes y compañeros de carrera, quienes con su guía, enseñanza y colaboración fortalecieron nuestro compromiso con una educación inicial verdaderamente inclusiva.

Este logro es de cada uno de nosotros, tres corazones unidos por un mismo propósito: visibilizar, incluir y transformar.

Katia – Geraldine - Marycielo

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darnos la fortaleza, sabiduría y perseverancia necesarias para culminar satisfactoriamente nuestra formación profesional.

A la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Chimbote, por formarnos como educadoras de educación inicial, brindándonos los conocimientos, valores y experiencias que hoy nos acompañan como futuras profesionales comprometidas con la infancia.

A nuestra asesora, María Luisa Reyes Sánchez, por su orientación, compromiso y dedicación en la elaboración de este trabajo, guiándonos con paciencia y exigencia académica para alcanzar los objetivos propuestos.

A los actores educativos que nos acogieron durante estos ciclos de formación, por abrirnos sus puertas, permitirnos realizar nuestras prácticas y compartir su experiencia pedagógica, enriqueciendo así nuestro aprendizaje y visión de la educación inicial.

Somos y seremos docentes de vocación, comprometidas con la inclusión y el respeto a la diversidad.

Katia – Geraldine - Marycielo

ÍNDICE TEMÁTICO

Carátula	i
Metadatos complementarios	ii
Certificado de similitud	iv
Declaración jurada de autenticidad	v
Dedicatoria	vi
Agradecimiento.....	vii
Índice temático.....	viii
Resumen	xii
1. INTRODUCCIÓN	
1.1. Descripción y formulación del tema de investigación	10
1.2. Objetivos.....	12
1.2.1 Objetivo general	12
1.2.2 Objetivos específicos.....	12
2. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA	13
2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	13
2.2. Definición, características e importancia de los pictogramas.....	17
2.3. Tipos de pictogramas	20
2.4. Sistema de comunicación con pictogramas	21
3. CONTRASTACIÓN PEDAGÓGICA.....	25
4. CONCLUSIONES	30
5. REFERENCIAS	32
ANEXOS	
Anexo N° 01: Actividades aplicadas con pictogramas para el aprendizaje de los niños con autismo en la educación inicial.	

RESUMEN

Los pictogramas son recursos visuales que desempeñan un papel determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, muy especialmente en el caso de los niños con el Trastorno del Espectro Autista (TEA); en efecto, los apoyos visuales, tales como los pictogramas, colaboran para que los niños comprendan y expresen ideas con facilidad y para que participen en la vida escolar y a la vez reduzcan la frustración. Su presencia en el aula propicia el avance de la comunicación, de la autonomía y de la interacción social, permitiendo, a la vez, que los estudiantes con TEA sean capaces de anticipar lo que va a pasar durante el día y participen de forma relativamente autónoma. Lo que añade la literatura ya existente es que el uso de pictogramas contribuye a desarrollar las habilidades cognitivas y socioemocionales en los niños y también permite reconocer las emociones y expresarlas, utilizar las normas sociales, así como mejorar la conducta. Sin embargo, la correcta implementación de esta actividad necesita una formación docente adecuada para el uso correcto y la elección de los pictogramas o de las actividades. Asimismo, la cooperación de la escuela y la familia es esencial para que los pictogramas se utilicen con un sentido que no sea el único, y se utilicen en otros contextos. Los pictogramas son un recurso adecuado para la educación con prácticas inclusivas propiciando el aprendizaje, la autonomía y la inclusión de los niños con TEA.

Palabras claves: Pictogramas - Trastorno del Espectro Autista (TEA) – Comunicaciones visuales – Autonomía -

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Descripción y formulación del tema de investigación

En el nivel inicial, uno de los principales desafíos que experimentamos como futuras docentes es conseguir que todos los niños participen de manera activa y significativa en las actividades del aula, y este desafío se agrava en el caso de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes presentan dificultades para comprender y ejecutar las consignas, la adaptación a las rutinas, la comunicación de sus necesidades y la relación con sus compañeros/as. Durante nuestras prácticas preprofesionales en distintas instituciones educativas pudimos ver cómo, si bien algunos de estos niños sí asistirían a aulas regulares, su participación no es real. Ellos/as tienden a ser los más solitarios/as de la clase, no entienden bien lo que es esperado de ellos/as, por lo que terminan confundidos, desmotivados y frustrados. Aun cuando todos estos estudiantes están presentes en el aula, la experiencia les resulta indiferente, lo que constituye un obstáculo importante para su desarrollo.

Este contexto no solo guarda relación con lo establecido en la Ley N.º 30150, que reconoce el derecho a una educación inclusiva basada en la igualdad de oportunidades, sino que también evidencia una brecha significativa entre la normativa y la práctica educativa. Si bien las instituciones manifiestan una intención inclusiva, la ausencia de recursos específicos como los apoyos visuales estructurados limita la concreción real de dicho derecho en el aula. En las observaciones realizadas, se identificó que la falta de pictogramas no constituye únicamente una carencia material, sino una barrera pedagógica que impacta directamente en la comprensión, anticipación y regulación conductual de los niños con TEA. La imposibilidad de anticipar la rutina o comprender consignas genera desorientación, lo cual repercute en su participación y en la manifestación de conductas disruptivas. Por tanto, más que un recurso complementario, las estrategias visuales deben entenderse como ajustes razonables indispensables para garantizar la participación activa y el acceso efectivo al aprendizaje, en coherencia con el enfoque inclusivo que la normativa promueve.

La Ley N.º 30150 (2014) y su desarrollo reglamentario exigen que el profesorado modifique su metodología y sus recursos, pero la veracidad de los hechos conduce a percibir que en la actualidad la mayoría de los centros escolares no tienen material accesible ni formación suficiente para atender a los requerimientos de la citada ley de una manera efectiva; no obstante, el uso de pictogramas se ha evidenciado como una de las estrategias que mejor funcionan para eliminar barreras. Los pictogramas no son sino un

recurso visual batisismo que permite a los niños conocer lo que tendrán que hacer, les otorga autonomía porque pueden prever lo que sucederá, favorece la integración, tanto en el aula como en el espacio personal relacionado con sus iguales.

La utilización de pictogramas podría ser una buena opción para lograr una mayor comprensión, autonomía y participación de los niños con autismo en la realización de las actividades del aula. Investigaciones como las de Loza y Sánchez (2024), han mostrado que el uso de un apoyo visual, como el Sistema PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes) mejora la manera en que los niños siguen las consignas y participan en las actividades de forma más efectiva. Este estudio, por lo tanto, evidencia que los pictogramas amplían las posibilidades de comunicación de los niños, permitiéndoles sentirse más seguros para expresar sus necesidades, deseos y emociones. Por otro lado, la existencia de imágenes que reflejan las rutinas o actividades de los niños les permite anticiparse a lo que va a suceder, reduciendo, de este modo, su ansiedad y estrés, que normalmente sienten al no comprender el contexto que les rodea.

Además de la mejora en la participación, los pictogramas facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los niños. Al implementar secuencias visuales que simbolizan los pasos de una actividad, los niños llegan a entender mejor las instrucciones dadas, favoreciendo así un incremento de la autonomía. Por ejemplo, al utilizar pictogramas para organizar las actividades del día (saludos, asamblea, sectores, juego, actividades, refrigerio y etc), los niños pueden comprender y seguir la secuencia de la jornada de manera más clara y organizada. Esta estructura visual, junto con el uso de pictogramas, también favorece el respeto de turnos, la aplicación de normas y la resolución de pequeños conflictos, ya que los niños comprenden y recuerdan mejor los acuerdos establecidos. De este modo, favorecen que los niños comprendan las expectativas de comportamiento y las emociones de sus compañeros, lo que contribuye a mejorar sus interacciones, así como la convivencia en el aula.

La utilización de pictogramas también repercute de manera positiva en el desarrollo de competencias socioemocionales por la identificación de las emociones, ya que, además de ayudar a los niños/as con TEA (trastorno del espectro autista) a reconocer y expresar sus propias emociones, les permite también comprender las emociones de los demás; un requerimiento esencial para el desarrollo social de los mismos y mejora de la empatía hacia sus compañeros/as, así como del manejo de las situaciones de frustración o estrés. Por otro lado, la incorporación de apoyos visuales estructurados favorece la regulación emocional, ya que posibilita que los niños comprendan de manera anticipada las

transiciones entre actividades, preparándolos progresivamente para afrontar las distintas situaciones del entorno escolar con mayor seguridad y estabilidad.

El presente trabajo tuvo como finalidad sustentar la relevancia de los pictogramas como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con TEA en el nivel inicial durante el año 2025. A partir del análisis de las experiencias desarrolladas en el aula, se evaluó su incidencia en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y cognitivas, así como en la mejora de la comprensión de consignas y rutinas escolares. Los hallazgos permiten reconocer que su implementación favorece condiciones más organizadas y comprensibles para el aprendizaje. En este sentido, se evidencia la importancia de la formación científica del profesorado en la adecuada aplicación de recursos visuales, a fin de generar ambientes más accesibles, seguros y adecuados para todos los niños, en coherencia con los principios de una educación inclusiva y de calidad.

1.2. Objetivos

1.3.1.Objetivo general

Fundamentar el uso de pictogramas como estrategia para favorecer el aprendizaje de los niños con autismo en la educación inicial.

1.3.2.Objetivos específicos

Analizar el impacto del uso de pictogramas en la comprensión, autonomía y participación de niños con TEA en el aula de educación inicial.

Evaluar la influencia de los pictogramas en el desarrollo del lenguaje, la expresión emocional y las habilidades sociales de niños con TEA.

Determinar la importancia de las estrategias visuales adaptadas para la integración de niños con TEA en el aula regular.

Valorar la influencia de la formación docente en la implementación eficaz de pictogramas en el aula inclusiva.

2. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA): concepto, características en el contexto educativo y normativa vigente e implicarías educativas del uso del pictograma.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición que se desarrolla a partir de los primeros años de la vida y que incide, mayoritariamente, en cómo un individuo se comunica, se relaciona y comprende el mundo. Para poder abordarlo en el ámbito educativo, es fundamental conocer sus características esenciales, así como la manera en que estas se reflejan en el comportamiento cotidiano de los niños. Una explicación clara y accesible permite construir intervenciones más humanas, respetuosas y acordes con las necesidades reales de cada niño.

El TEA presenta características como dificultades persistentes en la comunicación social, en la interacción, además de la presencia de patrones de comportamiento repetitivos, restrictivos o inflexibles. De acuerdo con el Ministerio de Salud del Perú (2024), estas manifestaciones afectan el funcionamiento diario desde etapas previamente a la edad en la que se puede dar el diagnóstico, el coste desde la edad de la vida cotidiana manifiesta un impacto grande en la calidad de vida de los afectados.

Además, la Organización Mundial de la Salud describe el Trastorno del Espectro Autista (TEA) como un trastorno en el cual hay una gran variabilidad clínica, ya que algunas son personas que requieren apoyos casi mínimos, mientras que otras llegan a precisar incluso intervenciones mucho más intensas (WHO, 2019). Desde un enfoque de diagnóstico, el manual DSM-5, como lo menciona, establece que la evidencia de déficits en la comunicación social tiene que ser cumplida además de mostrar al menos dos tipos de conductas repetitivas o de interés restringido, es decir, muestra lo complejo y heterogéneo que es (NCBI Bookshelf, s. f).

En el contexto peruano, existen dificultades no solo en cuanto a la comunicación y el comportamiento, sino también en relación con su diagnóstico; por ello, resulta fundamental la existencia de políticas públicas y servicios especializados para su atención. Como ejemplo, el Ministerio de Salud (2024) viene desarrollando la detección temprana, así como la promoción del apoyo a las personas con TEA; además, la Defensoría del Pueblo (2023) ha denunciado que en el proceso de diagnóstico se presentan barreras que dificultan una detección adecuada.

En su conjunto, el TEA es entendido como una condición de desarrollo neurológico, variada y persistente para realizar intervenciones educativas cotidianas que sean realmente inclusivas, ya que su definición incluye no solo aspectos clínicos sino también de prácticas pedagógicas, es necesario optar por estrategias que incluyen políticas de salud, apoyos estructurados y formación docente en la práctica. Si sólo existe una aproximación reflexiva ya adecuada al contexto de lo peruano podremos ofrecer una atención que, de hecho, potencie la participación, la comunicación y la autonomía de niños y niñas con TEA.

Los niños que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA) se enfrentan a grandes dificultades en el contexto escolar que trascienden el ámbito académico: las dificultades que puedan presentar en comunicación social y los diferentes tipos de normas no explícitas de convivencia pueden limitar las posibilidades de integración y bienestar de estos niños. Para Cerrón Ore (2024), una buena parte del profesorado carece de formación para poder atender al alumnado con TEA, por lo que la elaboración de estrategias pedagógicas inclusivas adaptadas a este alumnado puede no llevarse a cabo. Asimismo, Meza (2024) sostiene que persisten barreras, tales como la limitada formación docente y la escasa planificación de apoyos específicos, que dificultan la consolidación de una cultura inclusiva para el alumnado con TEA. Aunque estas limitaciones inciden en el rendimiento, también tienen efectos en el plano de lo socioemocional, dado que la ausencia de apoyos adecuados puede desencadenar frustración y aislamiento social.

Desde una perspectiva más amplia, hay que mencionar también que las barreras no son solo físicas, sino que son cognitivo-comunicativas; es decir, muchos escenarios escolares no tienen en cuenta las necesidades del estudiante con TEA. Así, por ejemplo, la dificultad para entender ironías, cambios bruscos de ritmo en la clase o normas no asignadas. La distancia entre las demandas del aula que se le hacen al estudiante y las características del estudiante puede dar lugar a la creación de un modo de “supervivencia” en el que el estudiante solo se adapta lo justo para que se lo considere presente, sin que participe ni se considere realmente parte del grupo escolar.

Por otro lado, la verdadera inclusión necesita algo más que meras vacantes, pues debe dirigirse a la creación de un contexto de empatía, de sensibilización, de apoyo. La Fundación Telefónica (2023) indica que la inclusión real exige un trabajo interdisciplinario entre docentes, psicólogos, terapeutas y familias para poder llegar a implementaciones de adaptaciones sostenibles y coherentes con los propios modos de aprendizaje de los estudiantes con TEA.

En resumen, el contexto educativo dentro del aula de un niño con TEA es entendida no sólo como un espacio de aprendizaje académico, sino también como un reto a nivel interpersonal y estructural. Para lograr una verdadera inclusión se necesita la capacitación del profesorado, una adaptación de los espacios y de las dinámicas del aula, así como una cultura escolar que valore la u diversidad neurodivergente como parte de la identidad colectiva de la escuela.

En nuestro país, el marco jurídico estipula que cualquier niño, incluyendo a aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), goza del derecho a recibir una educación que en realidad responda a sus propias necesidades. La Ley N.º 30150 y su reglamento indican que el Estado debe garantizar la debida detección de aquellos niños con TEA así como la intervención correcta de los mismos y, sobre todo, establecer las prácticas educativas que ayuden a la buena inclusión de todos los niños (Congreso de la República del Perú, 2014; MIMP, 2015). Desde la perspectiva del docente, esto lo podemos traducir como un compromiso por cambiar nuestras estrategias, recursos didácticos y fórmulas de acompañamiento para que cada niño y niña pueda participar y aprender de una manera significativa.

Sin embargo, llevar estas disposiciones al aula no siempre es sencillo. Muchas veces, los recursos no son suficientes o los maestros no cuentan con la formación especializada necesaria. En este contexto, herramientas como los pictogramas se convierten en un apoyo concreto y accesible, ya que permiten organizar las rutinas del día, anticipar actividades y facilitar la comunicación con los niños que requieren apoyos visuales para comprender mejor lo que ocurre a su alrededor.

Organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2017), nos recuerdan que la educación inclusiva implica ofrecer condiciones de aprendizaje equitativas para todos y adaptar el entorno si es necesario. Desde esta perspectiva, los apoyos visuales resultan especialmente útiles en niños con TEA porque brindan seguridad, disminuyen la ansiedad ante los cambios y ayudan a que las instrucciones sean más claras, aspecto muy importante en edades tempranas.

Además, distintas experiencias en educación inclusiva coinciden en que un aula verdaderamente accesible necesita recursos visuales, metodologías flexibles y alternativas de comunicación. En el nivel inicial, los pictogramas cumplen un papel fundamental porque acompañan a los niños en la organización del tiempo, apoyan sus procesos de comprensión y promueven la participación de manera natural dentro de la dinámica diaria.

En síntesis, la regulación peruana en torno a la atención a la diversidad de los/as estudiantes con TEA no solo determina derechos, sino que también nos hace mirar la diversidad desde un punto de vista más humano y respetuoso. Su puesta en práctica en el aula nos permite ayudar a construir espacios donde cada niño/a pueda crecer, sentirse seguro/a y desarrollar sus habilidades. Los pictogramas, en suma, podrían ser una forma muy fácil pero sumamente valiosa de poder lograr una escuela más inclusiva y más cercana al conjunto del alumnado.

La evidencia disponible sugiere diversas implicancias prácticas que deben considerarse al implementar pictogramas en el trabajo con estudiantes con TEA. En primer lugar, su efectividad depende en gran medida de la formación docente. Wong et al. (2015) enfatizan que los apoyos visuales forman parte de las prácticas con respaldo empírico únicamente cuando el personal educativo recibe capacitación específica en su selección, diseño y uso sistemático dentro de las actividades diarias.

Otro aspecto fundamental es la necesidad de que los pictogramas mantengan coherencia visual. Mesibov et al. (2005) destacan que la consistencia en el estilo, tamaño, color y nivel de abstracción evita confusiones y mejora la comprensión, por lo que es recomendable emplear bancos gráficos validados como ARASAAC o someter los símbolos a pruebas de claridad con los propios estudiantes.

Asimismo, la literatura coincide en que los pictogramas deben utilizarse de forma sostenida y contextualizada. De acuerdo con Hume et al. (2021), los mejores resultados se obtienen cuando estos recursos se incorporan de manera sistemática en rutinas, horarios, secuencias de trabajo y transiciones, dentro del marco del Plan Educativo Individual del estudiante. Esto permite que las habilidades adquiridas se generalicen a múltiples contextos.

Además, se destaca la necesidad de articular el uso de pictogramas entre escuela y familia. Meadan et al. (2011) resaltan que el aprendizaje mejora cuando los mismos símbolos y procedimientos se aplican en ambos entornos, lo que reduce la confusión y favorece la autonomía del niño.

Finalmente, se recomienda un monitoreo constante del progreso del estudiante. Dettmer, Simpson, Myles y Ganz (2000) indican que registrar indicadores simples, como independencia, participación o conductas asociadas a la ansiedad, permite ajustar los apoyos visuales y garantizar que su implementación mantenga calidad y pertinencia pedagógica. Aunque los recursos digitales ofrecen ventajas motivacionales, deben

emplearse como complemento y siempre bajo supervisión docente para evitar la dependencia tecnológica

2.2. Definición, características e importancia de los pictogramas.

En la tarea pedagógica, los pictogramas han quedado establecidos como un recurso indispensable para fomentar la comunicación, así como la comprensión en la educación infantil, especialmente en el caso de los niños que requieren apoyos visuales para organizar ideas, anticipar la actividad además de fortalecer su seguridad en el desenvolvimiento dentro del aula. Este tipo de símbolos permite transformar la información en formas más simples, próximas y organizadas, lo cual favorece la participación junto con el aprendizaje.

Los pictogramas pueden ser la representación de objetos, acciones, estados de ánimo o conceptos abstractos, lo que los convierte en instrumentos polivalentes más que nada en contextos educativos y terapéuticos (ARASAAC, s. f.; Serrano, 2014). Algunos autores así lo avalan, ya que su simplicidad gráfica puede facilitar la rápida interpretación del mensaje a transmitir y, por tanto, ayudarnos a eliminar barreras comunicativas en contextos multilingües o en situaciones en las que existen problemas del lenguaje Mendoza y Delgado (2022).

En el trabajo con niños con el Trastorno del Espectro Autista (TEA), los pictogramas forman parte de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), que sirven para estructurar rutinas, anticipar secuencias y ofrecer apoyos visuales que disminuyen la incertidumbre y la ansiedad ante los cambios (Forteza-Sevilla et al., 2020; Odriozola, 2021). Por otro lado, también existen estudios académicos que evidencian que la utilización pictogramática sistemática en contextos escolares contribuye a potenciar el desarrollo comunicativo, la comprensión de las instrucciones, así como la autonomía funcional del niño. (García Álvarez, 2021; Curasma Rojas, 2020).

Los pictogramas son un recurso visual muy habitual en la educación infantil y en las intervenciones con usuarios con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que su función consiste en la representación de ideas visualizándolas en imágenes simples, claras y de estructura homogénea en su elaboración. Su función, en este sentido, se lleva a cabo porque son un recurso de comunicación asequible de utilizar atendiendo especialmente a aquellos alumnos que tienen problemas en el lenguaje verbal. En conjunto, la literatura avala que los pictogramas se erigen como una estrategia pedagógica de interés para

fomentar aprendizajes accesibles, facilitar la comunicación funcional e incluso garantizar la inclusión del alumnado con TEA en la educación inicial.

En el ámbito educativo, los pictogramas se caracterizan por su gran visibilidad. Suelen ser realizados de forma que se puedan ver claramente los contornos, colores limpios, figuras estilizadas que permiten al receptor ver inmediatamente el significado. Morocho y Cabrera (2022) resaltan que estos recursos visuales permiten al niño tener la posibilidad de identificar conceptos sin que él esté sobrecargado a abandonar una estructura concreta y directa de los símbolos.

Otra característica fundamental es su simpleza y estética, ya que con el uso de figuras/principal y de contrastes visuales que permiten mantener la atención de los niños, lo que es muy significativo para los alumnos/as con TEA, pues mejoran su respuesta a los estímulos y a las visualizaciones ordenadas y predecibles (Morocho y Cabrera, 2022).

Los pictogramas cumplen un papel relevante en la organización, así como en la anticipación de rutinas. Al presentarse en secuencias, explican el tiempo de las prácticas cotidianas, disminuyen la ansiedad ante el cambio además de fortalecer la autonomía del niño. Asimismo, constituyen un recurso que permite introducir junto con combinar símbolos, desarrollar de este modo los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) y elaborar mensajes estructurados con símbolos en función de la comunicación diaria.

Desde el plano cognitivo, los pictogramas son apoyos visuales que refuerzan la memoria y el aprendizaje asociativo. Explicaban Peirats et al. (2019) explican que este tipo de recursos permiten que el/la usuario/a empiece a unir símbolos para construir mensajes con valor comunicativo; de esta manera, se favorece no solo la comprensión, sino también la expresión de las ideas. Esta representación visual ayuda al niño/a evocar experiencias pasadas y/o a crear conexiones entre ideas e imágenes.

A fin de que este recurso funcione de manera adecuada, es preciso que los pictogramas sean coherentes. La evidencia denota que un estilo, tamaño, color, así como formas coincidentes permiten una interpretación más eficiente además de estable, lo cual disminuye las posibilidades de confusión y favorece su reconocimiento visual. (Peirats et al., 2019; Morocho y Cabrera, 2022). En conjunto, el símbolo pictográfico se erige como un recurso o herramienta didáctica concreta que promueve la comunicación, la comprensión y el involucramiento de los infantes de la educación inicial, pero de manera precisa e intencionada para los niños con necesidades educativas de tipo TEA.

Los pictogramas adquirieron una especial relevancia debido a que son un recurso indispensable a la hora de trabajar la comunicación y el aprendizaje en escolares con TEA. Si bien es cierto que su importancia proviene de que logran transformar la información verbal en representaciones visuales a la vez simples y duraderas, a la vez permiten adaptarla a su procesamiento. En esta línea se ha documentado que muchos niños autistas son capaces de comprender de una forma más ágil los mensajes visuales que los auditivos, dado el esfuerzo que los mensajes auditivos requieren en cuanto a memoria inmediata. En este sentido, Hodgdon (1995) explica que los apoyos visuales son de fácil acceso y pueden ser consultados las veces que el niño lo requiera, a la vez que disminuyen la carga cognitiva y evitan malentendidos.

Asimismo, los pictogramas son también importantes para establecer estructura dentro del aula. Desde la aproximación del programa TEACCH, Mesibov, et al (2005) argumentan que los apoyos visuales establecen el ambiente educativo; clarify las expectativas de los alumnos, lo que implica que hay menos ansiedad por la incertidumbre, que facilita la comprensión de las rutinas, los comportamientos a desarrollar y las reglas, sobre todo en alumnos que necesitan predecir su conducta para poder llevarla a cabo con más seguridad.

Un tema a tener en cuenta es el desarrollo de la autonomía. La investigación de Meadan, et al (2011) apunta a que las secuencias visuales presentan, para los niños, pasos de una tarea dónde pueden realizarla sin necesidad de seguir al adulto que les dice qué deben hacer en las actividades de la vida diaria o en las dinámicas escolares. La guía visual facilitaría la independencia del alumno y maximizaría su autorregulación.

En términos comunicativos, también se ha comprobado el impacto positivo de los pictogramas sobre la comunicación. Bondy y Frost (2002), autores del sistema PECS, hallaron en sus investigaciones que el uso de estímulos gráficos estructurados puede resultar en un aumento de la competencia comunicativa de solicitud espontánea y de la competencia comunicativa funcional en, por ejemplo, los niños que no están en condiciones de desarrollar el lenguaje oral. Igualmente, hay numerosos estudios que enfatizan que las ayudas visuales pueden facilitar el acceso a la participación social y generar interacciones entre pares más satisfactorias (Hume, et al, 2021).

Finalmente, en la actualidad han aumentado estas herramientas y sus capacidades. Según Knight, McKissick y Saunders (2013), las herramientas digitales que emplean pictogramas incrementan la motivación y el compromiso del alumnado, siempre que estén sustentadas pedagógicamente en su conducta. Se puede evidenciar que los pictogramas,

tanto de forma física como digital, son elementos clave de la intervención docente en la TEA.

En consecuencia, los fundamentos teóricos revisados permiten analizar cómo el uso sistemático de pictogramas impacta en la comprensión de consignas, la autonomía en la ejecución de tareas y la participación activa de los niños con TEA en el aula de educación inicial.

2.3. Tipos de Pictogramas

En el nivel inicial, los pictogramas son una herramienta didáctica muy extendida gracias a su condición de material visual y a su capacidad de ayudar a comprender mensajes sencillos. Son especialmente útiles para aquellos estudiantes que precisan apoyos visuales, por ejemplo, para los niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista), quienes suelen favorecer imágenes que sean claras, directas y previsibles. Según la reciente bibliografía consultada los pictogramas pueden agruparse de acuerdo con su función en la comunicación y en las prácticas de aula, lo que guiará al docente en la elección y forma de aplicarlos en el aula.

Pictogramas informativos

Se trata de aquellos pictogramas que operan transmitiendo un mensaje claro y directo. Siguiendo a Llori et al. (2023), los pictogramas que se trabajan en los primeros grados de la educación infantil son poco complejos y muy visibles, características que aseguran al niño la identificación rápida de la acción que se considera a partir de la imagen mostrada. Este tipo de pictogramas tiene una aplicación que permite indicar espacios, materiales o normas, favoreciendo que los estudiantes puedan anticiparse a lo que va a suceder en su localización. En el caso concreto del alumnado con TEA, estos apoyos visuales disminuyen la incertidumbre y ayudan a la orientación dentro de la rutina diaria, dado que la información es expresada explícitamente y no se necesita llevar a cabo un complejo proceso verbal.

Pictogramas descriptivos

Los pictogramas descriptivos representan objetos, emociones, estados del tiempo o acciones, permitiendo que el niño pueda construir significados a partir de la imagen. A lo que Rosario (2024) afirma que los pictogramas que se utilizan en procesos de prelectura favorecen tanto la observación como la identificación de elementos y la asociación entre

imagen y significado. En los niveles de educación inicial, los pictogramas pueden ayudar a los estudiantes a expresar ideas o describir situaciones incluso sin el dominio del lenguaje oral. Para los niños con TEA, este recurso visual contribuye al fortalecimiento del vocabulario, la interpretación de mensajes y la comprensión de distintas situaciones sociales o académicas.

Pictogramas funcionales

Los pictogramas funcionales se relacionan con la organización de secuencias, rutinas o actividades. Los estudios sobre el uso pedagógico de pictogramas muestran que estos recursos son útiles para guiar procesos como la lectura emergente, la planificación de tareas y la estructuración de actividades paso a paso (Llori et al., 2023; Rosario, 2024). En educación inicial, los pictogramas funcionales permiten que los niños comprendan el orden de una tarea o los pasos de una actividad sin depender exclusivamente del lenguaje oral. En estudiantes con TEA, esta función resulta fundamental, ya que los apoyos visuales disminuyen la ansiedad ante transiciones, mejoran la autonomía y favorecen la ejecución de actividades de manera más independiente.

La evidencia expuesta permite evaluar que los pictogramas influyen positivamente en el desarrollo del lenguaje funcional, en la expresión emocional y en el fortalecimiento de las habilidades sociales, elementos esenciales para el desarrollo integral del niño con TEA en el nivel inicial.

2.4. Sistemas de comunicación con pictogramas en educación inicial: Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC) y método (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS))

El sistema ARASAAC, constituye uno de los repositorios más utilizados para la elaboración de materiales visuales. Este banco clasifica los pictogramas en categorías como acciones, rutinas, emociones, objetos, lugares y normas, lo que facilita su elección según los propósitos educativos (ARASAAC, s. f.). Si bien ARASAAC no representa un tipo de pictograma, su aporte radica en la uniformidad, claridad y estructura visual de sus imágenes, así como en su alineación con los principios de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). Para los estudiantes con TEA, este sistema resulta especialmente útil, dado que ofrece representaciones con distintos niveles de iconicidad y variantes adaptadas a sus necesidades perceptivas. Su aplicación en agendas visuales, paneles, horarios y secuencias ha demostrado favorecer la anticipación, la organización del tiempo y la comprensión del entorno escolar.

El sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) es uno de los métodos más reconocidos para potenciar la comunicación en niños con TEA. Bondy y Frost (2002), sus propulsores, afirman que tal sistema da la oportunidad al niño/a de poder expresar sus necesidades, emociones y preferencias por medio de imágenes cuando aún no han adquirido el lenguaje oral, lo que es muy pertinente en la educación inicial, porque permite poder interactuar y expresar sus demandas de forma autónoma sin que la acción de hablar sea un hecho necesario. Investigaciones recientes respaldan su efectividad. Loza y Sánchez (2024) indicaron que un niño con TEA incrementó su participación en el juego libre y en las rutinas al introducir pictogramas del sistema PECS. En la misma línea, la investigación describió buenos resultados en la integración durante las actividades grupales, pues hubo una disminución de las dificultades comunicativas y un aumento en las interacciones sociales de forma grupal. En conjunto, el sistema PECS se afianza como un recurso que estimula la iniciativa comunicativa, potencia la interacción, y otorga mayor seguridad a los niños porque les permite expresar de forma autónoma y funcional algunas necesidades.

Los pictogramas son representaciones visuales que funcionan como herramientas de apoyo para la comunicación, especialmente valiosas para los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Debido a que estos suelen presentar dificultades en el procesamiento del lenguaje oral, los símbolos visuales les permiten comprender y expresar ideas sin depender exclusivamente del habla o de la lectura convencional. Gracias a su diseño tan simple y específico, permite que a la hora de identificarlo necesiten o deseen una mayor precisión, así mismo disminuye la frustración vinculada con la incapacidad para la verbalización de ideas complejas, así mismo permite que desarrollen su autonomía puesto que les permite realizar de un modo más autónomo las actividades cotidianas.

El uso habitual de pictogramas en el aula contribuye a facilitar la comprensión, pero también a establecer unos hábitos mucho más sistemáticos, sobre todo cuando el pictograma se ha nucleado en la rutina del aula, ayudando a organizar la información, anticipar actividades, prever secuencias esperadas, que son las que, precisamente, muchos niños con TEA tienen problemas en conformar y en adaptarse a cambios que no están previstos. A partir de la forma visual, los pictogramas convierten la información oral en un soporte que podría ser muy útil, ya que facilita que los niños tengan acceso a la información de forma más prolongada en el tiempo, ayudando a utilizar la información para la autoguiado de los niños en cuanto a cómo y qué tienen que hacer.

En los últimos años, ha aumentado su uso por la eficacia que ha demostrado a la hora de comunicarse y de aumentar la autonomía. Para Hodgdon (2019), los sistemas de

apoyo visual son imprescindibles para poder organizar las actividades cotidianas, dado que permiten a los estudiantes llegar a un mejor entendimiento de su entorno, de las diferentes tareas y de las transiciones a lo largo de la jornada. Desde esta perspectiva, los pictogramas no solo ayudan a realizar las comunicaciones propias de las necesidades más básicas, sino que se convierten también en una ayuda sustancial para el desarrollo cognitivo y social, de tal forma que se aumenta la manera de interactuar de los niños con el contexto familiar y escolar.

Desde la perspectiva pedagógica, las características cognitivas de los niños autistas pueden ser aprovechadas para desarrollar un aprendizaje significativo. Según la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se cumple en un nivel óptimo, cuando el adulto sostiene el aprendizaje presentando apoyos ajustados al nivel de desarrollo del niño, permitiendo así trabajar en lo que se denomina Zona de Desarrollo Próximo. Conforme a esto, los pictogramas pueden ser definidos como un tipo de andamiaje visual que nos ayuda a transformar el lenguaje oral en un lenguaje visual concreto, comprensible y en buena medida atractivo. La presentación de dichos apoyos permite también al docente ayudar a organizar la información y alcanzar de este modo una mejor comprensión de la actividad realizada, así como conseguir que los niños retengan mejor el aprendizaje obtenido. A medida que los niños adquieran cada vez más habilidades en el uso de los pictogramas, estos apoyos pueden ir desapareciendo, favoreciendo de este modo la autonomía y haciendo el entorno de aprendizaje más accesible para los niños autistas.

La inclusión educativa de alumnos con TEA implica el diseño de estrategias que respondan a sus maneras de procesar la información. Sandoval y Quispe (2021) afirman que un día escolar bien estructurado, junto con la utilización de apoyos visuales, minimiza la ansiedad que puede generar el cambio de actividad. Tal y como apuntan estos autores, se debe facilitar a los docentes la disposición de recursos visuales estructurados que permitan anticipar lo que va a ocurrir, beneficiando con ello la seguridad y la participación del niño. A su vez, señalan que el trabajo del docente es necesario, tal y como implica planificar, adaptar el entorno y trabajar con las familias para ofrecer espacios accesibles y previsibles para favorecer el desarrollo integral del escolar.

De igual modo, las investigaciones más recientes indican que los pictogramas refuerzan la habilidad de comunicación tanto merced al ámbito escolar como familiar. Además, Salgado (2024) apunta que el uso de pictogramas contribuye a la expresión y la comprensión, a la vez que ayuda a organizar el espacio, disminuyendo la sobrecarga sensorial y el estrés provocados por situaciones complejas. Este autor considera que la formación del profesorado es la base para que los pictogramas obtengan su mayor nivel

de eficacia, ya que su uso tiene que ser adaptado a las características de cada niño, su interioridad y su complejidad.

La amplia diversidad de perfiles en el contexto del autismo pone de manifiesto la necesidad de adoptar estrategias flexibles y personalizadas. Tal como defiende Trelles (2024) si bien no existe una metodología para todos los casos, los pictogramas son considerados un recurso complementario de calidad dentro de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, que refuerzan el vocabulario, la expresión emocional o el control de las conductas. Docentes y familias hemos contado los beneficios del uso de pictogramas, ya que no solo promueven la comunicación, sino también el desarrollo socioemocional y la convivencia con el entorno.

En conjunto, la evidencia refuerza la idea de que los pictogramas pueden ser un recurso clave para favorecer la comunicación, la organización, la participación y el desarrollo general de los niños con TEA, convirtiéndose en un recurso imprescindible dentro de los entornos de educación inclusivos.

3. CONTRASTACIÓN PEDAGÓGICA

La experiencia acumulada durante los cinco años de prácticas preprofesionales en diversas instituciones educativas ha permitido contrastar de manera directa la realidad del aula con los aportes teóricos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el uso de pictogramas como estrategia pedagógica. Este ejercicio de análisis evidencia puntos de convergencia, tensiones y desafíos que enriquecen la comprensión del uso de apoyos visuales en contextos reales de educación inicial inclusiva.

En primer lugar, las prácticas preprofesionales confirman lo señalado por el Ministerio de Salud del Perú (2024) y la OMS (WHO, 2019) respecto a que el TEA es una condición del neurodesarrollo que afecta de manera significativa la comunicación social, la interacción y la flexibilidad conductual. En las aulas observadas, los niños con TEA mostraban justamente estas dificultades: problemas para iniciar o mantener interacciones con sus pares, resistencia a ciertas rutinas, conductas repetitivas y, en algunos casos, respuestas intensas ante cambios imprevistos.

Asimismo, la práctica docente ratifica la heterogeneidad de perfiles dentro del espectro autista, en concordancia con lo planteado por Trelles (2024). Se observa que los estudiantes no responden de manera uniforme a las mismas estrategias; mientras algunos presentan avances significativos mediante el uso de pictogramas, otros requieren de tiempos prolongados, ajustes específicos o apoyos complementarios. Esta evidencia confirma que el quehacer pedagógico debe ser intrínsecamente flexible y personalizado, rechazando la existencia de una metodología única universal.

Además, las observaciones en las instituciones educativas coinciden con lo indicado por Cerrón y Meza (2024) sobre las barreras presentes en el contexto educativo: falta de recursos, infraestructura limitada, escasa formación docente en TEA y una cultura escolar que, aunque habla de inclusión, todavía se encuentra en proceso de consolidarla en la práctica. En muchas aulas, se constató que los niños con TEA estaban físicamente presentes, pero no siempre participaban de manera activa, lo que coincide con la idea de una inclusión aún más formal que sustantiva.

La experiencia en las prácticas mostró que los pictogramas, especialmente aquellos con fondo blanco y acciones claras, funcionaron como un andamiaje visual muy efectivo, en línea con lo planteado por Vygotsky (1978) y Hodgdon (2004). Al utilizar pictogramas para representar acciones cotidianas, como lavarse las manos, cepillarse los dientes,

recoger los juguetes o prepararse para el recreo, se observó que los niños con TEA comprendían mejor lo que debían hacer y se mostraban más dispuestos a participar en las rutinas.

Esta experiencia se relaciona directamente con la idea de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky. Los pictogramas se convirtieron en un recurso que acercaba las exigencias de la tarea al nivel de comprensión del niño, reduciendo la carga del lenguaje oral y transformando instrucciones abstractas en representaciones concretas. La acción de mostrar el pictograma y nombrar la acción oralmente (“es hora de lavarse las manos”, “ahora vamos al recreo”, “toca guardar los juguetes”) funcionó como un puente entre el lenguaje visual y el verbal. Esto se refleja también en la perspectiva de Hodgdon (2004), quien afirma que los apoyos visuales ayudan a organizar la jornada, a anticipar actividades y a reducir la ansiedad frente a las transiciones.

En la práctica, se constató que cuando los pictogramas se usaban de manera constante y predecible, por ejemplo, en una secuencia visual de la rutina del día, los niños con TEA lograban anticipar lo que iba a suceder, se mostraban menos inseguros y requerían menos recordatorios verbales. Esto confirma lo planteado desde el enfoque TEACCH (Mesibov, Shea y Schopler, 2005) sobre la importancia de la estructura visual y la previsibilidad para este grupo de estudiantes.

Uno de los hallazgos más claros de las prácticas fue que la efectividad de los pictogramas estaba estrechamente vinculada al estado emocional de los niños. Cuando se encontraban tranquilos, contentos o motivados, los pictogramas facilitaban notablemente la participación y la comprensión de las actividades. Sin embargo, en días en los que los niños estaban estresados, irritables, cansados o sobrecargados sensorialmente, la respuesta a los pictogramas era mucho menor.

Este aspecto dialoga con lo señalado por Salgado y Trelles (2024) sobre la importancia de considerar la dimensión emocional y la ansiedad en el aprendizaje de los niños con TEA. Los autores subrayan que los apoyos visuales ayudan a reducir la ansiedad, pero la práctica muestra que esto no ocurre de manera automática: si el niño está viviendo una sobrecarga emocional intensa, el pictograma no siempre logra regular la situación por sí solo. En esos momentos, fue necesario complementar la estrategia visual con un acompañamiento afectivo, tiempos de pausa o adaptaciones momentáneas de la exigencia académica.

Este punto matiza la teoría: si bien los pictogramas son una herramienta potente, no sustituyen el vínculo, la contención emocional ni la sensibilidad pedagógica del docente. Más bien, se integran como parte de un conjunto de estrategias que debe considerar el contexto emocional del niño en cada momento.

La normativa peruana, especialmente la Ley N.º 30150 y su reglamento, así como lo señalado por UNESCO (2017), establece que los niños con TEA tienen derecho a una educación inclusiva, accesible y pertinente. En teoría, esto implica detección temprana, apoyos especializados y adaptaciones en el aula. Sin embargo, la experiencia en las prácticas muestra una brecha entre el marco legal y las condiciones reales de las instituciones educativas. En varias IE se observó que los docentes tenían buena disposición, pero no siempre contaban con los recursos materiales (pictogramas impresos, paneles, agendas visuales, materiales estructurados) ni con orientación técnica para trabajar con TEA. Esto coincide con lo señalado por la Defensoría del Pueblo (2023), que denuncia barreras para el diagnóstico y la atención adecuada.

Frente a esta situación, el uso de pictogramas surgió como una especie de respuesta creativa desde la práctica docente, alineada con lo que plantea la teoría sobre apoyos visuales, pero muchas veces impulsada por la iniciativa personal más que por un sistema institucional consolidado. La práctica confirma, por un lado, que los pictogramas son totalmente coherentes con el enfoque de educación inclusiva; además, evidencia que se requiere mayor coordinación entre políticas, formación, así como recursos para que no dependan solo del esfuerzo individual del docente.

La literatura revisada describe sistemas como ARASAAC y PECS como referentes en la elaboración y uso de pictogramas estructurados. En la práctica preprofesional, si bien no siempre se tuvo acceso a todo el potencial de estas plataformas, sí se observa una coincidencia en la lógica de su uso: pictogramas claros, de alta iconicidad, organizados en categorías como rutinas, emociones, así como acciones, muy semejantes a los que se utilizaron en las aulas con fondo blanco además de acción definida.

Cuando se trabajó con secuencias visuales tipo PECS, por ejemplo, para pedir un objeto o anticipar una actividad, se pudo comprobar que algunos niños comenzaban a iniciar la comunicación mostrando la imagen correspondiente, lo que coincide con los hallazgos de Bondy y Frost (2002) y estudios recientes como el de Loza y Sánchez (2024). En esos casos, los pictogramas no solo organizaban la jornada, sino que además se

convirtieron en un medio para expresar necesidades, gustos o elecciones, lo que es clave para la autonomía comunicativa.

No obstante, también se evidenció que la implementación fiel de sistemas como PECS requiere tiempo, formación y acompañamiento especializado, algo que en las instituciones observadas no siempre estaba presente. En algunos casos, los pictogramas se utilizaban más como “apoyos visuales sueltos” que, como parte de un sistema estructurado, lo que limita parcialmente el potencial señalado en la teoría.

La teoría es clara al señalar que la formación docente es un factor decisivo para el éxito de los pictogramas. Salgado (2024), Wong et al. (2015) y otros autores enfatizan que los apoyos visuales son realmente efectivos cuando el docente sabe seleccionarlos, diseñarlos, secuenciarlos y utilizarlos de forma sistemática.

En la práctica preprofesional, esta afirmación se confirmó plenamente. En aulas donde el docente poseía mayor conocimiento sobre TEA junto con el uso de apoyos visuales, la aplicación de pictogramas se desarrollaba de manera coherente, organizada y constante; por ello, los resultados respecto a participación y comprensión resultaban más evidentes. En cambio, en aulas donde el conocimiento sobre TEA era limitado, los pictogramas se usaban de manera esporádica, sin continuidad ni evaluación, reduciendo así su impacto.

Esto evidencia una clara correspondencia entre la fundamentación teórica y la realidad observada en la práctica preprofesional. Sin una formación adecuada y un acompañamiento sistemático, los pictogramas corren el riesgo de convertirse en recursos meramente decorativos o aislados, perdiendo su valor como estrategia pedagógica estructurada. En este sentido, una de las principales implicancias de esta contrastación es la necesidad de promover procesos formativos sostenidos dentro de las instituciones educativas, que permitan una implementación consciente, planificada y coherente de los apoyos visuales.

En síntesis, el diálogo entre la teoría y la experiencia en el aula confirma que la variabilidad y las necesidades específicas del alumnado con TEA descritas en la literatura se manifiestan efectivamente en el contexto educativo. Las dificultades en comunicación, interacción social y flexibilidad conductual se hacen evidentes; sin embargo, también se constata el amplio potencial de los niños cuando se les brindan apoyos adecuados. Asimismo, los planteamientos de Lev Vygotsky (1978) y Linda A. Hodgdon (2004) respecto

al papel de los apoyos visuales como andamiajes pedagógicos se reflejan claramente en la práctica, ya que estos recursos facilitan la organización, la anticipación y la comprensión de las dinámicas escolares.

Los aportes de Salgado (2024), Sandoval y Quispe (2021) y Mesibov et al. (2005) en torno a la relación entre ansiedad, estructura y previsibilidad encuentran respaldo en la experiencia de aula, ya que cuando las rutinas se organizan mediante pictogramas, los niños tienden a mostrarse más tranquilos y participativos, siempre que sus condiciones emocionales lo permitan. No obstante, la práctica también amplía la comprensión teórica al evidenciar con mayor claridad la influencia del estado emocional: un mismo apoyo visual puede resultar altamente efectivo en determinadas circunstancias y perder efectividad en otras si no se consideran factores como el cansancio, la sobrecarga sensorial o las variaciones emocionales del niño.

De este modo, se reafirma que la inclusión no se limita al discurso normativo, sino que exige acciones pedagógicas concretas, acompañadas de formación docente continua, disponibilidad de recursos, trabajo articulado con las familias y la consolidación de una cultura escolar que valore la neurodiversidad. Desde esta perspectiva, los pictogramas no deben entenderse únicamente como un recurso complementario, sino como un componente central dentro de un modelo de enseñanza verdaderamente inclusivo, siempre que su implementación sea reflexiva, sistemática, flexible y coherente con las necesidades reales de los estudiantes con TEA en el aula.

4. CONCLUSIONES

Se concluye que el uso sistemático de pictogramas tiene un impacto positivo en la comprensión de consignas, la autonomía en la ejecución de actividades y la participación de los niños con TEA en el aula de educación inicial. Durante las prácticas preprofesionales se evidenció que, al transformar las instrucciones verbales en apoyos visuales claros y concretos, los estudiantes lograban anticipar las rutinas, comprender mejor las demandas escolares y reducir la frustración asociada a dificultades en el lenguaje oral. Asimismo, cuando los pictogramas eran utilizados de manera constante y estructurada, los niños requerían menos indicaciones verbales y lograban seguir la secuencia de actividades con mayor independencia, incrementando su participación en la dinámica del aula.

Se determina que los pictogramas influyen favorablemente en el desarrollo del lenguaje funcional, la expresión emocional y el fortalecimiento de habilidades sociales en niños con TEA. La experiencia en el aula permitió observar que los estudiantes utilizaban los apoyos visuales para expresar necesidades, elegir actividades y solicitar ayuda, evidenciando avances en su iniciativa comunicativa. Además, al comprender normas y anticipar situaciones, disminuyeron episodios de frustración y se fortalecieron las interacciones con pares y docentes, favoreciendo su integración socioemocional dentro del grupo.

Se concluye que las estrategias visuales adaptadas constituyen un elemento fundamental para la integración de los niños con TEA en el aula regular. La organización visual del horario y de las actividades escolares permitió reducir la ansiedad ante cambios o transiciones, generando mayor seguridad y disposición para participar. No obstante, también se evidenció que los pictogramas deben formar parte de una propuesta pedagógica estructurada e inclusiva, acompañada de un clima afectivo adecuado y de ajustes razonables que consideren el estado emocional y sensorial del niño, ya que su efectividad depende del contexto en el que se implementan.

Asimismo, se evidenció que la formación docente influye de manera decisiva en la implementación eficaz de pictogramas en el aula inclusiva. Durante las prácticas se observó que, cuando los apoyos visuales se utilizaban de forma esporádica o sin planificación, su impacto era limitado; en cambio, cuando el docente contaba con conocimientos sobre TEA y aplicaba los pictogramas de manera coherente y sistemática, los avances en comunicación, autonomía y participación eran más evidentes. Esto evidencia la necesidad de formación continua, disponibilidad de recursos visuales de

calidad y coordinación con familias y equipos interdisciplinarios para consolidar prácticas inclusivas sostenibles.

Finalmente, el análisis teórico y la experiencia desarrollada durante las prácticas preprofesionales permiten afirmar que los pictogramas constituyen una estrategia pedagógica esencial dentro del enfoque de educación inclusiva en el nivel inicial. Su uso sistemático favorece la comprensión, la autonomía y la participación de los niños con Trastorno del Espectro Autista, además de potenciar el desarrollo del lenguaje, la expresión emocional y las habilidades sociales, contribuyendo a su integración efectiva en el aula regular. Sin embargo, su impacto depende de una implementación planificada, coherente y contextualizada, así como de la preparación del docente para utilizarlos adecuadamente. En este sentido, los pictogramas no deben entenderse como un recurso aislado, sino como parte de una propuesta educativa estructurada que promueva entornos accesibles, respetuosos y ajustados a las necesidades de los niños con TEA, fortaleciendo así la construcción de aulas verdaderamente inclusivas.

5. REFERENCIAS

- Bondy, A. S. y Frost, L. A. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25(5). <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
- Bondy, A., y Frost, L. (2002). A picture's worth: PECS and other visual communication strategies in autism. Woodbine House. <https://arasaac.org/>
- Cerrón, E. P. (2024). Inclusión educativa y trastorno del espectro autista en Perú. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.869>
- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley N.º 30150, Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/normas-legales/197052-30150>
- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley N.º 30150, Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Diario Oficial "El Peruano". Recuperado de <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30150.pdf>.
- Curasma, L. (2020). Los pictogramas como estrategia de aprendizaje para el desarrollo del lenguaje en educación inicial [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4823>
- Defensoría del Pueblo del Perú. (2019). Informe defensorial sobre el derecho a la educación inclusiva en Perú. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Dettmer, S., Simpson, R. L., Myles, B. S., y Ganz, J. B. (2000). The use of visual supports to facilitate transitions of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/108835760001500307>
- Eirats, J., García, M., y Martínez, A. (2019). Pictogramas ARASAAC que el usuario puede utilizar y combinar para formar mensajes con sentido plenamente comunicativo. EDMETIC, *Revista de Educación Mediática y TIC*, 14(1). <https://doi.org/10.21071/edmetec.v14.i1.17510>

- Forteá, M., Escandell, M.A., y Castro, J. J. (2020). Apoyos visuales y Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación en alumnado con TEA. *Educación XX1*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23812>
- Fundación Telefónica. (2023). Escolares con autismo: ¿Qué pasos seguir para lograr la inclusión escolar Fundación Telefónica Perú. <https://n9.cl/w8b0o>
- García, A. (2021). Los pictogramas como recurso visual para el apoyo comunicativo en niños con TEA. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2021/06/pictogramas-tea.html>
- Gobierno de Aragón. (s. f.). ARASAAC: Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. <https://arasaac.org/>
- Hume, K., Boyd, B. A., Hamm, J., y Kucharczyk, S. (2021). Supporting individuals with autism through uncertain times. University of North Carolina at Chapel Hill. <https://doi.org/10.17615/1wz0-7g32>
- Integrandes (2019). Integrandes.org | Apoyos visuales, una herramienta para la comunicación. integrandes.org | Asociación Aranjuez - Personas Con Discapacidad Intelectual. Miembro de Plena Inclusión Madrid. <https://www.integrandes.org/apoyos-visuales-una-herramienta-para-la-comunicacion/>
- Knight, V., McKissick, B.R., y Saunders, A. (2013). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11). <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1814-y>
- Llori, C.G., Jumbo, K. M., Enríquez, M. R., Ramos, Y., y Cedillo, M. M. (2023). Los pictogramas como estrategia para el uso de lectoescritura en primer año de básica. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 4(1). <https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/101/94>
- Loza, A., y Sánchez, M. (2024). Aplicación del sistema PECS para mejorar la comunicación en un niño con TEA. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 11(2). <https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/806/273>

- Loza, J., y Sánchez, M. (2024). Uso del sistema PECS para mejorar la participación de un niño con TEA en el aula de inicial <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/16211>
- Meadan, H., Ostrosky, M.M., Marquardt, J. P., y Fanning, A. (2011). Using visual supports with young children with autism spectrum disorder. *TEACHING Exceptional Children*, 43(6). <https://doi.org/10.1177/004005991104300603>
- Mendoza, M., y Delgado, M. (2022). Uso de pictogramas como estrategia de apoyo visual para el desarrollo del lenguaje en niños. *Revista Conrado*, 18(86). <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2617>
- Mesibov, G. B., Shea, V., y Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. Springer. <https://doi.org/10.1007/b138961>
- Meza Ramos, M. J. (2024). *Cultura inclusiva en estudiantes con el trastorno del espectro autista en una institución educativa, Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/153808>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables,(MIMP) (2015). Decreto Supremo N.º 001-2015-MIMP, que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 30150, Ley de Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). <https://discapacidad.trabajo.gob.pe/wp-content/uploads/2021/09/Decreto-Supremo-001-2015-MIMP-Reglamento-de-la-Ley-30150.pdf>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2015). Decreto Supremo N.º 001-2015-MIMP, Reglamento de la Ley N.º 30150. <https://spij.minjus.gob.pe/Normas/textos/020415T.pdf>
- Ministerio de Salud del Perú. (2024). ¿Qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA)? Gobierno del Perú. <https://n9.cl/g1pr0>
- Ministerio de Salud del Perú. (2024). Documento técnico: orientaciones para el cuidado integral de la salud mental de las personas con TEA. <https://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/5963.pdf>
- Morocho, A.D.R., y Cabrera, L.B. (2022). Desarrollo del lenguaje oral a través de pictogramas: una experiencia con niños de 3 y 4 años de edad. *Religación*, 7(34). <https://doi.org/10.46652/rgn.v7i34.973>

- Rosario, G. R. (2024). El uso de los pictogramas en la prelectura: Una revisión de literatura. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 3(1).
<https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/806/273>
- Salgado, R. N. (2024). El empleo del pictograma como apoyo al desarrollo de lenguaje
- Serrano, A. (2014). Comunicación aumentativa y alternativa: uso de pictogramas en el ámbito educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/102>
- Trelles Astudillo, H. J. (2024). Intervención de la familia en el tratamiento del lenguaje y comunicación de los niños con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Boletín Redipe*, 13(8). <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2157>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education.
- Vygotsky, L. S. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Prensa de la Universidad de Harvard.
<https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%20%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores,%20VIGOTSKI.pdf>
- World Health Organization. (2019). Autism Spectrum Disorders. WHO-EMRO.
https://applications.emro.who.int/docs/EMRPUB_leaflet_2019_mnh_215_en.pdf



ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N°1

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA: N° 317 "El Carmen"

1.2. LUGAR : Urb. El Carmen

1.3. EDAD : 3 años

1.4. FECHA : 10/11/23

1.5. PROFESOR (A) : Yanina Rojas

1.6. PRACTICANTE : Katia Loyola Ventura



II. **DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD:** "Leemos los cuatro músicos de la granja"

III. ANTES DE LA ACTIVIDAD:

¿QUÉ APRENDIZAJES LOGRARÁN?	RECURSOS Y/O MATERIALES
- Reconocen las características de los personajes del cuento a través de imágenes.	- Imágenes de los personajes. - Tutu - Sombrero - Televisor cuenta cuentos. - Paletas

IV. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJES

Estándar	Competencias/ capacidades	Desempeños	Criterio de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento de evaluación
Lee diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.	"LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN SU LENGUA MATERNA" • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto escrito. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	<u>Identifica características de</u> personas, <u>personajes</u>, <u>animales</u>, objetos o acciones <u>a partir de lo que observa en</u> <u>ilustraciones</u> cuando explora cuentos, etiquetas, carteles, que se presentan en variados soportes.	Reconoce las características de lo que observa en diversas ilustraciones. Señala las características de lo que observa en diversas ilustraciones.	Dibuja y menciona al personaje que más le gusta del cuento. Señala la respuesta a través de paletas gráficas.	Guía de observación

V. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE		TIEMPO
INICIO	Problematicación y motivación: - Ingreso al aula vestida de un hada encantada y comenta que le gustaría leer un cuento, pero no tiene con quién leer y eso le pone muy triste. ¿Qué podemos hacer para ayudar a hada encantada? - Comunico a los niños que vamos a recordar nuestros acuerdos. Saberes Previos: Realizo las siguientes preguntas: Muestro paletas con imágenes para las respuestas de las siguientes preguntas. ¿Qué cuentos conocen?, ¿Qué cuentos les gustaría leer? ¿Con quienes leen su cuento? Propósito y organización: - Presento el propósito de la actividad de hoy: "Menciona los personajes del cuento leído a través de imágenes presentadas". - Invito a los niños a trasladarnos al sector de lectura.		10
DESARROLLO	ANTES DE LA LECTURA: - Invito a los niños a sentarse en sus cojines para escuchar el cuento. - Muestro el televisor cuenta cuento para presentar a los personajes y realizo las siguientes preguntas: Brindo las paletas gráficas para las respuestas de las siguientes preguntas: ¿Qué observan en la primera imagen? ¿Cómo se llamará el cuento? ¿Qué personajes observamos?, registramos sus respuestas. DURANTE LA LECTURA: - Leemos el cuento "Los cuatro músicos de la granja" a través del televisor cuenta cuentos con imágenes grandes frente a los niños con una voz entonada. - Realizando pausas durante la lectura del cuento, realizo algunas preguntas como: Muestro las paletas ilustradas para las respuestas de las siguientes preguntas. ¿Qué animales aparecen en el cuento? ¿Dónde vivían los animales? ¿Por qué los animales se fueron de la granja? DESPUÉS DE LA LECTURA: - Dialogo con los niños y brindo las paletas gráficas para las respuestas de las siguientes preguntas: ¿De qué trató el cuento? ¿Qué sonidos hicieron los animales para espantar a los ladrones? ¿Por qué los animales entraron a la casa? De manera voluntaria escuchamos las respuestas de los niños y las registramos. - Invito a los niños a dibujar lo que más le gusto del cuento y de manera voluntaria leen lo que plasmaron.		25
CIERRE	Evaluación	Pregunta de metacognición general ¿Les gusto el cuento? ¿Por qué? ¿Qué otro cuento les gustaría que le lean? ¿Quiénes eran los personajes del cuento? ¿Quién fue tu personaje preferido? ¿Por qué?	10

PRACTICANTE

PROFESOR DE AULA

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICA:



Se realiza la lectura de los cuatro músicos de la granja a través del televisor cuenta cuentos.



Se presenta paletas gráficas para las respuestas de las preguntas sobre el cuento.



ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N°2

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 **INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** N°303 Edén Maravilloso
- 1.2 **LUGAR** : Nuevo Chimbote
- 1.3 **EDAD** : 3 años
- 1.4 **FECHA** : 18/06/2025
- 1.5 **PROFESORA** : Marianella Ordinola Obregon
- 1.6 **PRACTICANTE** : Katia Loyola Ventura



II. DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: "Contamos con los ingredientes de la pizza"

III. ANTES DE LA ACTIVIDAD:

¿QUÉ APRENDIZAJES LOGRARÁN?	RECURSOS/ MATERIALES
Realizar el conteo con los ingredientes que usará en la pizza.	- Base de pizza. - Imágenes. - Traje de cheff. - Caja con pizza.

IV. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ESTÁNDAR	COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Resuelve problemas referidos a relacionar objetos de su entorno según sus características perceptuales; agrupar, ordenar hasta el quinto lugar, seriar hasta 5 objetos, comparar cantidades de objetos y pesos, agregar y quitar hasta 5 elementos, realizando representaciones con su cuerpo, material concreto o dibujos. Expresa la cantidad de hasta 10 objetos, usando estrategias como el conteo. Usa cuantificadores: "muchos", "pocos", "ninguno", y expresiones: "más que", "menos que". Expresa el peso de los objetos "pesa más", "pesa menos" y el tiempo con nociones temporales como "antes" o "después", "ayer", "hoy" o "mañana".	"RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD" -Traduce cantidades a expresiones numéricas. -Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. -Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.	-Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales al comparar y agrupar aquellos objetos similares que le sirven para algún fin, y dejar algunos elementos sueltos. -Usa algunas expresiones que muestran su comprensión acerca de la cantidad, peso y el tiempo: "muchos", "pocos", "pesa mucho", "pesa poco", "un ratito" en situaciones cotidianas. -Utiliza el conteo espontáneo en situaciones cotidianas siguiendo un orden no convencional respecto de la serie numérica.	Utiliza movimientos corporales para realizar el conteo con los ingredientes que se usarán en la pizza. Realiza el conteo de los ingredientes mediante movimientos corporales, gestos o acciones, con apoyo visual y acompañamiento de la docente.	Coloca los ingredientes en la base de la pizza tras el conteo corporal. Coloca uno o más ingredientes sobre la base de la pizza con apoyo visual y/o modelado, después del conteo corporal, respondiendo mediante acción, gesto o señal.	Guía de observación

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

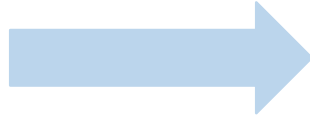
MOMENTOS	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	TIEMPO
INICIO	Partir de situaciones significativas: La docente entra al aula vestida como chef y con una caja de pizza vacía y menciona "¡Pequeños chefs, hoy vamos a preparar pizzas mágicas y antes contamos los ingredientes con nuestro cuerpo!" Recojo de saberes previos: ✓ ¿Han jugado a hacer pizzas con sus manos? ✓ ¿Qué ingredientes conocen? ✓ ¿Cómo contarían ingredientes con su cuerpo? Muestra paletas con imágenes para las respuestas de las siguientes preguntas. Genera el interés como disposición para el aprendizaje La docente menciona a los niños que hoy le vamos a poner nombre a nuestro proyecto para que todos lo conozcan y la usemos en nuestros juegos.	10 min
DESARROLLO	Construir el nuevo conocimiento La docente presenta un juego: "¡Contemos con el cuerpo!" ✓ 2 Saltos de tomate ✓ 3 Palmas de queso ✓ 1 Giro de champiñón Modela cada movimiento, permitiendo que el niño observe antes de participar. Conflicto cognitivo-aprender haciendo-mediación del aprendizaje : La docente muestra tarjetas con números e imagen de un ingrediente. Luego coloca sobre la mesa la base de pizza y menciona: "Esta pizza necesita 3 quesos ¿cómo lo contamos?" Brinda imágenes para la secuencia de la actividad y se realiza el modelado. Aprender haciendo: La docente invita a un niño a mostrar su movimiento para contar el ingrediente: saltos, palmas o giros. Todos los niños repiten el movimiento contando en voz alta. Luego, colocan juntos piezas de queso en la base de la pizza, diciendo cada número al poner la pieza. De esa forma irán colocando los diferentes ingredientes. Se brinda material concreto para que el niño realice el conteo Se brinda material concreto, apoyo visual y acompañamiento cercano. Trabajo colaborativo: La docente invita a los niños a preparar una pizza: Los niños mencionarán cuantos ingredientes de cada tipo necesitan a través del conteo. Se turnan para representar y pegar cada ingrediente. Aprender haciendo- aprender del error constructivo La docente realiza algunas preguntas: ✓ ¿Cuántos movimientos hicimos? ✓ ¿Coincide con las piezas puestas? ✓ ¿Queremos contar otra vez? Muestro paletas con imágenes para las respuestas de las siguientes preguntas.	30 min

CIERRE	Desarrollo del pensamiento complejo: Se realiza algunas preguntas: ✓ ¿Cómo contamos el día de hoy? ✓ ¿Qué otro movimiento podemos realizar para contar? ✓ ¿Qué ingrediente fue más fácil de contar? Muestro paletas con imágenes para las respuestas de las siguientes preguntas	5 min
---------------	--	-------

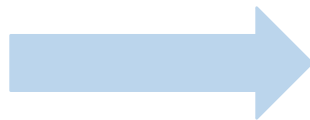
PRACTICANTE

PROFESOR DE AULA

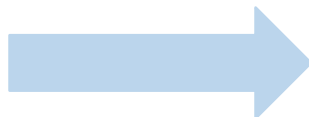
EVIDENCIA FOTOGRÁFICA



Se brinda material concreto para que el niño realice el conteo sobre la base de la pizza.



Se realiza el modelado para guiar (uso de pictogramas) para el conteo con los ingredientes de la pizza.



Se brinda el espacio para que el niño realiza el conteo con pictogramas en forma de bolitas para la cantidad respetando su ritmo de aprendizaje.



ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N°3

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 **INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** N°1685 "Villa Magisterial"
- 1.2 **LUGAR** : Villa Magisterial
- 1.3 **EDAD** : 5 años
- 1.4 **FECHA** : 13- 05-25
- 1.5 **PROFESORA** : Diana Edith Castillo Quiroz
- 1.6 **PRACTICANTE** : Marycielo Danushka Sullon Carrasco



II. DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: "Organizamos nuestras rutinas del aula – Línea de tiempo"

III. ANTES DE LA ACTIVIDAD:

¿QUÉ APRENDIZAJES LOGRARÁN?	RECURSOS/ MATERIALES
Reconoce y organiza de forma secuencial las rutinas del aula, expresando sus ideas y respetando los acuerdos del grupo.	- Tarjetas de pictogramas sobre la secuencia del día. - Pictogramas - Imanes para las votaciones. - Fotos de él realizando cada acción.

IV. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ESTÁNDAR	COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.	"CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN" - Interactúa con todas las personas. - Construye normas, y asume acuerdos y leyes. - Participa en acciones que promueven el bienestar común	Asume responsabilidad es en su aula para colaborar con el orden, limpieza y bienestar de todos. Propone y colabora en actividades colectivas –en el nivel de aula e IE– orientadas al cuidado de recursos, materiales y espacios compartidos.	Reconoce y organiza las rutinas del aula de forma secuencial utilizando apoyos visuales, participando y respetando los acuerdos del grupo con apoyo del adulto.	Línea del tiempo visual de las rutinas del aula, elaborada y organizada colectivamente. Ordena pictogramas o imágenes de las rutinas del aula (entrada, juego, actividad, refrigerio, salida) y participa en su realización con apoyo.	Guía de observación

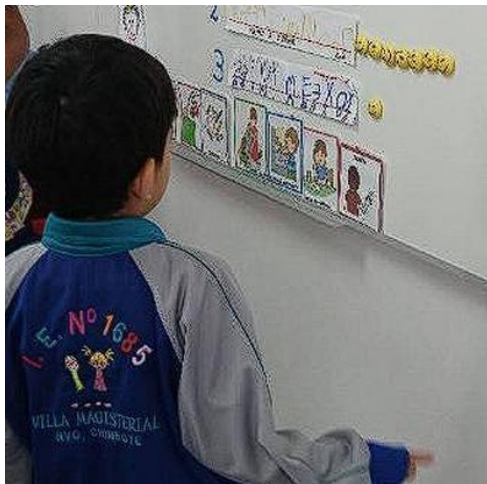
V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	TIEMPO
INICIO	- La docente llega con una "caja mágica" que contiene imágenes o pictogramas de diferentes rutinas del aula (saludo, desayuno, juego, etc.). - Luego se dice con entusiasmo: Hoy vamos a recordar todas las cosas que hacemos en el jardín, desde que llegamos hasta que nos vamos. ¿Se imaginan si pudiéramos verlas todas en un solo lugar? - Se realiza las preguntas de saberes previos: ¿Qué haces cuando llegas al aula? ¿Qué hacemos después de jugar? ¿Quién recuerda lo que hacemos antes de irnos a casa? Se registran las respuestas en la pizarra, permitiendo identificar el conocimiento que los niños ya tienen sobre las rutinas. - Se comunica el propósito: Hoy vamos a ordenar todo lo que hacemos en el jardín, desde que llegamos hasta que nos vamos, para no olvidarnos de nada. ¡Así sabremos qué viene primero y qué hacemos después!	10 min
DESARROLLO	Problematicación: - La docente plantea al grupo: Niños, ¿ustedes recuerdan todo lo que hacemos cada día en el jardín? A veces nos olvidamos del orden, ¿verdad?" - Muestra algunas imágenes sueltas de rutinas (entrada, juego, desayuno, aseo...) y pregunta: ¿Qué pasaría si no supiéramos qué hacer primero o después? ¿Cómo podríamos organizarnos?" - Luego propone: Hoy vamos a dibujar lo que hacemos durante el día, desde que llegamos hasta que nos vamos a casa. Cada uno dibujará una parte distinta de nuestro día. Después, yo uniré todos sus dibujos en un gran tren que tendrá la secuencia completa de nuestras rutinas. ¡Así todos sabremos qué viene primero y qué viene después!" Búsqueda de información: - Se presentan imágenes o pictogramas de las principales rutinas del aula. - La docente guía una conversación con preguntas como: ¿Qué hacemos cuando llegamos? ¿Qué hacemos después de desayunar? ¿En qué momento guardamos los juguetes? Se van nombrando y explicando las rutinas, utilizando conectores temporales: primero, luego, después, al final. - Se puede ir registrando esta secuencia en la pizarra o en tarjetas visuales. Adaptación para Pedrito - El niño puede elegir una rutina a partir de imágenes/pictogramas y pegarla sobre su hoja. - Se le da una hoja con estructura definida (espacio para imagen y espacio para colorear). - Participa en la socialización con apoyo, ya sea verbal o con ayuda visual. Acuerdos y toma de decisiones: - Cada niño elige una rutina del aula (puede ser libre o por sorteo). - Se les entrega una hoja con forma de vagón o rectángulo. - Dibujan la rutina asignada, con apoyo visual si lo necesitan. - Luego, socializan su dibujo: dicen en qué momento del día ocurre esa acción. - La docente recoge todos los dibujos y explica que formará el tren en orden, usando sus producciones como vagones.	30 min
CIERRE	Se realiza las siguientes preguntas: - Miren todos los dibujos que hicimos. ¿Quién me puede contar qué hizo hoy? ¿Cuál creen que es la primera actividad que hacemos cuando llegamos al aula? ¿Por qué es importante seguir estas rutinas? ¿Qué parte de la rutina te gusta más y por qué?	5 min

EVIDENCIA FOTOGRÁFICA



Observando los diferentes pictogramas de la secuencia de la jornada pedagógica



Pedro está realizando la actividad al poner cada pictograma en secuencia de la jornada pedagógica.
Uso imanes para la votación de cada sector.



ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N°4

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** N°1685 "Villa Magisterial"
1.2. LUGAR : Villa Magisterial
1.3. EDAD : 5 años
1.4. FECHA : 5 - 05-25
1.5. PROFESORA : Diana Edith Castillo Quiroz
1.6. PRACTICANTE : Marycielo Danushka Sullon Carrasco



II. DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: "Establecemos nuestras responsabilidades"

III. ANTES DE LA ACTIVIDAD:

¿QUÉ APRENDIZAJES LOGRARÁN?	RECURSOS/ MATERIALES
Los niños lograrán participar en la planificación y elaboración de un dibujo grupal sobre la organización del aula, expresando ideas y respetando acuerdos con apoyo de pictogramas.	Tarjetas de responsabilidades, imágenes, cartel, fotos o nombres de los niños, cinta adhesiva, plumones.

IV. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ESTÁNDAR	COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Convive y participa democráticamente cuando interactúa de manera respetuosa con sus compañeros desde su propia iniciativa, cumple con sus deberes y se interesa por conocer más sobre las diferentes costumbres y características de las personas de su entorno inmediato. Participa y propone acuerdos y normas de convivencia para el bien común. Realiza acciones con otros para el buen uso de los espacios, materiales y recursos comunes.	"CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE EN LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN" - Interactúa con todas las personas. - Construye normas, y asume acuerdos y leyes. - Participa en acciones que promueven el bienestar común	Asume responsabilidades en su aula para colaborar con el orden, limpieza y bienestar de todos.	Formula acuerdos e interactúa respetuosamente con sus compañeros al planificar y elaborar en grupo un dibujo sobre la organización del aula, proponiendo ideas y tomando decisiones compartidas para contribuir al bienestar común. Participa en la elaboración de un dibujo grupal sobre el aula, proponiendo ideas y respetando acuerdos con sus compañeros con apoyo de pictogramas.	Cartel de responsabilidades del aula, elaborado colectivamente y con la participación activa de los niños (puede incluir sus fotos, nombres, dibujos o símbolos).	Guía de observación

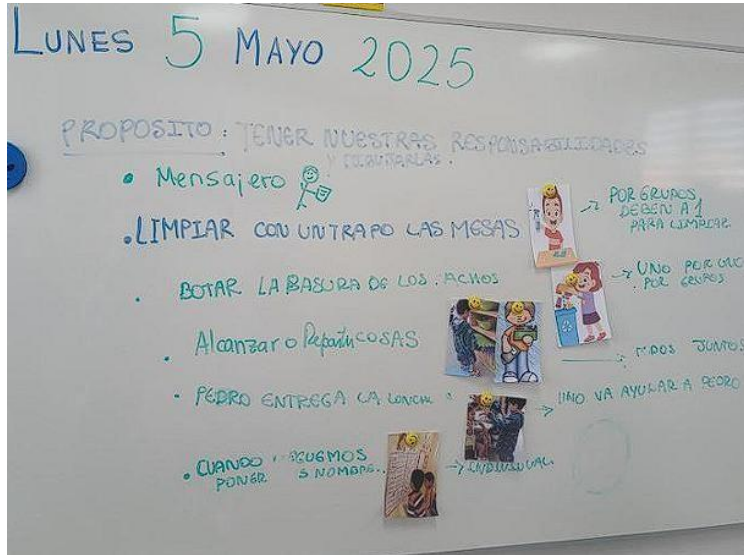
V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	TIEMPO
INICIO	- La docente saluda afectuosamente y presenta una breve historia con títeres o imágenes: "En el aula de los Conejitos Traviesos nadie quería ordenar ni repartir los colores. ¿Qué crees que pasaba?" - Se realiza las preguntas de saberes previos: o ¿Qué cosas hacemos todos los días en el aula? o ¿Qué tareas nos ayudan a convivir mejor? o ¿A ti te gusta ayudar? - Se comunica el propósito de la actividad: "Hoy vamos a organizarnos para decidir qué responsabilidades necesitamos tener en el aula y quiénes las cumplirán."	10 min
DESARROLLO	Problematicación: - Se presenta la situación: "A veces olvidamos ordenar o ayudar. ¿Qué podemos hacer para que todos participemos y cuidemos nuestro salón?" - Se plantea la necesidad de establecer responsabilidades. Búsqueda de información: - Se presenta imágenes con ejemplos de responsabilidades (ordenar materiales, alimentar a la mascota, regar plantas, limpiar la pizarra, etc.) - Se conversa con los niños: ¿Qué está haciendo el niño o niña de la imagen? ¿Por qué es importante esta tarea? ¿Te gustaría hacerla tú? Adaptación Para Pedrito - Se utilizan apoyos visuales claros y concretos para facilitar la comprensión de todos los niños, especialmente de Pedro, quien recibe una tarjeta con pictogramas o fotos reales. Esto le permite identificar visualmente las tareas posibles y participar en la elección. Acuerdos y toma de decisiones: - Se elaboran con los niños las responsabilidades que habrá en el aula (máximo 5 para no saturarlos). - Se arma un cartel con fotos o nombres, y ellos mismos se asignan los turnos. - Se decora el cartel y se ubica en un lugar visible del aula.	30 min
CIERRE	Se realiza las siguientes preguntas: - Socialización y reflexión: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué responsabilidad te tocó? ¿Cómo te sientes al tener esa tarea? - Se indica que las responsabilidades rotarán cada semana y se animará a todos a cumplir su tarea con entusiasmo	5 min

PRACTICANTE

PROFESOR DE AULA

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Los niños mencionaron sus responsabilidades que tendrá dentro del aula y se anotó en la pizarra.

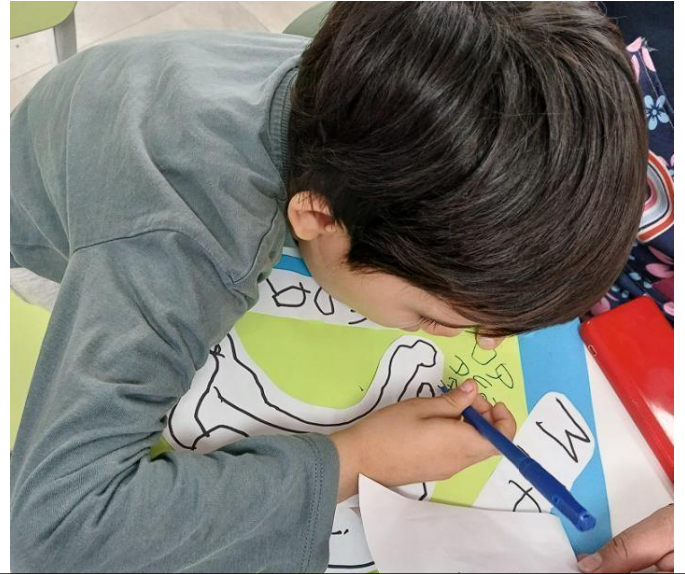


Pedro con los pictogramas intenta realizar su propio dibujo. También con pequeños pictogramas le mencionábamos que responsabilidad será la suya.

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS DE UN DÍA COMPLETO CON PEDRO



Autonomía: Pedro, a través de los pictogramas, realiza la acción de tomar agua de manera autónoma.



Expresión Artística: Pedro, a través de los pictogramas sobre un papá y de una fotografía propia junto a su padre, pudo realizar un dibujo de él.



Participación: Pedro, a través del uso de pictogramas, participa activamente en las clases.



Interacción Social: Pedro, a través del uso de pictogramas o las fotos de sus compañeros, puede repartir las loncheras.



Orientación Temporal: Pedro, a través de la línea de tiempo y el uso de pictogramas, pudo identificar el momento del día en el que se encuentra.





ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE N°5

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** Caritas felices
1.2 EDAD: 4 años
1.3 FECHA: 28/06/2023
1.4 PROFESORA: Nelly Castro Sánchez
1.5 PRACTICANTE: Chachapoyas Córdova Geraldine

II. DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: "Somos chef preparando un salpicón de pollo"

III. ANTES DE LA ACTIVIDAD:

¿QUÉ APRENDIZAJES LOGRARÁN?	RECURSOS/ MATERIALES
Los niños aprenderán a leer una receta de cocina con ayuda de imágenes.	Video, imágenes, utensilios, platos, recipiente, receta, mandiles, gorros, choclo, papa, brócoli, alverja, mayonesa, pollo deshilachado, zanahoria, vainita.

IV. PROPÓSITO DE APRENDIZAJE

ESTÁNDAR	COMPETENCIAS/ CAPACIDADES	DESEMPEÑOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Lee diversos tipos de textos críticamente con estructuras complejas, principalmente de naturaleza analítica y reflexiva, con vocabulario variado y especializado. Interpreta y reinterpreta el texto a partir del análisis de énfasis y matices intencionados, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las ideologías y relaciones de poder que este presenta. Evalúa el uso del lenguaje, la validez de la información, el estilo del texto, la intención de estrategias discursivas y recursos textuales.	"LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN SU LENGUA MATERNA" Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto escrito. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de algunos indicios, como el título, las ilustraciones, palabras, expresiones o sucesos significativos, que observa o escucha antes y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto).	Menciona los pasos de la preparación a través de imágenes y el título de la receta. Señala imágenes de los ingredientes que se van a necesitar en la preparación de la receta "Salpicón de pollo".	Preparación de un salpicón de pollo	Guía de observación

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	TIEMPO
INICIO	MOTIVACIÓN - Se invita a los niños y niñas a ubicarse en media luna para comenzar con la asamblea. - Presentamos un video acerca de las verduras en el televisor del aula: https://youtu.be/-1VxeVZ5CcE. SABERES PREVIOS ¿Qué observaron en el video? ¿Conocen alguna verdura? ¿Cuáles? ¿Qué tipo de texto leeremos? ¿Qué podemos preparar con las verduras? PROBLEMATIZACIÓN: ¿Las verduras serán buenas para nuestra salud? ¿Por qué? PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN - Mencionamos a los niños y niñas el propósito de la actividad: "Aprenderán a leer una receta de cocina con ayuda de imágenes". - Recordamos los acuerdos de convivencia con ayuda de los estudiantes.	10 min
DESARROLLO	Antes de la lectura - Se presenta a los niños y niñas la imagen de una receta "Salpicón de pollo". - Realizamos las siguientes preguntas: ¿Qué dibujo observan? ¿Qué receta prepararemos? ¿Qué ingredientes necesitaremos? - Se muestra dos imágenes enmicadas (ensalada de frutas y salpicón de pollo) al niño con TEA para que responda de acuerdo a sus posibilidades. - Se registra las respuestas de los niños y niñas en la pizarra. Durante la lectura - Se pega la receta en la pizarra para iniciar con la lectura de los ingredientes y de la preparación del Salpicón de pollo. Después de la lectura - Invitamos a los niños y niñas a observar la receta, seguidamente se les formulará las siguientes preguntas: ¿Qué vamos a necesitar? ¿Cuáles son los pasos de la preparación? - Se muestra dos imágenes (frutas y verduras) para realizar la pregunta al niño con TEA. - Se menciona a los estudiantes que antes de comenzar con la preparación deben lavarse las manos correctamente. - Animamos a los niños y niñas a vestirse como chef utilizando sus mandiles, gorros y también a sacar sus ingredientes que fueron pedidos con anticipación a los padres de familia. - Mostramos imágenes (lavado de manos, vestimenta de chef) para que el niño con TEA comprenda a su posibilidad lo que tiene que hacer antes de comenzar con la preparación. Los niños de manera individual siguen los pasos de la receta y realizan su Salpicón de pollo con la ayuda de la docente, para que finalmente hagan la degustación. Invitamos a los estudiantes a cantar la canción los alimentos: https://youtu.be/WgRtqILLhU.	30 min

CIERRE	EVALUACIÓN (METACOGNICIÓN) Se realiza las siguientes preguntas: • ¿Qué aprendimos el día de hoy? • ¿Les gustó realizar la actividad? ¿Por qué? • ¿Qué les gustó más de la preparación? • ¿Qué utilizaron? • ¿Cómo lo hicieron?	5 min
---------------	--	-------

PRACTICANTE

PROFESOR DE AULA

EVIDENCIA FOTOGRÁFICA



Presento al niño con TEA pictogramas de la recetas (Ensalada de frutas y Salpicón de pollo) para que responda a las interrogantes formuladas.



Muestra a los niños la receta pegada en la pizarra con los pasos a seguir para iniciar la preparación.



Al culminar la preparación, se involucra al niño con TEA para que pueda degustar el plato preparado.



PLANIFICACION "ACERCAMIENTO AL IDIOMA INGLES" N°6

SEMANA N°5 - PARTS OF MY BODY

I. DATOS INFORMATIVOS:

- | | |
|-----------------------|--------------------------------------|
| 1.1 I.E | : N°1685 "Villa Magisterial" |
| 1.2 LUGAR | : Villa Magisterial |
| 1.3 EDAD DE LOS NIÑOS | : 5 años |
| 1.4 DOCENTE DEL AULA | : Diana Edith Castillo Quiroz |
| 1.5 PRACTICANTE | : Marycielo Danushka Sullon Carrasco |
| 1.6 FECHA | : Del 05 de mayo al 09 de mayo |
| 1.7 TIEMPO | : 10 minutos |



II. RESUMEN DEL VIDEO:

En el video, Sammy e Illary juegan señalando las partes de los cuerpos de sus muñecas. Las niñas también muestran y tocan las partes de sus propios cuerpos al ritmo de una canción.

III. SECUENCIA DE ESTRATEGIAS:

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS/ MATERIALES
INICIO	INICIO Después de las actividades de los talleres, se indica que todos los niños deben ubicarse en el tapete para realizar los 10 minutos de la actividad en inglés. LUNES Y JUEVES: Juego: Conociendo mi cuerpo. En asamblea, propones cantar una canción sobre las partes del cuerpo, como Cabeza, hombros, rodillas y pies. También pueden cantar la canción que más conocen o buscar una en la web. Invítalos a tocarse la parte de su cuerpo mientras cantan la canción. Pueden empezar cantando lentamente y luego hacerlo más rápido. MARTES: Juego: Adivinanzas Diles que hoy has traído unas adivinanzas muy divertidas. Elabora tarjetas con las imágenes de las respuestas. A. Dos tenemos, para agarrar, rascar y acariciar. ¿Quiénes son? (Las manos) B. Caminan, danzan, corren y descansan. ¡Son dos amigas que sin parar trabajan y también saltan! ¿Quiénes son? (Las piernas) C. Juntos vienen, juntos van, se mueven al caminar, uno va delante y otro detrás. ¿Quiénes son? (Los pies) MIÉRCOLES Y VIERNES: Juego: El juego se llama "Simón dice" Coméntales que van a jugar a "Simón dice...". Explícales que deberán realizar la acción que les pide Simón. Las acciones pueden ser las siguientes: Simón dice que te toques la cabeza. Simón dice que saltes. Simón dice que muevas los brazos como tú quieras. Simón dice que bailes. Simón dice que te toques el codo. Simón dice que te toques tus rodillas, tus hombros. tu cabeza. Se pone el sonido del avión en despegue para irnos a EE.UU, luego al momento de llegar se saca una bandera de Estados Unidos y se menciona que llego el	Cartilla de orientaciones para los docentes, laptop, audios bandera de los estados unidos

	momento del inglés. Se plantea la pregunta: ¿De qué tratará? Luego, se presenta el video.	
DESARROLLO	Invito a los niños a observar el video, conocer su importancia y escuchando con atención. Se reproduce el video por primera vez y se observa junto a los niños, Se les pregunta si desean seguir observando el video. https://www.youtube.com/watch?v=zNYzsdTeNyk Durante la producción del video la docente va señalando las imágenes del día para el saludo.	Video, parlante, laptop.
CIERRE	Se pregunta a los niños: - ¿Qué observaron? - ¿Qué escucharon? - ¿De qué trato el video? Se escucha con atención sus respuestas y se les felicita, mencionando que al día siguiente volverán a observar el video.	
ACERCAMIENTO EN CASA		
El día miércoles se enviará el video a los padres para que lo compartan con sus hijos. Se precisará que solo deben observarlo, sin necesidad de que aprendan todo al pie de la letra. El objetivo es lograr un acercamiento al video de la semana.		

JUEGO: CONOCIENDO MI CUERPO (ADAPTACIÓN PARA EL NIÑO CON TEA NIVEL 2)

- Objetivo: Que relacione los pictogramas con las partes reales de su cuerpo, mediante una canción simple y movimiento guiado. Anticipo la actividad: Muestro el pictograma de "Canción". Digo: "Vamos a cantar y tocar nuestro cuerpo." Presento los pictogramas: cabeza, nariz, orejas y boca.
- Desarrollo el juego: Canto despacio: "Toco mi cabeza, toco mi nariz, toco mis orejas y también la boca." Muestro cada pictograma y me toco la parte del cuerpo. Guío su mano si es necesario. Repito 2 o 3 veces y luego pregunto: "¿Dónde está tu nariz?"
- Cierro la actividad: Muestro el pictograma de "Fin". Digo: "Terminamos. ¡Muy bien!" Refuerzo con aplauso o estímulo positivo.

EVIDENCIA FOTOGRÁFICA



Los niños realizan la dinámica del juego con la música rodillas, hombros, orejas, manos y etc de las partes de cuerpo.

Los niños observan el video de inglés de la semana N°5 de lunes a viernes..



Con Pedro se trabajó con pictograma realizando las acciones de poner las partes de la cara y cuerpo.



PLANIFICACION "ACERCAMIENTO AL IDIOMA INGLES" N°7

SEMANA N°7 I LIKE TO EAT AND DRINK

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1.I.E	: N°1685 "Villa Magisterial"
1.3 LUGAR	: Villa Magisterial
1.4 EDAD DE LOS NIÑOS	: 5 años
1.4 DOCENTE DEL AULA	: Diana Edith Castillo Quiroz
1.5 PRACTICANTE	: Marycielo Danushka Sullon Carrasco
1.6 FECHA	: 2 al 6 de junio del 2025
1.7 TIEMPO	: 10 minutos



II. RESUMEN DEL VIDEO:

En el video, se observa que, en la casa de Sammy, en la cocina, preparan el almuerzo para darle la bienvenida a la abuela que llegará a visitarlos.

III. SECUENCIA DE ESTRATEGIAS:

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS/MATERIALES
INICIO	Después de las actividades de los talleres, se indica que todos los niños deben ubicarse en el tapete para realizar los 10 minutos de la actividad en inglés. LUNES Y JUEVES: Juego: Gánate una fruta - Después de las actividades de los talleres, se indica que todos los niños deben ubicarse en el tapete para realizar los 10 minutos de la actividad en inglés. - Coordina con las mamás para que cada una traiga una fruta que le guste comer a su niña o niño. Pregúntales a tus estudiantes cuál es su fruta favorita y por qué. MARTES: Dinámica: Le cantamos a los alimentos - Busca en la web una canción sobre los alimentos, que sea diferente a la que cantas todos los días. Pregúntales si saben de qué trata la canción y qué más recuerdan de sus letras. - Motívalos a que asuman compromisos para con ellos mismos, de modo que sigan con una alimentación saludable. Puedes inventar unos pasos de baile para que la canción sea más divertida y fácil de aprender. MIÉRCOLES Y VIERNES: Juego: A jugar a la cosecha - Pídeles a tus niños que se pongan en cuclillas e imaginen que son una semilla. Cada vez que des un aplauso, las semillas irán creciendo poco a poco y ellos se irán levantando gradualmente del piso. Deja de aplaudir hasta que todos estén de pie. Una vez que estén de pie, diles que vas a pasar a cosecharlos.	Cartilla de orientaciones para los docentes, laptop, audios bandera de los estados unidos

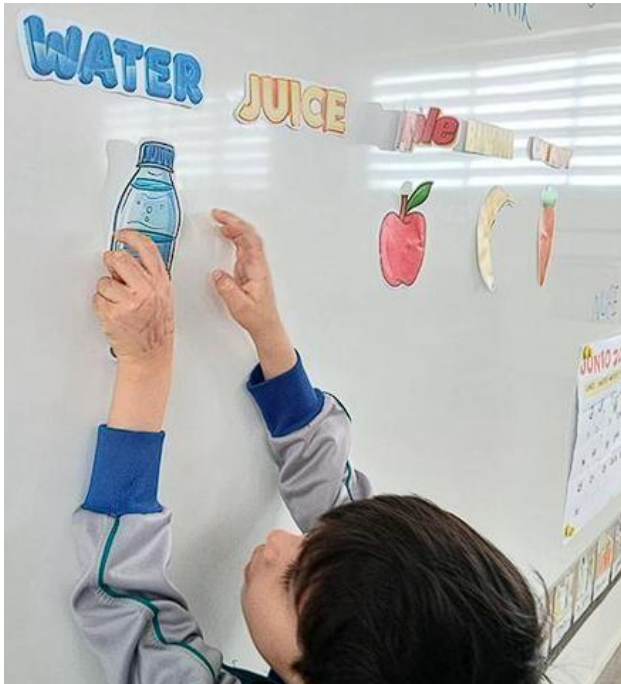
	Cuando pases por cada uno, invítalo a decir qué fruto dio esa semilla. Luego, tómallo de las manos y juntos den un brinco. Al final, todos se regalan un aplauso. Se pone el sonido del avión en despegue para irnos a EE.UU, luego al momento de llegar se saca una bandera de Estados Unidos y se menciona que llego el momento del inglés. Se plantea la pregunta: ¿De qué tratará? Luego, se presenta el video.	
DESARROLLO	Invito a los niños a observar el video, conocer su importancia y escuchando con atención. Se reproduce el video por primera vez y se observa junto a los niños, Se les pregunta si desean seguir observando el video. https://www.youtube.com/watch?v=4psu79cBXkE Durante la producción del video la docente va señalando las imágenes del día para el saludo.	Video, parlante, laptop.
CIERRE	Se pregunta a los niños: - ¿Qué observaron? - ¿Qué escucharon? - ¿De qué trato el video? Se escucha con atención sus respuestas y se les felicita, mencionando que al día siguiente volverán a observar el video.	
ACERCAMIENTO EN CASA		
El día miércoles se enviará el video a los padres para que lo compartan con sus hijos. Se precisará que solo deben observarlo, sin necesidad de que aprendan todo al pie de la letra. El objetivo es lograr un acercamiento al video de la semana.		

- Ficha de apoyo con pictogramas y palabras en inglés
- Tema: Comidas y bebidas que me gustan Frase base: "I like to eat and drink..." Palabras clave en inglés + pictogramas: Pictograma Palabra en inglés: (wáter, apple, banana, carrot)
- Actividad sugerida (ajuste razonable):
- Paso 1: Presenta la frase en grande: "I like to eat and drink..."
- Paso 2: El niño debe unir o colocar los pictogramas debajo de la frase según lo que le gusta.
- Paso 3: Puedes decir en voz alta: "Water" → el niño busca  "Apple" → el niño busca 
- ... y así con cada uno. Apoyo visual: Usa una hoja con espacio para pegar cada imagen debajo de la frase.

EVIDENCIA FOTOGRÁFICA



Viendo samy viendo lo de la semana 7



Pedro está realizando la actividad de inglés sobre los alimentos que consume él mismo, pero se guio por los colores de los objetos y las letras.