

Comprensiones sobre el uso del sistema de comunicación pictográfico de una maestra de primera infancia de un jardín infantil público de Bogotá: estudio de caso

VALENTINA LEÓN CÓRDOBA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

BOGOTÁ

2024

Comprensiones sobre el uso del sistema de comunicación pictográfico de una maestra de primera infancia de un jardín infantil público de Bogotá: estudio de caso

VALENTINA LEÓN CÓRDOBA

Trabajo de grado para optar al título de especialista en pedagogía

ASESORA

LUZ BETTY RUÍZ PULIDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA – MODALIDAD PRESENCIAL

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

BOGOTÁ

2024

TABLA DE CONTENIDO

	Págs.
1. Introducción	4
2. Planteamiento del problema	6
3. Justificación	10
4. Antecedentes	12
5. Objetivos	27
6. Metodología	27
7. Marco Teórico	33
7.1 Maestro Sujeto	
7.2 Práctica Pedagógica	
7.3 Sistema de Comunicación Pictográfico	
8. Análisis	43
9. Informe	53
10. Conclusiones	63
11. Referencias	66
12. Anexos	70

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado se realizó con un matiz de agradecimiento profundo a 9 años de trabajo transitando a diario entre las aulas de primera infancia de los jardines infantiles públicos, en su mayoría, de la ciudad de Bogotá; a cada una de esas experiencias pedagógicas que se vivenciaron permitiéndose conocer, dialogar y transformar de manera solidaria y articulada con las maestras de aula su realidad educativa, sujetos centrales de la educación inicial que hacen posible que la atención que se presta en estos primeros años de vida de las niñas y los niños sea significativa, pertinente y de calidad.

A partir de esta vivencia de largo aliento, es que nació el deseo de investigar sobre el fenómeno de la maestra como sujeto y su práctica pedagógica en el aula, mediada por una herramienta de apoyo como el sistema de comunicación pictográfico, con la que desde sus intenciones pedagógicas y didácticas interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las niñas y niños que atiende.

Llegar a la pregunta de la investigación implicó interrogarse sobre las propias comprensiones que se tienen del sistema de comunicación, a pesar de ser parte del saber disciplinar de la investigadora, la fonoaudiología, sumado a que este se ha consolidado con la experiencia laboral, para pasar a interrogarse por las comprensiones que hace la maestra de primera infancia sobre esta herramienta pedagógica que llega a su aula a razón de su formación profesional así como a su actitud autodidacta con la que fortalece su labor y la hace tanto diferencial como única entre las demás prácticas de sus pares.

Por tal motivo, este trabajo cobra un valor crucial e indiscutible para aquellos que también forman y se forman en la escuela, el aprendizaje y la enseñanza son hechos bidireccionales entre la maestra de aula, las niñas y los niños, la profesional de apoyo y la familia, todos estos actores tienen un rol que trasciende en virtud de la educación. Hacer el ejercicio de poner en duda lo que se experimenta en un contexto educativo dispuesto para la formación de la primera infancia, permitió validar el conjunto y complementariedad de los múltiples saberes que se requieren para hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje, un goce y un derecho que reconoce a todos los sujetos sin excepción, la diversidad de cada uno hace parte de la identidad de una práctica pedagógica.

Es en esta forma de vivir la educación de la primera infancia con sus sujetos que se enrutaron los objetivos a resolver en el trabajo investigativo, primero indagando los saberes disciplinares y explorando la apuesta educativa que propone el sujeto protagónico del caso, es decir la maestra de aula, para luego configurar la construcción que hace de su pensamiento y accionar por la articulación disciplinar que se da con la que surgen ajustes pedagógicos y didácticos, tomando para esto elementos de las narrativas, de las observaciones en el aula, y las teorías que pretenden sustentar y validar las realidades de la educación inicial.

Al tener claras las intenciones con la investigación, seleccionar el marco metodológico fue un reto ingenuo en la medida que la mirada de lo que se quería descubrir estaba puesta en una situación singular, por lo tanto, el estudio de caso de corte cualitativo hermenéutico se convirtió en un camino seguro para responder estrictamente a la búsqueda que se plantea este trabajo, desde la generalidad colocar en el centro del diálogo educativo el saber de una maestra configurado y plasmado en su práctica pedagógica por la intervención de otros saberes que la nutren y complejizan, y desde la especificidad revelar las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje que llevan a nutrir y sostener esta práctica con ajustes y apoyos, tanto pedagógicos como didácticos, para hacerla comprensible en la dicotomía de lo común y lo único.

Los instrumentos utilizados para recolectar la información se definieron según la naturaleza de las preguntas que circulaban a la situación, por esto, la ficha de observación y la entrevista semiestructurada resultaron siendo los medios que permitieron una interpretación detallada y un aprendizaje intrínseco del caso como tal.

Finalmente, las siguientes líneas están organizadas de manera que el lector pueda navegar en el estudio de caso, encontrando desde un lugar macro textual en un primer apartado el planteamiento del problema, la justificación, los antecedentes, para pasar a un segundo apartado relacionado con los objetivos, la metodología investigativa, el marco teórico, y finalmente un tercer apartado para adentrarse al análisis de la información desde la triangulación de datos, el informe preparado para la comunidad y las conclusiones de lo estudiado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pregunta que surge en este trabajo de grado es:

¿Cuál es la comprensión y el uso del sistema de comunicación pictográfico que hace una maestra de primera infancia, de un jardín infantil público de Bogotá, en su práctica pedagógica?

Las controversias que llevaron a esta pregunta son varias en concordancia a lo que se vivió durante casi una década al interior de las aulas para la educación inicial en los jardines infantiles públicos de la ciudad de Bogotá, ejerciendo una labor de acompañamiento y orientación disciplinar con la cual se buscaba participar en la propuesta de atención pedagógica, y en la que a diario se observaron los retos que enfrentaba la maestra de primera infancia cuando se trataba de cumplir con un proceso de enseñanza y aprendizaje contemplando la realidad y diversidad de los infantes así como las exigencias institucionales desde lo político y social.

La primera infancia es un grupo poblacional al que le apuestan desde la perspectiva de garantía de derechos con iniciativas de atención educativa que respondan a sus necesidades y particularidades, potencien su desarrollo humano y participación social, y aseguren su cuidado, protección y bienestar como respuesta al inaplazable momento de vida en el que se encuentran.

Las niñas y los niños, de 3 meses a 5 años, llegan a un jardín infantil con la intención de aprender todo lo que un adulto, diferentes a sus padres o cuidadores considerados los primeros maestros de vida, está dispuesto a enseñarles para la construcción de sí mismos, la complejización de sus capacidades y el disfrute de su existencia.

Lo que un jardín infantil frente a este ideal no logra mitigar en su totalidad, y se convierte en el primer desafío que debe enfrentar, son las historias de vida y condiciones de realidad de los infantes como: el aislamiento social, la pobreza, la exclusión, el desplazamiento, la enfermedad, la discapacidad, los traumas psicosociales y/o los problemas de aprendizaje, entre otros, que afectan el proceso educativo por el que apuesta y que traspasan a la práctica pedagógica de las maestras(os) quienes en su

deber ser y hacer están instados a transformar dichas circunstancias, que impactan y dificultan el inicio del ciclo escolar, requiriendo para esto tomar como punto de partida planteamientos de atención educativa a la vanguardia que tengan como eje el desarrollo infantil y la participación social a fin de garantizar una calidad de vida y una calidad de servicio.

Para esta investigación, se hace referencia a un jardín infantil público de la ciudad de Bogotá, ubicado en la localidad de Usaquén, en la UPZ Los Cedros, Barrio Bosque de Pinos III, que actualmente cuenta con una matrícula de niñas y niños caracterizados con variables diferenciales como discapacidad, grupos étnicos, raizales, víctimas del conflicto armado, núcleos familiares monoparentales y reconstituidos.

Seguido a esta situación, se presenta un segundo desafío relacionado con la configuración que hace la maestra de sí misma como sujeto protagónico del proceso educativo requiriendo una disposición creativa, reflexiva y decisiva, tanto a nivel personal como profesional, y a su vez sobre la configuración de su práctica pedagógica a partir de la planeación y desarrollo de experiencias con las que busca el cumplimiento de unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que le ordena un proyecto educativo institucional definido por unos lineamientos políticos y sociales, casi siempre, por un Estado de turno.

Sobre este hecho la configuración del sujeto y la praxis, es una situación que enfrenta la maestra de primera infancia a quién le exigen ceder ante unas apuestas itinerantes sobre el ideal de la atención educativa de las niñas y los niños, y a quién le han llevado para el funcionamiento de su aula otras disciplinas que también abordan el desarrollo humano, desde lo biológico y lo contextual, deseando aportar a la diversidad de los infantes que se atienden, lo que en ocasiones ha resultado afectando la identidad profesional, el rol como maestra y la validación de las finalidades educativas por el lugar que toma la disciplinariedad presente.

Para esta investigación, se hace referencia a una maestra del nivel de prejardín, licenciada en educación infantil, con más de 15 años de experiencia profesional y laboral, que actualmente atiende alrededor de

20 niñas y niños que viven relativamente cerca de la institución, y quién desde hace varios años es acompañada y orientada por profesionales que no son exclusivos al talento humano del jardín: una profesional de apoyo licenciada en educación especial y un equipo de profesionales de otras áreas, como una fonoaudióloga, que pertenecen directamente a una estrategia política de la entidad pública, de la que hace parte la institución educativa.

Un tercer desafío, se asocia justamente a ese acompañamiento y orientación disciplinar que recibe la maestra de primera infancia en su aula consecuencia de las apreciaciones que surten de la observación y vivencia de su praxis, con el fin de garantizar un proceso educativo contextualizado a las necesidades y particularidades de sus infantes y a las de ella misma, conllevando esta situación a que tenga que cuestionar, ajustar y proponer una atención diferencial a partir de unas posibilidades de abordaje pedagógico y didáctico que sean de interés común, que le posibiliten el cumplimiento de sus acciones educativas y nutran la red de relaciones sociales que teje en su aula.

Siendo este un tercer hecho que pone en el centro de la discusión de la educación inicial el resultado de la articulación interdisciplinar que pretende direccionarla, se convierte en un reto más para la maestra de primera infancia quién debe elegir, del asesoramiento recibido, las orientaciones educativas que considera puede poner en práctica para el funcionamiento de su aula con sus infantes, surgiendo entre estas la oportunidad de implementar herramientas de apoyo como los sistemas de comunicación¹, que no hacen parte de las herramientas básicas que le provee la institución para la enseñanza y el aprendizaje, teniendo entonces que desde sus recursos solventar su elaboración.

Para esta investigación, se hace referencia al asesoramiento educativo que la maestra recibe desde hace aproximadamente 10 años por parte de otros profesionales que llegan a su aula por solicitud de otros agentes educativos de la institución, ejemplo la coordinadora, quienes consideran desde la evaluación que hacen de la práctica pedagógica la

¹ ASHA (2023). Incluye todas las modalidades de comunicación (aparte del habla) utilizadas para expresar pensamientos, necesidades, deseos e ideas. Todos utilizamos este tipo de comunicación cuando usamos gestos, expresiones faciales, símbolos, ilustraciones o escritura. <https://www.asha.org/public/speech/spanish/los-sistemas-aumentativos-y-alternativos-de-comunicacion/>

pertinencia de contar con un saber disciplinar complementario, ejemplo el de la fonoaudióloga, que guíe el proceso de enseñanza y aprendizaje de las niñas y los niños en atención, llegando a asesorar el uso de herramientas pedagógicas como los sistemas de comunicación para garantizar la interacción social y el acceso a la información del entorno, sin embargo, este profesional tampoco provee a la maestra el material que requiere para su elaboración e implementación, solo en algunas ocasiones cuenta con este según acuerdos que hace con la profesional de apoyo, la educadora especial, de la institución educativa.

Un último desafío hace referencia al uso del sistema de comunicación, categorizado como herramienta de apoyo, que la maestra de primera infancia usa en su práctica pedagógica para movilizar sus ideas y experiencias, un recurso educativo que debería ser suministrado por el jardín infantil para promover las actividades rectoras por las que apuesta: el juego, la literatura, las artes y la exploración del entorno, teniendo en cuenta que el material como el entorno de igual manera cumplen una función en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las niñas y los niños; las acciones pedagógicas de la maestra necesitan estar acompañadas del mundo material, del mundo concreto, tangible.

Esta situación es una tensión constante en la educación inicial, un reto al que la maestra en su práctica pedagógica se enfrenta por dos razones sustanciales, la primera el jardín infantil no prioriza el suministro de material para la atención educativa de las niñas y los niños, y la segunda, la maestra no siempre cuenta con un seguimiento al acompañamiento y orientación disciplinar inicial en el que se le sugiere el uso del sistema de comunicación, mostrando entonces en ocasiones una relación imprecisa con la herramienta ya sea por un uso desestructurado con la dinámica del espacio, una mínima articulación con la planeación del aula y una atomización desbordada a las demandas del contexto o del mismo proceso educativo.

Para esta investigación, se hace referencia a lo observado por la profesional en fonoaudiología sobre el uso que hace la maestra del sistema de comunicación pictográfico durante el asesoramiento disciplinar, empleando diferentes imágenes en su práctica pedagógica con unos fines a veces imprecisos, que son evidentes en la

implementación a pesar que el material visual se dispone en diferentes espacios del jardín infantil y se usa en algunos momentos de la rutina que realizan a diario, por ejemplo no se percibe uniformidad en las características del material visual, o una relación de la herramienta comunicativa con los propósitos de enseñanza, aun cuando la maestra conto con un asesoramiento disciplinar inicial para la ejecución de esta acción pedagógica.

En conclusión, siendo estos desafíos situaciones comunes de lo que ocurre en los jardines infantiles con sus aulas para la primera infancia; siendo las maestras las que desde su propuesta pedagógica y didáctica deben cumplir un sinnúmero de estándares que garanticen una atención educativa de calidad; siendo el sistema de comunicación pictográfico una herramienta de apoyo que se implementa por sugerencia de un profesional externo al aula, se reitera la pregunta de investigación:

¿Cuál es la comprensión y el uso del sistema de comunicación pictográfico que hace una maestra de primera infancia, de un jardín infantil público de Bogotá, en su práctica pedagógica?

JUSTIFICACIÓN

Hacer del aula de primera infancia un lugar acogedor, dinámico y plausible conlleva a que quién lidera el espacio y lo que en el ocurre, deba incomodarse, desajustarse y reconfigurarse para poder reconocer a quiénes va a formar con sus características, necesidades y potencialidades. Esta es una de las razones que llevo a los cuestionamientos de la investigación: ¿Qué hace la maestra?, ¿Cómo lo hace? ¿Para qué lo hace? ¿Con quienes lo hace? Son fundamentos centrales y propios de un contexto educativo, por lo tanto, aportar al aprendizaje comunitario o crear una comunidad de aprendizaje es una oportunidad que este estudio de caso pretende, para documentar en el mundo de la educación la experiencia de una maestra de primera infancia con sus aprendices al igual que los recursos educativos que utiliza y su impacto en la práctica pedagógica, como situaciones que finalmente le otorgan un carácter de identidad propia tanto a ella como sujeto y a su praxis como fenómeno.

Llegar la maestra al aula ávida de conocimientos, intenciones y representaciones enfocadas en la enseñanza para responder a los sujetos que participan considerando sus deseos de aprendizaje, y ambos ocupando un lugar en esa esperada relación horizontal que hilan y deshilan por condiciones del contexto, se convierten en una situación que merece ser investigada para evidenciar la complejidad educativa que se experimenta en la escuela cuando esta relación es tejida estratégicamente con el currículo educativo, así las cosas una de las intenciones que tiene este trabajo es aportar a la problematización de la práctica docente mostrando cómo la maestra desde la configuración de su pensamiento decide utilizar un sistema de comunicación pictográfico y lo vincula a la planeación pedagógica.

La ciencia y las disciplinas hacen importantes aportes al reto de enseñar y aprender en la diversidad, se movilizan para resolver el cómo es que sucede el aprendizaje y el cómo es que la enseñanza responde a las realidades humanas, esta fenomenología en sí misma implica indagar por el cómo se constituyen el saber, el hacer, el estar y el ser en la educación, es por esto que con esta investigación se pretende contribuir a la creación o reafirmación de propuestas de atención educativa que opten por ser diferenciales, desde las que se apuesta por el uso de recursos educativos como el sistema de comunicación pictográfico el cual juega un papel importante en el proceso educativo porque con este los sujetos y el contexto logran ser accesibles y comprensibles.

Entrar a la práctica laboral de un sujeto y aspirar a analizarla e interpretarla con fundamento requiere validar que allí se condensa una triada creciente de saber seres, saber saberes y saber haceres como elementos claves que constituyen al contexto y al proceso de formación, el cual esta mediado y orientado por una experta reconocida como maestra quién se evalúa en sus pretensiones y se debate entre posibilidades didácticas dentro de una atmósfera de convivencia, en consecuencia, este estudio busca revelar la realidad que experimenta la maestra de primera infancia y la apropiación que tiene de su conocimiento para enlazar sus objetivos de enseñanza al sistema de comunicación pictográfico, y a su vez estos como responden a los objetivos de aprendizaje de las niñas y los niños, siendo un posible ejemplo de transformación de la práctica pedagógica a partir de la reflexión sobre el arte de enseñar, es decir, la didáctica.

ANTECEDENTES

El eje central de esta investigación es la maestra del nivel pre jardín, de un jardín infantil público de la ciudad de Bogotá ubicado en la localidad de Usaquén, que atiende aproximadamente a 20 niñas y niños entre las edades de 3 a 5 años quienes se diferencian entre sí por las características de su desarrollo y sus historias de vida, lo que para efectos de su práctica pedagógica conlleva a que reconozca esta realidad educativa y se enfoque en la búsqueda de materializar sus objetivos de enseñanza y aprendizaje bajo los lineamientos institucionales que la rigen y desde el ejercicio interdisciplinar que internamente en esta surge, optando como posibilidad pedagógica y didáctica la implementación de una herramienta de apoyo denominada sistema de comunicación pictográfico que toma un papel fundamental en la cotidianidad de su aula y con la que particularmente tiene la intención de facilitar el acceso a la información del entorno y asegurar la participación de todas y todos, esta es la razón por la que la pregunta de investigación de este estudio se cuestiona por *las comprensiones y uso que hace la maestra de primera infancia sobre el sistema de comunicación pictográfico en su aula.*

Por lo tanto, la búsqueda y selección de antecedentes que desarrollarán estas 3 categorías centrales, maestro sujeto - práctica pedagógica - sistema de comunicación pictográfico, fue una oportunidad que permitió explorar lo que el mundo de la educación se pregunta al respecto de lo que sucede en las aulas de primera infancia en cuanto a las comprensiones que hace la maestra de su rol y su propósito educativo, las transformaciones que surgen en su práctica pedagógica por el proceso de enseñanza y aprendizaje que se traza, y los avances que presentan sus acciones, decisiones y relaciones debido a los ajustes que realiza pensando en quienes está formando.

En línea con lo anterior, la construcción histórica-temporal de los antecedentes se comprendió entre el año 2018 a 2022, en primera instancia se rastrearon y consultaron investigaciones realizadas desde un marco territorial nacional; al respecto de este ejercicio se encontraron estudios conforme a las categorías maestro sujeto, práctica pedagógica, educación preescolar destacándose un hecho particular, el bajo el número de investigaciones que recogen el pensamiento y las voces de las maestras sobre su práctica, contrario al mayor número de investigaciones que destacan las nociones y las voces de los infantes como sujetos.

Esto indica que las cuestiones que han motivado a investigar en el campo educativo sobre lo que sucede en un jardín infantil con sus participantes, prima hacia el proceso de aprendizaje sobre el proceso de enseñanza, por lo tanto, es un alcance a favor que puede tener esta investigación que se cuestiona por las comprensiones que hace la maestra sobre el uso del sistema de comunicación pictográfico en su aula desde el lugar de la enseñanza.

En segunda instancia, se consultaron estudios que abordaran las categorías comunicación, primera infancia, educación preescolar, encontrando la constante muestra de interés que ronda al campo educativo, considerando al jardín infantil el contexto presto a la formación de seres humanos desde una perspectiva de desarrollo integral y participación social, como ha abordado la comunicación, los procesos lingüísticos y la intención e interacción social a través de posturas teóricas del desarrollo infantil y modelos pedagógicos, que se implementan para la construcción de conocimiento, saberes, cultura y sociedad.

Algo particular que se encontró es el alto número de investigaciones que sitúan la comunicación de las niñas y los niños desde la oralidad reflejo de la importancia que se le da a esta modalidad del lenguaje como muestra de la complejización del pensamiento que logran tener y que repercute en procesos de enseñanza y aprendizaje más complejos como la lectura y escritura, considerados en el ciclo de preescolar y primeros niveles de básica como uno de los aprendizajes más valiosos para cualquier ser humano respecto a su evolución y culturización.

Y por último se consultaron las categorías maestra preescolar y/o de primera infancia, sistema de comunicación pictográfico, práctica pedagógica encontrando que son pocas las investigaciones, a nivel Colombia, que se enfocan en el uso de este sistema para el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, posiblemente porque los estudios sobre los sistemas de comunicación están orientados a su implementación según la singularidad que caracteriza a las personas con discapacidad que lo requieren, de hecho son definidos desde el tipo de discapacidad, la edad cronológica, el nivel escolar, contexto familiar, contexto educativo, etc.

Estos resultados son importantes porque muestran logros a nivel individual desde la perspectiva de mejorar la calidad de vida de la persona para garantizar su desarrollo y participación, pero sobre los logros a nivel social, aquellos resultados que surgen entre las interacciones naturales de las niñas y los niños al usar en sus aulas este sistema, el cual repercute tanto en la potenciación de su desarrollo como en su participación y por ende interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son pocos los estudios encontrados lo que posiblemente demuestra que aún en los jardines infantiles la mirada de la diversidad humana y la convivencia con esta no se reconoce como un problema a investigar, en consecuencia, para este trabajo representa una significativa pretensión intentando explorar y documentar dicho fenómeno.

Bajo este panorama, fue necesario entonces recurrir en segunda instancia a investigaciones desde un marco internacional que ampliarán las posibilidades de revisión documental sobre estudios que se hayan realizado sobre el uso del sistema de comunicación pictográfico en el aula o el uso de pictogramas en el aula, y las comprensiones o referencias de las maestras de primera infancia cuando este está en juego dentro del contexto educativo que propone para cumplir con sus objetivos de aprendizaje y enseñanza.

Los antecedentes obtenidos del ejercicio de revisión y consulta se hicieron en las plataformas digitales Dialnet, OEI, Redalyc, SciELO, Teseo, y repositorios de las universidades colombianas Pedagógica, Nacional de Colombia, de Cartagena, Javeriana y de Caldas, el resultado de los estudios seleccionados para este trabajo de grado se relaciona a continuación:

- 1. Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. María Angélica Tinjacá Martínez, 2019. Concepciones sobre la práctica pedagógica de maestras pertenecientes a un programa de atención integral a la primera infancia.*

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las concepciones que tienen las maestras, pertenecientes a un programa de atención integral a la primera infancia, en torno a su práctica pedagógica mediante un estudio de caso a partir de una revisión

documental, entrevistas semiestructuradas y el análisis de la información recopilada por medio de estos dos instrumentos.

Las consideraciones principales para el desarrollo de la investigación se fundaron en reconocer las interferencias políticas y sociales que surgen alrededor de la configuración individual que hace el maestro sobre su práctica, rol en sociedad y saber, enmarcadas desde el contexto escolar, a nivel administrativo y técnico, y el surgimiento de nuevas políticas educativas por parte de entes gubernamentales. Los antecedentes para la investigación se centraron en estudios referentes a la formación permanente del maestro con relación a la construcción de su identidad, personal y profesional, para la construcción de sus prácticas pedagógicas en el aula.

Las categorías conceptuales fueron la de *concepciones* a partir de lo citado por el pedagogo Giordan y su relación con los procesos de aprendizaje, la *práctica pedagógica* y el *sujeto maestro* según lo establecido en los lineamientos políticos y técnicos del país, los resultados de los trabajos realizados por la pedagoga Eloísa Vasco principalmente sobre el quehacer del maestro, y la historia del maestro colombiano tomando a los pedagogos Noguera, Álvarez y Herrera.

La propuesta que surge de la investigación es ser una investigación pedagógica aplicando el estudio de caso desde tres acciones: Primera, Revisión documental, recolectando información técnica que permita comprender y analizar el caso, siendo estos los documentos *Bases curriculares para la educación inicial* del MEN, y *Proyecto educativo y cultural*, así como *Educación Inicial* de la entidad subcontratada a la que pertenecen las maestras que presta el programa de educación para la primera infancia; Segunda, Entrevista semiestructurada, aplicadas a tres maestras de diferentes territorios elegidas desde los criterios de experiencia, trayectoria, y su selección en procesos de auditoría; y Tercera, Análisis de la información desde la técnica de la triangulación de datos.

Finalmente, la investigación concluye que las maestras configuran su concepción de sujeto maestro a partir de su experiencia laboral más que de su formación inicial, teniendo como perspectiva el cuidado cualificado; su práctica pedagógica se reconoce como un espacio de aprendizaje más no como el medio para configurar el saber

pedagógico; y su historia de vida, experiencia educativa y recorrido profesional han determinado la forma en que construyen identidad y permean su práctica bajo la consideración que su función es suplir las necesidades de un niño o niña. Todas estas concepciones desdibujan las nociones e ideales planteados sobre sujeto maestro y práctica pedagógica en las teorías del campo pedagógico, educativo, y los lineamientos políticos, así como también desvirtúan el reconocimiento del maestro como sujeto político que configura su práctica y saber en torno a reflexiones críticas de su realidad personal, profesional y laboral.

Los aportes de esta investigación para este trabajo de grado son conocer cuál es la configuración que hace la maestra de primera infancia sobre su práctica pedagógica, qué la define como sujeto protagónico de un proceso de enseñanza y aprendizaje, como define los objetivos de enseñanza a partir de los sujetos que tiene en atención con sus posibilidades de aprendizaje, que y como realiza las diferentes acciones y relaciones en su propuesta de aula, que la influencia para la toma de decisiones y bajo que parámetros lo hace, si es desde un ejercicio autónomo profesional, desde lo exigido por unos documentos técnicos, desde la interdisciplinariedad y/o en conjunto.

2. Artículo de investigación, Revista PalObra, Edición 18. Universidad de Cartagena. Cartagena, Colombia. Luisa Fernanda Caballero Marín; Katherine Ocampo Roldán; Nataly Restrepo Restrepo, 2018. Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa.

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas de maestras de educación preescolar con población diversa identificando sus discursos y caracterizando sus estrategias de enseñanza aplicando un estudio de caso, bajo el paradigma cualitativo y el enfoque interpretativo. Las consideraciones principales para el estudio se basaron en la confirmación de las actuales demandas que enfrenta la educación por cuenta de la diversidad de sujetos que atiende y la homogenización de prácticas de enseñanza, sumado a la emergencia de normatividades y legislaciones que ponen de centro la identidad de los sujetos.

Los antecedentes para la investigación se destacan por fundamentaciones alrededor de lo que sucede en la escuela calificada como un escenario transmisor, que reproduce

saberes y que utiliza métodos tradicionales y disciplinares. Las categorías conceptuales fueron la *práctica pedagógica* desde los postulados de los pedagogos Ávalos, Zuluaga, Blanco, Fernández y Correa definiéndola como una actividad dinámica, movilizadora, que incluye la reflexión de la praxis, circulación de saberes, cambios de currículo y metodologías.

La propuesta que surge del estudio al observar y analizar las prácticas pedagógicas de tres maestras de transición es interpretar el qué y cómo asumen su realidad pedagógica, realizando la recolección de datos a través de la técnica de observación no participante, la entrevista semiestructurada y el análisis de la información conseguida de estas dos acciones. De los hallazgos se destacan: la realización de acompañamientos individuales según el proceso y desarrollo de cada niña y niño, la implementación de estrategias de integración con base en los estilos y ritmos de aprendizaje, la utilización de materiales como pictogramas, videos, objetos concretos para la representación de la información, la aplicación de la evaluación y la calificación como un estímulo, el fortalecimiento de la socialización y el aprendizaje a través del trabajo cooperativo y colaborativo, la integración de la familia para la autonomía escolar y el mantenimiento de relaciones interpersonales para mejorar la interacción social.

Finalmente, la investigación concluye que existe una emergencia en el acompañamiento a la diversidad por las múltiples características de las niñas y niños demarcando la forma de planear y ejecutar el proceso pedagógico, existe un afán por cumplir con las exigencias curriculares según los lineamientos políticos y técnicos lo que termina casi siempre en la estandarización y homogenización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el sujeto es invisible en la práctica en tanto aún no es considerado como eje central como actor principal de su propio aprendizaje, las estrategias están centradas en el medio, en lo que se utiliza para, y en el formador el maestro convirtiéndose estos en el eje principal de la acción, y la diversidad es un asunto político que debe ser abordado desde la formación del docente para la transformación de su práctica.

El aporte de esta investigación para este trabajo de grado es descubrir la postura pedagógica de la maestra de primera infancia ante su aula delimitada por la diversidad de sujetos, lo que conlleva a que deba pensarse para su quehacer estrategias de enseñanza que respondan a este hecho de realidad, a partir de los ajustes en términos de

acciones, materiales, tiempo, metodología, espacio, roles, etc. ya que no basta con cumplir lo establecido en los lineamientos técnicos sino que es vital el carácter identitario que le otorgue a partir de su saber, experiencia, formación y trabajo interdisciplinario.

3. *Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Ana María Contento Lozano, 2019. La planificación de las maestras de ciclo inicial.*

El trabajo de investigación tuvo como objetivo caracterizar la planificación de seis maestras del ciclo de educación inicial de tres instituciones educativas públicas aplicando el enfoque cualitativo tomando sus narrativas a través de entrevistas abiertas a modo de conversatorio. Las consideraciones principales para el desarrollo del trabajo fueron conocer las formas de estar en la escuela por parte del maestro, siendo la planificación de su aula la actividad más profesional que realiza porque le permite anticipar, organizar, programar, reflexionar y decidir su accionar logrando así desde quien lo mira conocer y comprender el paradigma de su pensamiento y comportamiento.

Los antecedentes consultados surgen de investigaciones que analizan el pensamiento del profesor desde dos dominios: 1. los procesos de pensamiento (no observable) y 2. las acciones con sus efectos (observable) con respecto a la planificación del aula respondiendo al qué, cómo, para qué y cuando enseñar; específicamente para la planificación en educación inicial se tomaron investigaciones que caracterizan la función de los discursos de los docentes sobre sus planeaciones, así como las que indagan las situaciones o elementos que movilizan al docente para elaborar la planificación de aula.

Las categorías conceptuales se desarrollaron desde el *paradigma del pensamiento del profesor* según modelo de relación de Clark y Peterson. Los *enfoques dentro del paradigma del pensamiento de los profesores* según los licenciados Pérez, Gimeno, y Wilson. Y para el caso, *planificación en educación inicial* se tomaron seis autores Bassedas, Zabalza, Duprat, Rinaldi, Gasso y Diez, siendo estos psicopedagogos, investigadores y asesores pedagógicos con un alto bagaje de propuestas investigativas sobre educación infantil y sus ideas sobre planificación.

La propuesta que surge de la investigación es el reconocimiento de las voces de las maestras desde sus narrativas para analizar su planificación en aula a partir de las subcategorías: I. Tipos de planificación, encontrando que se organizan según la periodicidad, las áreas con su malla curricular y las dinámicas cotidianas del aula; II. Desde dónde se planifica, encontrando tres aspectos generales: los requerimientos institucionales establecidos por entes gubernamentales y de la institución, los intereses de los niños reconociendo y respetando la diversidad; el saber pedagógico accionándose y reflexionando sobre la adaptación a la escuela, las características del espacio, las particularidades del desarrollo de los niños y el rol de la familia; III. Qué se planifica, encontrando tres acciones base: la malla curricular en trabajo conjunto definiendo dimensión del desarrollo, proyecto y eje de trabajo, las actividades según los temas o dimensiones, y las rutinas según el horario; IV. Cómo se planifica, encontrando que es de manera grupal cuando se construye la malla curricular y el trabajo general del año, al participar de jornadas pedagógicas o reunión de profesores, etc. y/o individual cuando se observan a los niños, se reflexiona sobre la jornada del día, se evalúa la experiencia pedagógica, se flexibilizan las situaciones, etc.; V. Para qué se planifica, encontrando algunas finalidades principales: por requisito institucional ya que hace parte de la evaluación docente, por seguimiento al proceso de los niños definiendo su evolución académica y de desarrollo, para la organización de actividades estableciendo formas de abordaje y distribución de roles, y para la organización del trabajo propio anticipando y ordenando el qué y cómo del trabajo con los niños según la malla curricular.

Finalmente, la investigación concluye que para las maestras de educación inicial es importante la reflexión sobre a quiénes están formando ajustándose sobre esta, así como la flexibilización de su propuesta pedagógica mediada por causalidades cotidianas y espontáneas del aula siendo esto parte de su quehacer, y la construcción de una malla curricular, un plan de estudios, como la materialización de la ruta pedagógica que trabajan dando cuenta de los logros obtenidos en cuanto al aprendizaje de los niños.

Los aportes de esta investigación para este trabajo de grado son encontrar el pensamiento, la voz y la labor de la maestra de primera infancia al momento de planificar para su aula, cuáles son las acciones que ejecuta, que media sus decisiones, como trabaja en equipo, como organiza los tiempos, que materiales crea o produce, que reflexiona en torno a ella misma como sujeto, de los individuos que está formando,

sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en general, y como responde a las exigencias institucionales en términos técnicos, administrativos y principalmente pedagógicos, didácticos.

4. *Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Nayi Viviana Rubiano Rozo; Diana Carolina García, 2020. La comunicación y su fortalecimiento en las aulas de clase: El ancla de la comunicación en las aulas de clase.*

Esta investigación tuvo como objetivo de trabajo realizar un análisis documental a través de un enfoque investigativo de tipo cualitativo aplicando una perspectiva hermenéutica, para identificar la importancia de los procesos comunicativos en la primera infancia y su relación con el aprendizaje en el aula; a partir de lo observado en cuanto a las dinámicas de la relación comunicativa entre estudiante y maestro de dos colegios privados diurnos en los que las niñas y los niños son de estratos socioeconómicos diferentes.

Las consideraciones principales al respecto y para el desarrollo de la investigación concurren en comprender que la comunicación es un proceso bidireccional, de intercambio, de interacción; el alumno es un sujeto de saber que tiene un papel activo en el aula, en su formación y el aprendizaje de los otros, y el maestro reflexiona su práctica y transforma la enseñanza siendo un mediador entre los actos comunicativos y de aprendizaje que se presentan en su propuesta de espacio, de realidad formativa.

Los antecedentes para la investigación se basaron en reconocer el abordaje de los procesos comunicativos en el aula, las relaciones comunicativas desde los contextos de enseñanza y aprendizaje, y el trabajo intrínseco de la familia y la sociedad en la escuela como aportantes al desarrollo integral de las niñas y los niños.

Las categorías conceptuales fueron *la niñez* tomando como sustento teórico el pensamiento de psicólogos investigadores sobre desarrollo infantil como Jean Piaget; *la comunicación* tomando como sustento teórico el pensamiento de maestros comunicadores como Jesús Martín Barbero, y *los procesos comunicativos* tomando

como sustento teórico el pensamiento de pedagogos investigadores como Jerome Bruner.

La propuesta que surge de la investigación según los hallazgos obtenidos se enruta desde dos posibilidades: Uno. Destacar la relación entre comunicación y educación considerando la multiplicidad de formas de comunicación, verbal y no verbal, que existen y surgen en los actos intencionados e interactivos en el aula y el dominio del docente respecto a estas formas de comunicación para ejercer con suficiencia su papel de emisor-receptor a través del carácter dialógico de la enseñanza y sus métodos pedagógicos; y Dos. Darle el valor debido a la capacidad y los procesos comunicativos desde la primera infancia; controlando el uso de la tecnología emergente y contemporánea en los contextos que interfieren directamente en las relaciones humanas, reales y tangibles, y posibilitando que estas se fortalezcan desde la familia y la sociedad al crear cimientos fundamentales sobre la circulación de la información para el desarrollo posterior de procesos complejos de pensamiento.

Finalmente, la investigación concluye que el docente tiene el reto de darle un lugar y uso propicio a la tecnología sin afectar las relaciones interactivas e intencionadas naturales y propias del aula; la comunicación y su esperado desarrollo potencian el aprendizaje a lo largo de la vida aún más cuando hay un papel activo de la familia en pro de este desarrollo y su potenciación; y el modelo pedagógico tradicional debe replantearse las relaciones, la comprensión otorgada a la comunicación y los procesos comunicativos para un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.

El aporte de esta investigación para este trabajo de grado es visibilizar la conceptualización y el lugar que se le otorga a la comunicación en las aulas, que consideraciones se toman en cuenta para su desarrollo y potenciación, cuál es el papel de la maestra en la enseñanza de esta actividad rectora de la primera infancia, como lo hace, que medios y herramientas, naturales o artificiales, utiliza para garantizar su existencia, y con quien se articula para generar espacios de aprendizaje y enseñanza comunicativos.

5. *Trabajo de grado. Universidad Tecnológica Indoamérica. Ambato, Ecuador.*
Wilma Rosario Manotoa Paredes, 2019. Desarrollo de la inteligencia

lingüística mediante la lectura pictográfica en los niños de nivel inicial de la unidad educativa Caracas.

La investigación tuvo como objetivo de trabajo desarrollar la inteligencia lingüística mediante la lectura pictográfica en niños de nivel inicial creando un producto denominado cuadernillo pictográfico, para esto utilizo una metodología cualitativa desde un paradigma crítico propositivo, mediante las modalidades documental y de campo, de tipo descriptiva y exploratoria.

Las consideraciones principales para la investigación fueron visibilizar la importancia de potenciar en el ser humano su capacidad comunicativa a través del desarrollo de la inteligencia lingüística, entendida como reconocer sonidos o símbolos (pictogramas) y asociarlos a un significado; la necesidad de implementar la lectura pictográfica como una estrategia de aprendizaje que facilita la complejización de procesos mentales; y como una estrategia de enseñanza con la que los docentes potencian la capacidad comunicativa en su aula.

Los antecedentes se enfocaron en estudios que evalúan la inteligencia lingüística involucrando las modalidades comunicativas, oral y escrita, ambas cumpliendo un papel interdependiente en el desarrollo del niño; la influencia del uso de los pictogramas para el desarrollo oral en los niños, siendo un recurso base por ejemplo para la implementación de una metodología activa del aprendizaje; y la complementariedad que ejercen los pictogramas en la actividad de lectura al permitir la creación de espacios de comunicación sencillos para que los niños logren observar, interpretar y relatar secuencialmente.

Las categorías conceptuales principales para la investigación fueron la *inteligencia lingüística* desde su fundador el neuropsicólogo Howard Gardner, el *desarrollo del lenguaje* según los postulados de los psicólogos Piaget y Vygotsky, el *lenguaje y la comunicación* desde el planteamiento de la pedagoga Guardia y la *lectura* según la didacta Cobo; las demás categorías secundarias desarrolladas se tomaron de diferentes investigaciones que también tuvieron como núcleo de estudio la inteligencia lingüística entre estas: *lectura pictográfica*, *lectura con pictogramas*, *pictogramas como recurso comunicativo*.

La propuesta que surge de la investigación es aplicar en los alumnos fichas de observación con base en unas preguntas relacionadas a la inteligencia lingüística y la lectura pictográfica encontrando que más de la mitad del grupo observado reconoce y nombra objetos de las imágenes, narra una historia siguiendo pictogramas, capta con rapidez la información dada en la lectura pictográfica, muestra interés por la lectura de imágenes y en el momento de lectura de forma satisfactoria reconoce los pictogramas (signos, dibujos, imágenes); y a partir de la aplicación de la entrevista a la docente del nivel se encontró que tiene conocimientos de la lectura pictográfica con esta sustituye las palabras con ilustraciones gráficas facilitando en el niño su introducción en el mundo de la lectura, la realiza de forma habitual con cuentos pictográficos que ayudan al niño en la comprensión de las palabras, cree que mediante la recepción y reproducción de los pictogramas como estrategia de aprendizaje lector los niños aumentan su capacidad de inteligencia lingüística y el uso libre de las imágenes atribuyen en el niño el aumento de su intención de intercambiar ideas así como de su socialización de forma natural.

Finalmente, la investigación concluye que el desarrollo de la inteligencia lingüística mediante la lectura pictográfica sirve para involucrar al niño en la secuencia estructural de una obra escrita como el cuento, narraciones, retahílas, trabalenguas o adivinanzas; es necesario buscar estrategias lectoras para desarrollar la inteligencia lingüística en los niños de forma creativa y accesible con herramientas propias de la edad; al diagnosticar el nivel de inteligencia lingüística de los niños se determinó que no llegan a un nivel satisfactorio de ejecución según lo que se espera a su edad por falta de desarrollo del pensamiento el cual tienen una estrecha relación con el lenguaje.

Los aportes de esta investigación para este trabajo de grado son confirmar a través de la observación de un aula con su maestra y niños, el impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades comunicativas y lingüísticas usando pictogramas para facilitar el acceso, comprensión y uso de la información del contexto, la potenciación de habilidades del uso del lenguaje o su dimensión pragmática, y la priorización que puede dársele al sistema de comunicación pictográfico como herramienta de apoyo para las dinámicas pedagógicas de un aula.

6. *Trabajo de grado. Técnicas del pictograma en el lenguaje comprensivo en niños y niñas de 5 años de La I.E.P. "Santa María" distrito de Ayacucho 2021.*

El estudio de esta investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de la técnica del pictograma en el lenguaje comprensivo de niños de 5 años para lo cual utilizo una metodología tipo aplicada, de enfoque cuantitativa, de nivel explicativa, diseño preexperimental, empleando la técnica de observación usando el instrumento guía de verificación.

Las consideraciones principales que originaron la investigación se situaron en la importancia que ha cobrado en el ámbito educativo la técnica del pictograma ya que ofrece a los niños posibilidades comunicativas y de aprendizaje; el interés por indagar sobre esta técnica al observarse serias dificultades en los niños para comprender su realidad o la información que los rodea; y los visibles beneficios que han resultado del uso de esta técnica incluso con niños que presentan trastornos de la comunicación.

Los antecedentes se dividieron en 4 categorías macro, estudios realizados a *nivel internacional* caracterizados por considerar el pictograma o la lectura pictográfica como un recurso pedagógico que aporta al desarrollo de los niños, sus habilidades lectoras y su capacidad lingüística; a *nivel nacional* caracterizados por definir el uso del pictograma como un facilitador para la articulación verbal o la superación de errores articulatorios, la maduración de las funciones ejecutivas y la representación simbólica; y a *nivel regional y local* caracterizados por reconocer los aportes del pictograma como estrategia visual que aumenta la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico.

Las categorías conceptuales que se abordaron en el estudio fueron definidas en su mayoría de investigaciones realizadas del año 2015 a 2020 o desde publicaciones académicas como libros o artículos que profundizaban alrededor de los conceptos el *pictograma* y el *lenguaje comprensivo*.

La propuesta que surge del estudio es aplicar el instrumento ficha de verificación detallando como está el lenguaje comprensivo, el vocabulario de imágenes y las definiciones de imágenes antes y después de aplicar la técnica del pictograma encontrando que con su uso los niños mejoraron significativamente en su desempeño.

Finalmente, la investigación concluye que la técnica del pictograma tiene una función importante para los procesos de enseñanza y aprendizaje convirtiéndose según decisiones del maestro en una estrategia o recurso para potenciar en los niños su desarrollo comunicativo y lingüístico.

El aporte de esta investigación para este trabajo de grado es validar el sistema de comunicación pictográfico como un producto de apoyo, el cual la maestra decide usar para abordar las situaciones pedagógicas del contexto, alimentado de esta manera el desarrollo comunicativo de las niñas y los niños, con y sin dificultades de aprendizaje, así como sus relaciones sociales con las que garantiza la participación social y la adquisición de habilidades más complejas como lectura y escritura. Además, es la maestra quien define su uso en términos de espacio, tiempo, método, población y características visuales reflejo de su intención pedagógica y didáctica.

7. *Artículo de investigación, Revista Religación. Alicia del Rocío Morocho Zumba; Luis Bolívar Cabrera Berrezueta, 2022. Desarrollo del lenguaje oral a través de pictogramas: una experiencia con niños de 3 a 4 años de edad.*

Este estudio tuvo como objetivo de trabajo analizar la utilidad de los pictogramas para estimular el desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 4 años, utilizando la metodología tipo cuasiexperimental, de cohorte transversal, con un enfoque cualitativo, aplicando una ficha de observación y proponiendo como producto unas actividades usando esta herramienta didáctica.

Las consideraciones principales fueron legitimar los pictogramas como recurso didáctico, cuando el docente dispone de estos, y con los que favorece la enseñanza y el aprendizaje de los niños principalmente su lenguaje oral o comunicación verbal. Los antecedentes se parametrizaron con estudios realizados en diferentes países de Latinoamérica, desde los cuales se evidenció que el pictograma no es usado comúnmente por los docentes, si los usan no tienen un plan estratégico para esto o cuando deciden usarlos es por recomendación de pedagogos especialistas.

Las categorías conceptuales fueron *aprendizaje y simbología* desde el postulado del psicólogo Brunner, *desarrollo del lenguaje y simbología* según el psicólogo Piaget, y el

pictograma y su enfoque como recurso didáctico afirmando que es una herramienta que se utiliza para emitir un mensaje de fácil comprensión e interpretación, con base en investigaciones realizadas entre 2014 a 2021 por los autores Aldás, Asencio, Castillo, Reina y Quimí quienes desde sus estudios verificaron el alcance y la efectividad de este recurso en el aula para potenciar la comunicación en las niñas y los niños de primer año de escolaridad.

La propuesta que surge es conocer la posición del pedagogo sobre el uso de los pictogramas en su aula y evaluar el uso de los pictogramas para estimular el desarrollo del lenguaje oral utilizando los métodos analítico-sintético e inductivo-deductivo, aplicaron la técnica primaria observación personalizada para diligenciar la ficha de observación del proceso de los niños de así como la escala valorativa, y como segunda técnica la revisión y uso de bibliográfica en repositorios digitales científicos aprobados. Los resultados obtenidos arrojaron que los niños siempre y casi siempre utilizan pictogramas y emplean su propio lenguaje como forma de expresión, y las docentes los consideran una estrategia didáctica idónea que es clave para desarrollar competencias comunicativas y lingüísticas como el aumento de vocabulario y la comprensión de lectura.

Finalmente, la investigación concluye que los pictogramas son materiales útiles a la hora de trabajar algunos objetivos de enseñanza en el aula; se puede utilizar en niños que tengan o no dificultades en su aprendizaje en ambas situaciones para favorecer la capacidad comunicativa; los mismos niños pueden elaborar pictogramas con base en sus necesidades e intereses; los pictogramas son un apoyo didáctico para que el docente trabaje el desarrollo del lenguaje verbal de los niños.

El aporte de esta investigación para este trabajo de grado es justificar que el docente en su práctica pedagógica si recurre al uso de herramientas que le permitan cumplir con su oficio de enseñar, y con su intención educativa de garantizar el desarrollo y participación de los niños haciendo del contexto un espacio de enseñanza y aprendizaje flexible y funcional que considera el momento de desarrollo de los participantes, sus necesidades y particularidades en términos de estilos y ritmos de aprendizaje, y sus intereses respetando su rol protagónico en el proceso de aprender.

OBJETIVOS

General:

Caracterizar las comprensiones y el uso que realiza una maestra de prejardín, de un jardín público de Bogotá, sobre el sistema de comunicación pictográfico en su práctica pedagógica.

Específicos:

- Describir la noción que tiene una maestra de prejardín acerca del sistema de comunicación pictográfico.
- Identificar las intenciones y el alcance que una maestra de prejardín atribuye al sistema de comunicación pictográfico.
- Analizar el uso del sistema de comunicación pictográfico con relación a la práctica pedagógica de una maestra de prejardín.

MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de esta investigación se tomó como ruta metodológica el estudio de caso de Robert Stake (1999), definida como un sistema integrado, una posibilidad para comprender esas características diferenciales de una situación, con su complejidad, unicidad, lo que es común, teniendo como intención por parte del investigador agudizar la mirada para analizar, reconfigurar y/o aprender, en específico, el funcionamiento y la habitualidad de una experiencia.

Stake con base en esta mirada del investigador, postula la elección entre tres tipos de caso, uno el estudio de un caso en particular, otro el interés intrínseco de casos² y el estudio colectivo de casos cada uno con su procedimiento de abordaje; para efectos de este trabajo se elige fijar la mirada desde la primera opción con el interés de tener un acercamiento a la maestra de primera infancia conociendo de su voz, experiencia y

² También llamado estudio instrumental de casos (pág. 17).

saber disciplinar qué comprende sobre el sistema de comunicación pictográfico en su práctica pedagógica, cómo es usado en el aula y qué posibles alcances intenciones le atribuye en el proceso de enseñanza y aprendizaje con las niñas y los niños.

Lo anterior revela, que el enfoque de esta investigación es de corte cualitativo hermenéutico, en tanto, se cuestiona u ocupa por la comprensión que hace un sujeto sobre las acciones y decisiones que toma para el ejercicio de su práctica, a través de una interpretación directa que dará cuenta de la relación dialéctica entre las características, dinámicas, elecciones y procesos relacionados a una realidad educativa con unos sujetos, espacio y tiempo específicos.

Respondiendo a las fases que R. Stake (1999) plantea, la primera de ellas denominada *diseño del caso* consistirá en reconocer que la preferencia de este caso particular corresponde al lugar que ha tomado, la diversidad humana y la praxis interdisciplinar en las aulas de las maestras de primera infancia, permeando su cotidianidad y sus conocimientos, induciendo la necesidad de contar con otros sujetos y saberes para responder con decisiones contextualizadas a las exigencias y vigilancia de unos estándares de atención educativa, y potenciando su práctica usando herramientas didácticas poco comunes no tradicionales que le otorgan una característica identitaria al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La maestra de primera infancia con su práctica pedagógica a estudiar particularmente, ha sido resultado de los cuestionamientos emergentes sobre el acompañamiento realizado a las aulas siendo profesional de apoyo en los últimos años, en correspondencia a un trabajo disciplinar articulado, desde el cual con este conocimiento propio se ha orientado para efectos educativos la implementación del sistema de comunicación pictográfico con la intención de formalizar en las rutinas diarias y experiencias pedagógicas el uso de formatos visuales que faciliten a las niñas y los niños el acceso, procesamiento y producción de la información de su entorno, dando garantías al desarrollo de su dimensión comunicativa y lingüística.

Por el tiempo limitado que se programa para realizar este acompañamiento o por las propias dinámicas y demandas de la prestación del servicio educativo, las preguntas a resolver o los acuerdos a tener con la maestra sobre su práctica pedagógica no siempre

logran realizarse, por tanto abordar qué piensa del sistema de comunicación, qué sucede con su uso en el aula, con quienes lo usa, dónde lo usa, cuando lo usa, qué cambios ha realizado o se han efectuado, para qué situaciones específicas le ha funcionado, cómo aporta a sus objetivos de enseñanza, entre otras, se convierten en los interrogantes que guían la intención de esta investigación, siendo el punto de partida el reconocimiento a lo que acontece en una práctica y a la observación de la maestra en su autonomía para ejercer acciones educativas y resolver decisiones, pedagógicas y didácticas, que reflejan la vivencia de su aula.

Es así cómo, este trabajo de grado se pregunta *¿Cuál es la comprensión y el uso del sistema de comunicación pictográfico que hace una maestra de primera infancia, de un jardín infantil público de Bogotá, en su práctica pedagógica?*

La segunda fase es la *recopilación de datos*, llegar aquí y analizar lo que acontece en este caso singular implicará la creación de los instrumentos que servirán para esta recolección e interpretación del fenómeno de forma que se delimiten los resultados a buscar con los objetivos planteados. Por lo tanto, en primera instancia desde la observación naturalista y participativa se aplicará una *ficha de observación* que contiene preguntas, tipo descriptivas, relacionadas con las características específicas de la práctica pedagógica en la que se utiliza un sistema de comunicación pictográfico, y que tienen como intención develar esa construcción diaria que hace la maestra sobre esta práctica a partir de sus comprensiones del contexto con sus sujetos durante el acompañamiento interdisciplinar que se realiza; el fin en sí mismo es observar lo que ocurre en el aula en clave de dilucidar insitu la experiencia humana desde esas relaciones que se tejen entre los sujetos, un saber y una práctica.

OBSERVACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA				
NATURALEZA DE LA PREGUNTA	OBSERVADOR	LUGAR	FECHA	HORA
QUÉ	¿QUÉ HACE LA MAESTRA EN SU AULA CON EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
	¿QUÉ PICTOGRAMAS ELIGE LA MAESTRA A UTILIZAR DURANTE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA? ¿TIENE UN FORMATO DE IMAGEN?			
	¿QUÉ TIEMPOS PROGRAMA LA MAESTRA EL USO DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
CÓMO	¿CÓMO DESCRIBE LA MAESTRA EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
	¿CÓMO RELACIONA LA MAESTRA SU EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
	¿CÓMO INCLUYE LA MAESTRA A LAS NIÑAS Y NIÑOS EN EL USO DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
CUANDO	¿EN QUÉ MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA LA MAESTRA SE APOYA DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
	¿EN QUÉ LUGARES DEL JARDÍN INFANTIL LA MAESTRA SE APOYA DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
	¿CON QUÉ PROFESIONALES SE APOYA PARA LA CREACIÓN O IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			

Fuente: Elaboración propia

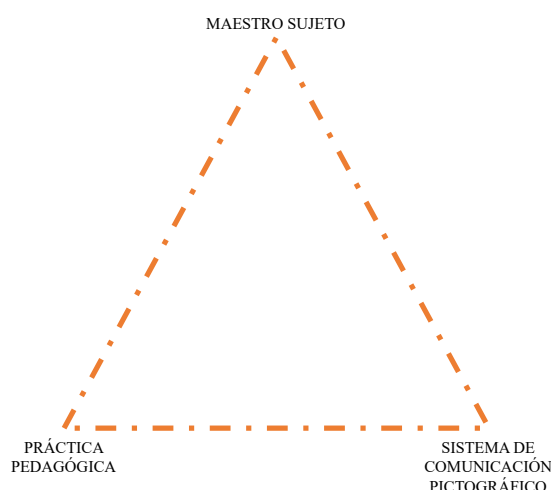
En una segunda instancia, se pretende un acercamiento directo con el sujeto protagónico en cuestión que plantea este trabajo de grado, para lo cual se aplicará una *entrevista semiestructurada* a la maestra de primera infancia con el propósito de explorar a profundidad sus pensamientos, conocimientos, decisiones, acciones que configuran lo que es su práctica pedagógica mediada por el uso del sistema de comunicación pictográfico; este instrumento cualitativo contiene preguntas, tipo declarativas, relacionadas con esta exploración y sintonizadas con la ficha de observación ya que surgen como fuente analítica del trabajo interdisciplinar que se realiza; la diferencia que radica de un instrumento a otro, es que este se propone como fin darle protagonismo a la voz de quién hace posible esa práctica única, diferencial y diversa, a través de las palabras, del diálogo, del intercambio disciplinar, de esas expresiones propias.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA			
ENTREVISTADOR	FECHA	DURACIÓN	LUGAR
¿QUÉ ES UN SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
¿CÓMO DETERMINA QUE PICTOGRAMAS UTILIZAR CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS? ¿TIENE ALGÚN FORMATO?			
¿CÓMO APRENDIÓ A UTILIZAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
¿CÓMO INCLUYE EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO A LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS?			
¿CÓMO RELACIONA EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO A SUS OBJETIVOS DE ENSEÑANZA? Para qué sirve			
¿QUÉ TIEMPOS ESTIMA PARA USAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
¿EN QUÉ LUGARES DECIDE USAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
¿QUÉ APORTA EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA? POR QUÉ.			
¿QUÉ PROFESIONALES LA APOYAN PARA CREAR O IMPLEMENTAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			
¿CÓMO DETERMINA LA IMPORTANCIA DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?			

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, en aras de hacer una lectura de realidad global, del contexto de aula donde ocurre la práctica, en la que se valida la interlocución de conocimientos y se aboga por las múltiples interacciones que le dan sentido a su puesta en funcionamiento, existen y se reconocen otros sujetos que participan en esta y cumplen un papel sustancial en cuanto a la mediación del sistema de comunicación pictográfico, lo que significa que su voz ocupa un lugar legítimo en la interpretación de este fenómeno con un carácter específico, contribuir a la solidez de la naturaleza que caracteriza a la práctica pedagógica con sus sujetos, para lo cual también se aplicará esta entrevista semiestructurada a la profesional de apoyo educadora especial que acompaña a la maestra de primera infancia, quién ejerce un rol específico en el aula clarificando las dificultades o los desafíos sobre el uso del sistema de comunicación y aportando desde su saber y experiencia sobre los beneficios relacionados con el uso de este sistema en términos de su inclusión en la práctica pedagógica y en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las niñas y los niños.

La tercera y cuarta fase de este estudio de caso son el *análisis de datos e interpretación de los resultados* que se desarrollará a partir de lo recopilado sobre eso que sucede en el aula de primera infancia, usando la triangulación de los temas, una línea representada por el maestro sujeto, otra por la práctica pedagógica, y la del sistema de comunicación pictográfico SCP, buscando una precisión en la comprensión e interpretación de esa particularización que caracteriza al caso, explorando una lógica entre las tres líneas a partir de lo que se establece como teoría, lo que se espera en la práctica y lo que realmente sucede en el aula, lo que se analiza con lo observado, es decir, con esa recolección de datos recogidos en la ficha de observación y la entrevista semiestructurada.



Finalmente, para la cuarta y última fase *elaboración de informe final* se creará un documento detallado en el que se registre la secuencia de acciones realizadas para comprender el caso seleccionado, un escrito que estará contenido de la interpretación obtenida, que tiene el propósito de respaldar ese sentido de identidad y vida propia que tiene la práctica pedagógica de una maestra de primera infancia, pero principalmente como este sentido está configurado por sus nociones, sus pensamientos, sus determinaciones, sus sentires, sus saberes que son finalmente los que la guían en el accionarse dentro del aula. Un escrito que permitirá al lector vivir la realidad de un contexto específico con sus sujetos, propiciando una comunicación interactiva, en clave de interpretar en modo fundamentado la complejidad de un acontecimiento, con la que se podrá crear significados a partir de esa producción de ideas.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este trabajo de grado es la base conceptual que se ha definido para comprender el caso particular, la triangulación a interpretar; las categorías seleccionadas son derivación de la intención plasmada en la pregunta a resolver, de las intenciones proyectadas desde los objetivos a desarrollar, de los cuestionamientos que surgieron de un trabajo articulado por la interdisciplinariedad en las aulas y de las necesidades por comprender la configuración de un sujeto en su ser, hacer, saber y sentir cuándo se trata de abordar la educación desde la diversidad; todos estos matices le dan una lectura original a lo que sucede en una práctica pedagógica y al cómo es representada, aludiendo a la tangibilidad por la construcción de un conocimiento que hace la maestra de primera infancia.

Maestro Sujeto

Las creencias cotidianas sobre la maestra de primera infancia y su rol apuntan a considerar que es una labor de fácil implementación, o quizás que se sobrelleva porque las demandas del proceso de enseñanza aprendizaje de la población que atiende, niñas y niños de 3 meses a 5 años aproximadamente, sumado a las exigencias planteadas por los estándares de la educación inicial, mayormente relacionados con el cuidado y la protección, son diferentes en cuanto a la rigurosidad académica que socialmente se les atribuye a los ciclos educativos en un contexto gobernado para la formación de individuos.

Lo que estas ideas cotidianas omiten es lo complejo y controversial que puede llegar a figurar una práctica pedagógica cuando de educar a una niña o niño significa e implica en el pleno inicio de su desarrollo y en su diversidad.

Contrario a lo que esta cotidianidad presume, la maestra de primera infancia siendo un sujeto activo que planea para la vivencia de su aula, asume varios retos que debe en cierta medida premeditar y seguramente a diario, muchos de estos, resolver en la inmediatez. La planeación de lo que desea suceda desde su rol y con los sujetos, en un espacio presto al fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, requerirá en un primer momento del despliegue de un *reconocimiento* elemental, que es bidireccional y

horizontal, un lugar desde el que se encarga como formadora que sus aprendices sepan cuál es su propósito educativo, o en mayor exactitud cuáles son sus objetivos de enseñanza a partir de lo que la motiva a esa especificidad, y que sean medibles y observables.

Para el caso en primera infancia serían esos logros por obtener encaminados al desarrollo integral y a la participación social, para que a su vez las niñas y los niños, respondan desde su motivación hacia lo que desean aprender, lo que les ocupa en sus capacidades e intereses, propios y transferibles, desde el ser, hacer y saber porque ellos mismos se reconocen como sujetos activos y exigen dicho reconocimiento.

Sin embargo, como este lugar ambos sujetos lo ocupan en consecución a esa relación bidireccional y horizontal, la maestra de primera infancia adicionalmente requiere ser una *persona democrática*, equitativa que media con la igualdad, el respeto y la cooperación, que se cuestiona a sí mismo, Intriago y Morad (2022) lo referencian así “*el maestro, al igual que sus estudiantes, es un sujeto que está en un devenir de construcción, de conocimiento, de formación crítica*” (Pág.142), y que cuestiona al otro, por ende, se ocupa justamente por las diferentes posturas que las niñas y los niños asumen frente a lo que se les enseña y lo que quieren aprender.

Es cuando como sujeto, desde lo imperativo, pone en su máxima expresión su capacidad de saber ser, saber hacer y saber saber, que son sus recursos, esa materia prima, con la que se acciona y transforma, porque la vivencia de su aula es una forma de constituir identidad y un carácter diferencial entre todas esas posibilidades de formar al otro.

Esta máxima expresión de la maestra de primera infancia es viable y efectiva cuando en ese paralelo del tiempo en que ocurren la dinámica natural del aula, que se caracteriza autónomamente por ofrecer un espacio de creatividad mental potenciando la imaginación y por vivenciar la espontaneidad socializando desde la alteridad, junto con la dinámica provocada, encauzada y materializada por ella, que se caracteriza en virtud de disponer y atraer a las niñas y los niños en sintonía con sus propósitos educativos, conlleva a que como sujeto protagónico de la enseñanza y el aprendizaje se alinee en una *empatía social* que le de la oportunidad de identificarse e identificar a los demás, de tal forma que con esta capacidad pueda proyectar lo que espera suceda en el proceso de

formar al otro, experimentando lo poderosa, ruidosa y tensa que es la coyuntura del saber ser, saber hacer y saber saber.

En palabras de Acosta (2020) citando a Molina, Sierra y Sendra (2016),

“el oficio del docente es concebido como un oficio de lo humano. En consecuencia, la escuela se concibe como un lugar en el que se es, donde la experiencia y la pedagogía están abiertas y a disposición del vivir y el aprender. Así, pues, el "oficio docente requiere de saberes que nos ayuden a situarnos ante las experiencias educativas, a vivirlas y aprender a orientarnos en ellas". Desde esta perspectiva, se le da un especial reconocimiento al saber de la experiencia o experienciales, que se distancia del saber práctico, dado que la formación docente implica prepararse para la experiencia, hacer algo consigo mismo.”
(Pág. 89)

Por lo tanto, al entrarse la maestra de primera infancia a esta coyuntura ser-saber-hacer, es indudable que su realidad como sujeto activo se transforma y se convierte en un reto aún mayor cuando la *diversidad* permea las acciones, las relaciones, las decisiones, sumado a sus efectos en conjunto, sobre lo que acontece en el aula, requiriendo de un sentido más humano hacia los que está formando, de una mirada holística sobre el otro, y de un conocimiento contextualizado a los hechos de realidad que surgen e interfieren en la propuesta de enseñanza para el aprendizaje, de una correspondencia sólida con el saber, para alcanzar esa alta capacidad de reconocimiento mutuo, bidireccional, y principalmente generar un saber común, horizontal, comprendiendo su propia complejidad y la que se desencadena en el entorno por quienes en este participan, un saber que la alimenta así misma y a los aprendices desde esa reciprocidad que se construye y se mantiene para vivir la educación.

En palabras de Jiménez (2020) citando a Sousa (2010)

“ubica pensar en la infancia en las subjetividades que se tejen y abrazan los procesos de aprendizaje, identidad y desarrollo social donde se constituyen los niños y las niñas, distantes de atributos homogeneizadores y normalizadores y donde por el contrario, procura en una perspectiva más crítica, la posibilidad

de ser escuchado y valorado con sus puntos de vista, siendo capaz de ser un sujeto autónomo y participativo de su propio aprendizaje, contando con el apoyo garante del maestro por medio del registro y voz de las experiencias que recojan diversidad de narraciones que promuevan aprendizajes para comprender la infancia”. (Pág. 72).

Por lo tanto, vivir la educación es sinónimo de participación en la educación, es decir, de ese contexto dónde se puede ser, dónde se puede hacer y dónde se puede estar porque hay un sujeto protagónico, la maestra, que aboga por la legitimación de la enseñanza y el aprendizaje asumiendo las complejas circunstancias que allí se instauran, como lo cita Intriago y Morad (2022) refiriendo a Grant y Zeichner (1984)

“cuando un maestro está formándose, debe tomar posición, no solo sobre el tipo de maestro que desea ser, sino que ha de ser concordante con la idea de educación que tiene y con la manera en que desea enseñar. Así, dependiendo de estas dos respuestas —por qué y para qué educar—, podrá definir con mayor claridad un tipo de maestro que sea consecuente con estas reflexiones”. (Pág. 122).

La maestra con miras en materializar su idea sobre educación, se ve enfrentada a apropiarse tanto de los objetivos de enseñanza, eso que desea suceda, como de los objetivos de aprendizaje, eso que entreve en el otro, a través de, en su autonomía, una propuesta estructurada y organizada de acciones pedagógicas intencionadas, planificaciones de aula anticipadas y programaciones de evaluación controladas que se van entrelazando a un fin específico, otorgarle al proceso de enseñar y aprender un valor de transformación que es posible poner en acción desde la práctica pedagógica.

Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica en palabras cotidianas se refiere a esa relación constante y vehemente entre la enseñanza y el aprendizaje, es la puesta en escena de una propuesta educativa que involucra a un contexto y unos sujetos, que están en interlocución con unos fines enmarcados por sus propios cuestionamientos, deseos y por lo orientado, un

tanto exigido, de un currículo institucional, siendo tensiones propias que se tejen en la educación, para este caso la inicial.

Una escena de conceptualización y experimentación didáctica en la que convergen saberes genuinos que se desarrollan en el diario vivir, desde una pragmática propia, con unos saberes científicos que se desarrollan en el estudio y la investigación de una disciplina, desde una gramática universal.

Así como, entre las creencias sobre la maestra de primera infancia están considerar que representa un papel sencillo en lo educativo, estas mismas representaciones sociales trasciende a su práctica pedagógica con suposiciones como: la elaboración de la planeación de aula carece de rigurosidad, hay una dedicación principal a la elaboración de material lúdico, no existe la evaluación porque no se usan pruebas o se asigna un calificativo numérico al desempeño y participación, impera la vigilancia y el control sobre el niño más no el aprendizaje desde su convivencia, entre otras, siendo finalmente ideas que se originan del mismo talante social sobre la rigurosidad académica en los ciclos educativos.

Lo anterior, hace que se desconozca que la maestra de primera infancia para poner en curso su práctica pedagógica requiere pensarse, anticiparse, programarse, y analizarse alrededor de las pretensiones que reflejen cómo funciona su aula; la práctica, el hacer, que es el paso siguiente a la teoría, los saberes, está contenida en primera medida de acciones pedagógicas diferenciales que buscan que sus participantes se reconozcan dentro de la institución para garantizar que participen de manera activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, un reconocimiento delimitado por esas maneras de ser, de socializar, de expresar los gustos e intereses y de demostrar sus potencialidades y capacidades.

Este paso de teoría a la práctica en palabras de Ruiz; Ortiz; Soler (2013) *“Se traduce en preguntarle a la experiencia, acerca de los errores cometidos al implementar en una clase las acciones determinadas anteriormente, de modo que los espacios se la acción en contraste con la teoría”*. (Pág 167)

Para Alvarado (2013)

“La planeación en el aula es el proceso que permite organizar el trabajo docente y facilita su evaluación; es una noción previa del rumbo a seguir; es una luz en el camino; es la organización de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje con el objetivo de orientar al estudiante en el desarrollo de las estructuras cognitiva, afectiva y motriz, es decir, la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes”. (Pág. 105).

Este reconocimiento institucional es tomado por la maestra de primera infancia como insumo para la planeación pedagógica de su aula, una acción que antecede la práctica por su carácter sustancial y reflexivo, que es fundamental si la intención principal es responder lo más acertado a las realidades de los sujetos en formación.

Es a través de un ejercicio de interpretación acudiendo a las percepciones, las observaciones, la escucha sobre el otro que va surgiendo, en el vínculo, el compartir, la interacción, el tejido de relaciones, un horizonte de posibilidades con las que la maestra planea coherentemente lo que ocurrirá y con el que define sus objetivos de enseñanza, la adquisición y desarrollo de habilidades, y los objetivos de aprendizaje, de las niñas y los niños, relativo a las formas en que se expresan y potencian esas habilidades.

Las acciones pedagógicas de la maestra de primera infancia toman un camino de descubrimiento, de ensayo y error, de significación, de elucidar, enfilan un fin específico, teniendo en cuenta el momento de vida de las niñas y los niños, ya que el jardín infantil se convierte en ese espacio donde se acontece, y logran ser, hacer y estar, donde se les posibilita su singularidad, diversidad e integralidad a partir de esa idea pedagógica que se constituye en la maestra resultado de su interpretación del contexto, guiada por sus deseos educativos, y por la apropiación que hace de una línea sistemática de acción que la enruta en un deber ser, el proyecto pedagógico de la institución, el cual concibe unas metas educativas que correspondan a la formación de ese ser humano que se acomodará a la sociedad y la transformará.

Alvarado (2013) lo confirma *“La práctica pedagógica tendrá éxito, cuando se tenga claridad sobre los procesos de enseñanza y las dinámicas sociales en las que están insertos los profesores y estudiantes, cuando muestre coherencia con la propuesta educativa adoptada en una institución.”* (Pág. 104)

Siendo este el camino educativo que moviliza la maestra para formalizar el proceso pedagógico de sus aprendices, requiere de una labor aún más compleja, conflictiva y disruptiva, la evaluación que la coloca en una posición reflexiva del saber y hacer, y de la que se apropia como medida objetiva para analizar con detalle y cuidado su propia postura y la de quienes educa, reconociendo que las niñas y niños tienen unas particularidades inherentes que juegan un papel en su aprendizaje así como sus decisiones y acciones curriculares agenciadas que pueden estropear la enseñanza.

Según Alvarado (2013) *“la evaluación en el aula se reconoce como un instrumento que regula los procesos, orienta la programación, ayuda a diagnosticar, reorienta la actividad de profesores y estudiantes y acredita los logros, contribuye al mejoramiento constante del proceso de enseñanza y aprendizaje”* (Pág. 109) por eso la maestra no evalúa desde el juzgamiento de las realidades porque restaría identidad a su propósito de educar, sino que utiliza la didáctica para moverse con lo que evalúa de sí misma y de los demás participantes para así poder resolver los retos y desafíos que se presentan en el fenómeno de enseñar y aprender, desde la actividad independiente pero complementaria de varios sujetos en un contexto determinado, como lo indica la propuesta de didácticas específicas de Camilloni (2008) existen didácticas según el nivel, la edad de los alumnos, las características de los sujetos, el tipo de institución, entre otras.

La maestra de primera infancia toma la didáctica, como un elemento discursivo cíclico con el que prepondera lo que sucede en su aula, es con esta que transforma su práctica en función de la planeación, acción, reflexión, permeada por un contexto diverso, que es auténtico, autónomo e influenciado, y por un sistema institucional contenido de estrategias y metas globales centralizadas en la formación.

A causa de esta puede moverse, puede volver a funcionar con los ajustes que plantea porque elabora una interpretación del ser, saber y hacer, suscitando que el aprendiz se vincule continuamente a la práctica que ha sido transformada, con unas experiencias pensadas desde sus posibilidades de comprensión. Astolfi (1998) lo plantea poniendo en conflicto, diálogo y armonización al saber, alumno y maestro, con la intención de comprender y analizar como surge la enseñanza según los sujetos a los que se forman y los saberes disciplinares que son objeto de estudio en la formación.

La maestra de primera infancia para llegar a la transformación enfrenta unos desafíos y retos en su práctica, es inevitable que sus veedores no la vinculen al hecho que consideran atomiza muchas de sus acciones únicamente a lo lúdico, o a la creación y uso de materiales.

Lo que los observadores de su práctica desconocen es que el fin de la maestra con la implementación de los ajustes al material para las experiencias pedagógicas que implementa responde al momento de vida y a la diversidad en que se encuentran los sujetos que forma, el aprendizaje surge a partir de lo concreto para hacerlo abstracto.

La maestra no está en una postura de hacer por hacer, de crear por crear, sino que proyecta su práctica bajo parámetros que trasciendan con el tiempo, que mientras transcurren se evidencie en la evaluación del sujeto que hay evolución, que presenta unos avances significativos en su desarrollo.

Monroy (2020) propone

“la creación y creatividad de los ambientes, depende entonces de las lecturas del maestro respecto de sus participantes, contextos, cotidianidades y expectativas, esto en suma con la voluntad, disponibilidad y reflexión asertiva para planear, diseñar y fomentar escenarios de aprendizaje que respondan a las necesidades reales e inmediatas” (Pág. 280)

Es por esto, que dentro de los ajustes a la experiencia considera aquellos relacionados a la información y la comunicación, apoyándose, por ejemplo, de un sistema de comunicación pictográfico³ que hace comprensible la información verbal a través de imágenes.

Sistema de comunicación pictográfico

³ Desarrollado por Mayer-Johnson (1981) lo conforman aproximadamente 3000 iconos organizados a los que se pueden incorporar iconos propios de la cultura de origen. Los símbolos pictográficos se organizan en seis diferentes categorías en base a la función del símbolo, siguiendo la clave de Fitzgerald (1954), cada una de ellas con un color diferente, lo que facilita la comprensión de la estructura sintáctica. <https://www.uv.es/bellohc/logopedia/NRTLogo8.wiki?8>.

Gutiérrez (2015) dice que *“mirar la evolución del pictograma es entender las relaciones que se generan entre los objetos del entorno y las formas que los representan, los procesos de simplificación-abstracción para que su significado transite desde lo particular a lo general”* (Pág. 30). El mundo visual es muestra de la necesidad que todo ser humano tiene para comprender lo que lo rodea, la interpretación de este mundo es una habilidad que desarrolla y utiliza para darle significado y representación a su existencia.

La comunicación por medio de imágenes es una situación que se remonta siglos atrás, surge antes que la palabra escrita con sentido y organización gramatical y lingüística, las comunidades interactuaban a través de lo gráfico para representar su cotidianidad, su entorno y funcionamiento relacionando los objetos, animales, personas y conceptos, tenían un lugar en la estructura social porque funcionaban para transmitir información, comunicar ideas emociones y registrar la realidad que experimentaban como García (2014) argumenta *“Transmite un mensaje con simplicidad y claridad, más allá de las fronteras culturales, lingüísticas o cognitivas, ya que no representan palabras sino realidades”*. (Pág. 8)

En términos del contexto educativo, estos apoyos visuales llegan con un fin específico, volverse un medio de comunicación, con el que se garantiza que todos los sujetos, independiente a sus particularidades, accedan a la información para que la puedan procesar y luego usar, como un interlocutor entre las comprensiones que hace del entorno junto con sus gustos, intereses, pensamientos y sentimientos.

Pérez Espinosa (2017) afirma

“Los pictogramas transmiten un significado preciso y exacto, deben ser lo más universal. Una característica de los pictogramas es que son independientes de una lengua y permiten ser utilizados y empleados por cualquier persona. Sin duda alguna ésta es una de las mejores ventajas, sobre todo en esta sociedad donde convergen ciudadanos de diferentes países y vivimos en plena interculturalidad”. (Pág. 491)

El uso de imágenes en las aulas ha avalado la diversidad de los sujetos que en ella participan, comprendiendo que las niñas y los niños se diferencian entre sí por el cómo sucede su aprendizaje, que el mundo lecto escrito desde la codificación y decodificación es complejo de interpretar por ende requiere de tiempo para adquirirlo e interiorizarlo, y que el adulto que guía la enseñanza al limitarse a la palabra hablada va también a limitar la interacción social cuando ese juego de la oralidad está siendo hasta ahora parte fundamental de la comunicación.

La selección y la forma en que las imágenes entran a tomar un papel en el entorno comunicativo no es deliberado, la ciencia y la tecnología han avanzado con la evolución humana y han estructurado la variedad de formatos y plataformas en las que estas pueden ser usadas interfiriendo e influenciado el funcionamiento del contexto con sus sujetos no solo desde su semántica sino en las relaciones con el otro la pragmática.

Para el caso de la primera infancia y su educación, obedeciendo a su diversidad y desarrollo integral, equilibrio entre lo biológico y psicológico, las maestras de primera infancia en sus aulas se han acogido a uno de los tantos sistemas de comunicación que se han divulgado con el tiempo por su positivo impacto para diversificar la práctica pedagógica, este lugar lo ha tomado el sistema de comunicación pictográfico, según Pereira (2017) citando a González, Sosa y Martín, (2014) *“una herramienta que permite la representación del lenguaje mediante dibujos, fotos e imágenes”* (Pág. 15), de manera progresiva pero decisiva, convirtiéndose actualmente en un sistema de comunicación que facilita el accionar, las relaciones y los propósitos de formación.

Rodríguez (2018) enuncia

“Este método comunicativo causa impacto en el deseo comunicativo por su facilidad de interpretación además de que se manifiesta de manera motivante, pues las imágenes enmarcan un complejo grupo de acontecimientos que dan lugar al deseo comunicativo de forma agradable; por la facilidad de interpretar, acceder y dar a conocer ideas y/o opiniones”. (Pág. 45)

Al usar el sistema de comunicación pictográfico, la maestra se clarifica con sus objetivos de enseñanza y sus objetivos de aprendizaje, tener apoyos visuales en el aula,

jugar con ellos, hacerlos parte de la comunicación le permite que la niña o el niño aumente su capacidad cognitiva, comunicativa y social, propicia su participación principalmente de aquellos que aún están adquiriendo la oralidad, facilita la percepción y comprensión del mundo desde lo que este representa, otorga estructura y organización al entorno con las rutinas y hábitos que se planean, promueve la autonomía, independencia y ejecución de actividades cotidianas y consolida la motivación e interacción para la convivencia.

Afirmando que no es deliberada la decisión sobre la implementación del sistema de comunicación pictográfico en el aula, la maestra de primera infancia define los criterios que respaldan su uso partiendo de dos componentes principales, uno relacionado con los sujetos y el otro relacionado con el contexto.

Al referirse a los sujetos, la maestra en su práctica pedagógica elige este sistema desde la evaluación de las características de quienes van a utilizarlo entre estas sus competencias lingüísticas y comunicativas, su desarrollo cognitivo, sensorial y motor, sus expectativas, intereses y motivaciones, y la edad cronológica que le permite en una globalidad del sujeto por ejemplo definir el tipo o formato de imágenes a utilizar.

Al referirse al contexto, la maestra evalúa la generalización de su uso desde los entornos primarios y secundarios en los que participan sus aprendices, enfocada por tanto en también hacer una generalización del aprendizaje para hacer pertinente su intención de enseñanza, por ejemplo, la familia, el jardín, y la comunidad.

ANÁLISIS

Este apartado se desarrollará tomando como hilo narrativo los tres objetivos específicos de la investigación, a partir de estos se cruzará la información obtenida de los instrumentos aplicados, la ficha de observación y la entrevista semi estructurada, junto con el marco teórico planteado que resuelve desde lo conceptual las comprensiones alrededor de un sujeto, una práctica y una herramienta, siendo tres elementos que juegan un papel y dialogan entre sí evidenciando el complejo fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, en este caso particular la educación de la primera infancia.

Los resultados obtenidos al realizar la triangulación de la información son la muestra que la educación es una realidad que requiere ser cuestionada por ende estudiada e investigada, con la justificación de aportar al cumplimiento de su fin máximo la formación de seres humanos que asumen un rol en la sociedad y aportan a su funcionamiento.

La educación es tan necesaria para todos, independiente al papel que cada quién asume, porque permite que los participantes se configuren, se transformen y se apropien de sí mismos y su entorno, es evidente que esta mediada por diferentes sujetos que se mueven para y por hacer de la institución educativa, en este caso el jardín infantil, un lugar en el que se tejen relaciones reflejo de la experiencia, del dominio de unos saberes y de unas intenciones propias y colectivas, siendo entonces fuente para comprenderla e interpretarla.

Para el ejercicio de análisis se tomarán algunos apartados de la información observada y del relato expresado por los sujetos entrevistados, con los que se podrá mostrar ese carácter identitario del caso, que lo hace único respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, que lo convierte en una posibilidad investigativa, en espejo, para otros casos o que permite que otros sujetos que experimentan la realidad de la educación en primera infancia puedan resolver ciertas situaciones de su cotidianidad.

Iniciaremos por el primer objetivo planteado: Describir la noción que tiene una maestra de prejardín acerca del sistema de comunicación pictográfico.

La maestra de aula como sujeto que decide, que planea, que resuelve lo que espera sea la vivencia de su aula, ante la pregunta sobre qué piensa que es un sistema de comunicación pictográfico, siendo un elemento que crea y utiliza en su práctica pedagógica, lo comprende como una herramienta visual con la que puede llevar una secuencia de acciones o de situaciones a partir de imágenes que favorecen la comunicación oral y la comprensión del mensaje con sus niñas y niños desde la identificación que hacen de estas, es decir que asumiendo lo que significa el sistema en clave de <transmitir un mensaje con simplicidad y claridad representando la realidad> logra cumplirse.

Ahora, en concordancia con esta definición del sistema que hace la maestra de aula, reconociendo la voz de ese otro sujeto que la acompaña la profesional de apoyo, ella igualmente lo define como (parafraseando) *“un lenguaje para que los niños tengan mejores formas de comunicación o con el que llegas a ellos de una mejor forma para llevar un mensaje más claro”*, muestra que desde ambas explicaciones el sistema es comprendido como un medio de comunicación con el que se representa el lenguaje mediante imágenes para que sea claro el mensaje.

Al usarse apoyos visuales de la información cumpliendo con la intención que todos los aprendices accedan a esta y la procesen, la maestra debe elegir que imágenes utilizar y en qué tipo de formato presentarlas, para esto toma en cuenta el desarrollo de las niñas y los niños sobre cómo es su percepción visual y que habilidades visuales tienen así como su planeación pedagógica en línea de los temas que pretende abordar, eso que desea que se aprenda en la experiencia.

Inicialmente usa imágenes a blanco y negro atrayendo la atención, buscando un enfoque de la mirada y la familiarización sobre lo que se está mostrando, cuando ya comprueba que hay identificación y comprensión de las imágenes utilizadas en esta gama de colores neutros, pasa al uso de imágenes a multicolor con las que trata que las niñas y los niños las asemejen a su realidad, la que ven y experimentan a diario, lo que quiere decir que desde su acción pedagógica comprueba que se está aprendiendo y de acuerdo con este resultado reorienta su experiencia.

Por ejemplo, dice (parafraseando) *“...se quedó observando más las imágenes, así le llamo más la atención a blanco y negro, ya ahorita que estoy viendo imágenes a color él ya está como más... está asimilando más hacia un realismo”* (referencia al niño con *Síndrome de Down*). Además, desde la observación de la práctica insitu se evidenció como expone las imágenes a las niñas y los niños dando instrucciones concretas de lo que representan y esperando una respuesta de su parte que muestre que están comprendiendo, que están significando, planteando preguntas sencillas relacionadas con el tema que se propone aprendan ya sea desde la rutina o desde la experiencia central.

La profesional de apoyo en su rol orientador también acompaña la decisión de la maestra sobre qué pictogramas utilizar y en qué formato, referenciando sobre el desarrollo de las niñas y los niños por ejemplo lo siguiente (parafraseando) *“empezamos*

a hacer experiencias pedagógicas donde miramos cuáles son esas habilidades y a partir de ahí poder asignar que pictogramas”.

O con relación a la reorientación de la acción pedagógica por ejemplo (parafraseando) “...todo a partir desde el tema que va a usar nunca un montón de imágenes y pictos sin sentido pegados en el salón, no, si se trabajan que estén, se colocan los de los temas, los tamaños que utilizamos también se lo he sugerido que sean grandes al menos de media carta, sería como el tamaño mínimo porque para los niños si se requieren imágenes más grandes para entender mejor, también para que sea fácil el uso”, es decir, que tiene un lugar importante la complementariedad de saberes, de análisis y observaciones que ambas maestras hacen para impactar en el proceso de formación de los aprendices.

Cuando se le confiere un objetivo didáctico al sistema de comunicación con unas funciones específicas en la práctica pedagógica es porque la maestra de aula ha pensado como incluir las imágenes en su experiencia, para esto cuenta que involucra a otros sujetos, la familia, que hacen parte del proceso formativo de sus hijas e hijos, y son consideradas fundamentales en la intermediación del aprendizaje.

Sin embargo, con la declaración que hizo la maestra no es clara su postura sobre que comprende por didáctica y si la diferencia sobre lo que se comprende por recurso lúdico ya que hace la siguiente referencia (parafraseando) “... lo incluyo con los recursos didácticos que les pido a las familias...”, por lo tanto es importante pronunciarse ante esta declaración y afirmar que no existen los recursos didácticos porque la didáctica es el arte de enseñar, la vigilancia del conocimiento, es decir, la que se encarga de problematizar el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje poniendo en tensión todo lo que ocurre en el aula con sus sujetos.

En cambio, la profesional de apoyo cuenta lo siguiente referenciando su trabajo con la maestra (parafraseando) “...diferente a ellas, tienen un proyecto pedagógico de su jardín y a partir de su proyecto pedagógico sale la línea de las temáticas y también desde el lineamiento de educación inicial, pero eso lo organizan directamente ellas, ¿en qué momento paso yo a mirar? cuando ellas me pasan esa planeación de manera semanal y evidenciamos que efectivamente pueden haber algunas imágenes que nos

fortalezcan para esa semana o quincena el tema que van a trabajar entonces lo hablamos en conjunto”. O al referenciar el uso de imágenes dice “le sugiero si puede utilizar que tantas imágenes, dos o tres o cuatro imágenes porque a veces el exceso de imágenes pues se vuelve antipedagógico entonces yo le sugiero tantas imágenes puede utilizar por día y ya al final la sumatoria de todas, de lunes a jueves, el viernes ya las puede tener todas y hacer una recopilación”.

Estas orientaciones que da la profesional de apoyo a la maestra de aula son muestra que el trabajo colectivo en la escuela es estratégico ya que los retos y desafíos a asumir requieren de la mirada holística del sujeto, su participación y de lo que ocurre globalmente en el contexto para poder cumplir con la misión principal de ambas partes, maestra y profesional, hacer de la experiencia una situación significativa de enseñanza y aprendizaje.

Ambas profesionales tuvieron acercamiento al sistema de comunicación pictográfico desde su formación profesional, allí conocieron información básica sobre este, tuvieron un acercamiento teórico que las aproximó a esa noción inicial de lo que implicaba en la práctica pedagógica implementar este sistema, sin embargo, igualmente ambas resaltan que ha sido en el momento que llegaron al aula, indagando por iniciativa propia así como ajustando la práctica, que han logrado efectivamente apropiarse del sistema porque comprueban tanto los efectos positivos en el aprendizaje de las niñas los niños, como los efectos en su planeación pedagógica resultado del camino que tomaron de descubrimiento, de ensayo y error, para un proceso educativo pertinente y de calidad.

Una vez más, el trabajo interdisciplinario toma lugar y se convierte en una razón tangible sobre su necesidad en el contexto educativo para su funcionamiento contando con disciplinas, saberes, que precisan de un conocimiento sobre desarrollo humano desde lo biológico y lo contextual.

Acerca del objetivo: Identificar las intenciones y el alcance que una maestra de prejardín atribuye al sistema de comunicación pictográfico.

Se podría afirmar que existe el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, si hay un propósito educativo que los ponga en tensión, que propenda por la interlocución y constitución del saber ser, saber hacer, y saber saber.

La maestra de aula refiere que planea lo que sucederá con su propuesta educativa bajo la construcción de unos objetivos de enseñanza con los que comprende el proceso de sus aprendices, es decir, visualizando su aprendizaje a partir de lo que evalúa como avances en su desarrollo integral y la participación en la actividad, lo que la lleva además a idear las acciones pedagógicas siguientes, siempre relacionando el tema a aprender con base en las habilidades que las niñas y los niños tienen, por lo tanto, ella parte del reconocimiento que hacen sus aprendices sobre sus propósitos en la experiencia y de lo que ellas y ellos muestran que han aprendido a través de las imágenes, porque evolucionan en su desarrollo, principalmente en la comunicación y la comprensión de su mundo, de su realidad.

La profesional de apoyo expone que (parafraseando) “ *... puede mirar si realmente lo logró cumplir o no, no es solo a partir de pronto de una charla con los niños o con preguntas orientadoras de sabes o no sabes, sino que dentro de su propio contexto de pronto desde sus propios diálogos entre ellos, o simplemente al ver una imagen en otro lugar ya ellos saben a qué se está refiriendo*”, en consecuencia indica que es posible comprobar si hay aprendizaje cuando se interpela a un ejercicio de interpretación e interacción, recurriendo a la percepción, observación y escucha, evidenciando si este se ha generalizado porque trasciende a otros espacios, con otras personas, y en otros tiempos.

Los aportes que hace el sistema de comunicación pictográfico a la práctica pedagógica de la maestra de aula son la prueba que para responder a las dinámicas y demandas que presenta el proceso de enseñar y aprender es imperativo guardar coherencia entre el ser, hacer y saber.

En la acción o las acciones mismas que le surgen a la maestra, esta examina que herramientas utilizar o como pueden ajustarse según los sujetos que las utilizan, por esto afirma (parafraseando) “*... ha sido una herramienta muy clave para llevar a cabo con los niños porque me ha ayudado a que los niños fortalezcan su atención, concentración,*

su lenguaje oral, su expresión, expresión de fonemas... y lo otro es que va identificando la secuencia que va mostrando cada imagen, por decir en la rutina de ir al baño, primer paso cual, segundo paso cual, ellos ya llevan una secuencia saben lo que tienen q hacer en cada paso, que no necesitan de saber leer porque comprenden la imagen”.

Lo anterior, lo complementa la profesional de apoyo cuestionándose si como adultos del contexto se preguntan que tanto comprende la niña o el niño lo que se les dice, afirmando *“es más fácil recordar una imagen que una palabra”*, sus apreciaciones sobre el sistema de comunicación pictográfico dan un lugar predilecto a las imágenes como recurso que en la cotidianidad de lo que vive el aula permite que los participantes comprendan, interioricen, relacionen y produzcan, porque en ese día a día de la maestra con sus niñas y niños se observa, se recuerda, se muestra desde lo que se dispone visualmente, resultando finalmente en *“ver esas ganancias en los conocimientos de los niños”*.

De hecho, así no sea explícito el uso del sistema de comunicación guardando una estructura y organización de las imágenes que se utilizan, desde la observación de la práctica se constata que la información visual hace parte de las acciones que desarrolla la maestra, por ejemplo, en las guías de trabajo en la actividad de motricidad fina usa dibujos para orientar a la niña o niño sobre lo que debe realizar.

El sistema de comunicación pictográfico se convierte entonces en un elemento importante, porque como lo expresan la maestra y profesional de apoyo con este es posible desarrollar la imaginación, la creatividad, el lenguaje, la cognición, explorar habilidades corporales, artísticas, ayudar a la memoria, al recuerdo.

En efecto se legitima que es un recurso que hace parte del proceso educativo, de hecho la maestra de primera infancia lo usaría en su aula aún sin tener en atención a niñas o niños con discapacidad, precisa que en su práctica introdujo este sistema debido a la llegada de niñas y niños con esta característica, lo que la llevo a explorar cómo podría trazar su propuesta educativa si tenía una diversidad de sujetos que formar ocupándose de sus particularidades, por ejemplo, en cuanto a sus características prestas al aprendizaje, obteniendo como respuesta en este ejercicio de estudio el uso de un sistema de comunicación pictográfico.

Cuando los pictogramas son parte de su práctica, estos mismos permiten el desarrollo de estrategias como los rincones pedagógicos, actividades como la lectura de cuentos, o formas para evaluar como la narración de historias.

En la experiencia observada ocurrió lo siguiente, el tema principal era el reconocimiento del color azul, por tanto, la maestra hilo su tema con la situación actual comunitaria “racionamiento de agua”, lo que permitió que en la experiencia se relacionará la realidad con el tema a aprender. A partir de los pictogramas les enseñó alternativas para el ahorro del agua y esto trascendió también a la rutina del jardín porque los niños interiorizan la acción de cerrar la llave durante el lavado de sus dientes, de cara o de manos, por lo tanto, su objetivo se había llevado a cabo.

Finalmente: Analizar el uso del sistema de comunicación pictográfico con relación a la práctica pedagógica de una maestra de prejardín.

A partir de la observación de la práctica pedagógica de la maestra de aula se evidenció que el sistema de comunicación pictográfico hace parte de su planeación y rutina, lo considera un elemento sustancial que le permite desarrollar las acciones insitu, observar las respuestas y reacciones de las niñas y los niños, y facilitar la comprensión del diálogo e interacción verbal por medio de apoyos visuales.

En las anotaciones de la ficha de observación se diligenció “...luego de llegar del ritual de alimentación e higiene personal se inicia la experiencia pedagógica, allí como parte de la rutina pregunta *¿cómo te sientes hoy?* en el cual hace uso de las imágenes de las emociones. Indaga y pregunta por qué pueden estar sintiéndose así.”

El uso del sistema no lo limita a la simplicidad de emplear diferentes imágenes para ser mostradas, sino que anticipa este uso, por ejemplo, en un trabajo articulado con la familia como momento previo a la acción pedagógica, pidiendo que vinculen a las niñas y los niños al contenido a enseñar y sobre lo que posiblemente ocurrirá en la experiencia a vivenciar, la maestra entonces conecta hechos de realidad que están sucediendo al tema a trabajar en la semana según la planeación pedagógica programada, es decir, que guarda coherencia entre lo que propone y ocurre enfocada en vivenciar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.

Para la creación e implementación del sistema de comunicación pictográfico es necesaria la mirada y el conocimiento interdisciplinar, la actitud autodidacta, la creatividad imaginativa y manual, así como lo mayoritariamente fundamental, la claridad frente al impacto se espera suceda con su uso.

Este último aspecto es de resaltar en la maestra de aula acompañada insitu en su práctica, en las anotaciones de la observación se indica *“Es válido aclarar que su experiencia profesional ha permitido utilizar esta herramienta pedagógica, por tanto, su elaboración es desde su propia planeación pedagógica.”* lo que significa que la maestra le ha otorgado una competencia y funcionalidad al sistema resultado de los beneficios y aportes que ha evidenciado tanto para su práctica como principalmente en el desarrollo y participación de las niñas y niños.

Acotar los involucrados en la tarea de crear e implementar el sistema es impracticable, precisamente su función es hacer que la persona que lo usa comprenda el contexto y se sienta en la libertad de participar, por lo tanto, generalizar su uso es una medida que debe contemplarse y cumplirse.

En el caso del jardín infantil se debe involucrar a las propias niñas y niños, quienes expresan sus intereses, afinidades, estilos, ritmos y capacidades, y a sus familias, siendo el primer contexto que cuenta con un amplio conocimiento sobre ellos, juegan un papel crucial en la apropiación del aprendizaje, así las cosas, se debe conocer qué expectativas tiene al respecto del sistema y que aportes harían al uso de este.

En palabras de la profesional de apoyo (parafraseando) *“...bueno los niños también porque ellos son finalmente los que nos dicen a partir de sus expresiones si se comprende o no se comprende, ellos también son parte primordial y fundamental, o con los padres de familia pero de manera particular, si necesito hacer dos sistemas de comunicación pictográfica, en el caso de algún niño o niña lo requiera, para poder comprender cuál es el orden para cepillarme los dientes...”*, haciendo alusión a dos sistemas de comunicación con la intención de generalizar y afianzar el aprendizaje a otros entornos como el hogar sumando ese apoyo a las prácticas de crianza y las dinámicas familiares.

Los tiempos que estima para el uso del sistema suelen generarse con una regularidad que define según cómo se esté dando la participación de las niñas y los niños, del interés que muestren para detallar, interactuar, verbalizar lo que ven en las imágenes, para ella lo importante es que la atención y concentración se mantengan, en la entrevista indicó *“El tiempo de uso es según la demanda del niño o la niña”*.

Aunque también considera que respetando la serie de actividades programadas para la jornada toma decisiones en cuanto al tiempo, además orientada por la profesional de apoyo quién le propone que el uso de un grupo de imágenes no exceda los 15 días, en una dinámica de exponer y guardar, aprovechando al máximo el banco de imágenes que ha creado según el contenido a enseñar, desde su perspectiva relata que la maestra de aula decide que tiempo usar las imágenes también como una forma con la que evalúa a la niña o niño (parafraseando) *“al final nuevamente coge los pictogramas y los utiliza como parte principal del cierre, entiendo que nosotros no evaluamos⁴, pero ella lo hace para evaluar ¡hoy estuvimos haciendo esto! entonces dan mejores respuestas referente a los pictogramas, porque la idea es que también se vaya viendo esa evolución, como avanza el aprendizaje de los niños, y ya finaliza.”*

El uso del sistema de comunicación también implica pensarse los lugares donde podría ser ubicado con el fin de situar la información permanentemente, la definición y organización de las imágenes puede relacionarse con la rutina, las acciones y normas, o sobre el funcionamiento propio del lugar, denominándose para esta función señaléticas⁵.

El tipo de formato de las imágenes a exponer depende de la población al que estaría dirigido; específicamente lo que concierne al jardín infantil, comprendido como un lugar físico que tiene diferentes espacios como las aulas, los baños, el parque, la cocina, el comedor, las oficinas, entre otros, su uso es determinado por las maestras quiénes vivencian su práctica a partir de las decisiones que toman, contenidas en su planeación pedagógica, o desde las intenciones educativas de común acuerdo con la profesional de apoyo.

⁴ Evaluación formal calificativa, por ejemplo, con pruebas.

⁵ Guían, orientan e informan a las personas, en puntos del espacio. Herramienta esencial en nuestra vida cotidiana, que guía y proporciona información crucial en diversos ámbitos.
<https://creativecampus.universidadeuropea.com/blog/que-es-senaletica/>

Es a partir de este diálogo que las maestras, protagonistas de este caso, relatan que el lugar actual donde es usado el sistema tomando también un papel protagonista se limita al aula y al baño, ya que están reforzando la identificación de imágenes según el contenido a enseñar y la ganancia en autonomía e independencia en las rutinas de higiene, por ejemplo, lavado de manos.

Sin embargo, analizando el potencial del uso del sistema de comunicación pictográfico en otros espacios, en los que también puede cumplirse con los propósitos relacionados al aprendizaje y participación de las niñas y los niños, han pensado la posibilidad de transferir el uso del sistema al parque infantil de la institución ya que es un espacio de gran interés para ellas y ellos, e ideal para los juegos y la exploración, esto ha surgido porque en el día a día al acompañar la experiencia de juego libre han encontrado una parte específica que frecuentan las niñas y los niños, por lo tanto, podrían disponer de imágenes, que guarden relación tanto con la intención de descubrimiento de ellas y ellos como lo esperado según la función del espacio.

La profesional de apoyo lo cuenta así (parafraseando) “...*hemos planeado en el parque utilizar algunos pictogramas pero entonces en versión pequeña que sean resistentes al agua y al sol, que tenga que ver con elementos del entorno que pueda trabajar con ellos la parte de sonidos entonces por ejemplo dibujos sobre todo de animales, y dentro del parque trabajar con ellos eso, en unas rejilla vertical que hay donde les encanta pasar todo el tiempo*” esto es prueba que el sistema cumple con su objetivo siendo flexible, funcional y dinámico.

INFORME

En la ciudad de Bogotá existen aproximadamente 1.168 jardines, de carácter público o privado, según informa la Secretaria Distrital de Planeación; en estas instituciones se fortalecen los procesos de desarrollo infantil, se promueve una alimentación saludable, se garantiza un ambiente seguro significativo para el aprendizaje y se da acompañamiento psicosocial a las familias y cuidadores. El día a día de un jardín transita entre el caos que se presenta con la planeación pedagógica en el aula, el efecto convivencial de las dinámicas personales de las familias, las realidades de desarrollo de

las niñas y los niños y las demandas administrativas casi siempre excesivas, bajo estas condiciones garantizar una atención educativa de calidad y pertinente para la primera infancia es un reto muchas veces no reconocido, invisibilizado o infravalorado.

Son las 09:00 de la mañana y me encuentro en un jardín infantil público de la ciudad de Bogotá, el motivo de mi acompañamiento es por solicitud de la profesional de apoyo, licenciada en educación especial, quién solicita se oriente a una de las maestras del nivel pre jardín sobre el proceso pedagógico de las niñas y niños, principalmente por uno que tiene discapacidad y participa en su aula, el trabajo interdisciplinario hace parte de las acciones estratégicas que la Secretaria ha planteado para una atención educativa pertinente y de calidad.

Sin embargo, en lo que respecta a la maestra y sus dudas sobre la atención educativa más acertada para las niñas y niños con discapacidad son infinitas, y a estas se enfrenta a diario, muchas veces sin obtener respuestas o una mínima seguridad sobre su propuesta de atención que surge de sus conocimientos, saberes y experiencia, aunque es de elogiar, hay quiénes ante la duda actúan decidiendo consultar por cuenta propia como ajustar y hacer su práctica diferencial reconociendo la diversidad de los sujetos aprendices.

Este es el caso de la maestra observada, además es desde este lugar que el sistema de comunicación pictográfico toma protagonismo como una herramienta que apoya y facilita el acceso, procesamiento y uso de la información del entorno, empezando sutilmente a generar una necesidad en el aula sostenida por la orientación interdisciplinar de una profesional en fonoaudiología que está acompañando la propuesta pedagógica de la maestra, un saber adicional que ha permitido que retroalimente su praxis.

Al ingresar al lugar dispuesto a la enseñanza y el aprendizaje, empiezo a observar lo que allí sucede, el fenómeno que transcurre entre la maestra con sus niñas y niños y el saber que domina, lo primero que evidencio es: un espacio dispuesto según la acción pedagógica a desarrollar, unos materiales al alcance de los participantes para el desarrollo de la experiencia, un tiempo limitado para realizarla, un diálogo constante

entre maestra y las niñas y los niños sobre lo que está ocurriendo, y algunas(os) de ellas(os) desde su participación más dependientes de su maestra y otros más autónomos.

Iniciando la observación de este fenómeno de enseñar y aprender al que me adentré, me resultan varias preguntas al respecto, ubicándome en el objetivo por el que fui solicitada, entre estos interrogantes aparecen...

¿Qué pensamiento o representación tiene la maestra sobre discapacidad?

¿Cuál es la intención pedagógica de la maestra, como la relaciona con el sistema de comunicación pictográfico?

¿Qué objetivos de enseñanza se plantea la maestra, definirá algunas estrategias para conseguirlos, qué sentido y uso tiene el sistema de comunicación pictográfico?

¿La maestra cómo enseña los contenidos o temas desde su planeación pedagógica, tendrá un currículo, qué aporta el sistema de comunicación pictográfico a su práctica?

¿El niño o la niña está aprendiendo, construyendo un saber, ganando experiencia para la vida, la maestra autoevalúa su práctica pedagógica y lo que en ella ocurre?

¿Cómo es el trabajo con las familias, estarán involucradas, usará en casa el sistema de comunicación pictográfico?

Las respuestas a estas preguntas se intentarán desarrollar en los siguientes párrafos desde los resultados que se obtuvieron con este estudio de caso, trayendo a la narrativa lo que establece la teoría al respecto de una maestra y su práctica pedagógica, lo que se espera en la práctica si se usa una herramienta pedagógica como el sistema de comunicación pictográfico y lo que realmente sucede en el aula, tomando los resultados de la aplicación de instrumentos con los que se recolecto información, las fichas de observación y la entrevista semiestructurada.

Este informe en si pretende darle un reconocimiento a la importante labor de la maestra de primera infancia, y ser tanto puente como foco para transformar las prácticas pedagógicas en la educación inicial, reconociendo la participación de todos los sujetos con sus saberes y su diversidad, independiente al rol que ejercen en esta.

Para la primera pregunta, lo que significa una escuela y lo que sucede en ella depende de quiénes allí participan, en este orden se hace un llamado reiterativo a entender que la diversidad humana es una realidad que permea a la escuela y que debe ser asumida desde lo que esta representa para un maestro, es decir, un desafío pedagógico por los contrastes o contradicciones constantes porque la homogeneidad es lo más alejado a la realidad en el aula como lo expresa la pedagoga Camilloni (2008) existen didácticas específicas según las características de los sujetos o edades de los alumnos, y éstas son causa-efecto de las decisiones pedagógicas que tome el maestro respecto a su reflexión sobre que, cómo, cuando, para que y porque enseñar.

Entonces desde lo que se reconocía en el aula surge una pregunta *¿Qué pensamiento o representación tiene la maestra sobre discapacidad?* Durante los diálogos sostenidos con ella logre percibir que su idea sobre discapacidad está situada en la corriente teórica, histórica y política del “Modelo de calidad de vida” de los psicólogos Verdugo y Schalock (2022), el cual plantea la importancia de definir los apoyos, según frecuencia o intensidad, que requiere la persona con discapacidad para participar, punto a favor de las niñas y niños que tiene a su cargo como JJ, porque se comprende que la discapacidad no es una responsabilidad obligatoria adherida a la persona, sino colectiva y principalmente del contexto o los contextos en los que como individuo toma lugar, los cuales si tienen la responsabilidad de garantizar que todas y todos aprendan y participen independiente de sus particularidades o realidades.

En este punto, cabe aclarar que se inicia respondiendo esta pregunta y haciendo hincapié en esta situación, porque es válido admitir dos hechos, el primero que la llegada de la interdisciplinariedad a los contextos educativos ha sido la necesidad de resolver el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje desde una mirada holística del ser humano comprendiendo su diversidad es decir para el caso de las niñas y los niños, que son políticamente considerados sujetos de derechos, entre estos a garantizarles la educación, y también respecto al caso la educación inicial que significa llegar a tiempo a entornos que permitan un desarrollo integral, una participación social, un aprendizaje significativo y en sí el disfrute de la vida misma.

Y un segundo hecho, que los múltiples saberes que últimamente llegan al jardín infantil son de disciplinas avaladas con mayor relevancia en lo clínico, desde la salud, y con

menor relevancia en lo social, lo educativo, desde este lugar la disciplina de la fonoaudiología, que es la de la investigadora del caso, ha requerido abrirse camino lentamente en la educación por los imaginarios e ideologías de la comunidad y por las luchas de identidad, autonomía y accionar de las disciplinas, específicamente, las ciencias sociales y humanas que se consideran con mayor incidencia en materia de educación o formación del ser humano.

El aula y su existencia, desde un carácter sustantivo, esta mediada por la propuesta intencionada que la maestra se piensa, hilando con sus saberes y conocimientos, esos objetivos y acciones pedagógicas a alcanzar en un ambiente de aprendizaje que debería estar diseñado según las realidades de los sujetos. Cuando el aula es heterogénea y la interviene continuamente una forma diferencial, aún más se hace necesaria la materialización de esta intención, en palabras del pedagogo Zambrano (2019) para el didacta enseñar es dotar de saber al estudiante y hacer que lo aprehenda, es decir que profundice en el conocimiento, idea que se reafirma cuando la maestra en educación inicial desde las experiencias pedagógicas que propone pretende enseñar unos conocimientos y/o saberes provenientes de enfoques educativos y/o teorías de desarrollo infantil.

Desde lo que se observaba en el aula surgió este interrogante *¿Cuál es la intención pedagógica de la maestra como la relaciona con el sistema de comunicación pictográfico?* Al estar inmerso en la experiencia pedagógica observando lo que sucede, se evidencia que la intención era enseñar un contenido, o tema en sus palabras, según el momento de vida en que se encuentran las niñas y los niños atendiendo a su naturalidad evolutiva, es decir la posibilidad de adquirir y desarrollar habilidades y capacidades en torno a la vida misma, que a su vez esta interferida por una multiplicidad de factores intrínsecos como la edad, el género, el tipo de familia, la clase social, el ritmo y estilo de aprendizaje, la personalidad, la discapacidad, entre otros, o ajustando la misma experiencia según situaciones imprevistas de la ciudad en la que viven como el “racionamiento del agua” asociando este hecho al contenido o tema que quiere enseñar.

Es decir que la maestra siempre está atenta y dispuesta a aterrizar su intención a la realidad que experimentan las niñas y los niños, es con sus propias palabras en la entrevista, que cuenta como se dispone a planear lo que ocurrirá en el aula pensando

primero en los sujetos participantes y como logra el proceso de enseñanza y aprendizaje usando herramientas de apoyo como el sistema de comunicación pictográfico, que le permite simplificar su lenguaje, representar visualmente su idea y facilitar la información a dar, garantizando que todas y todos puedan comprenderla, procesarla y usarla a su beneficio, así como potenciando las habilidades comunicativas, sociales e intelectuales garantizando un desarrollo integral como se lo insta un proyecto educativo institucional.

La clave para que las niñas y niños se apropien de su aprendizaje y a la vez el maestro se apropie de su enseñanza se plantea por una serie estructurada y organizada de acciones intencionadas, planificaciones anticipadas y procedimientos evaluativos encauzados a un fin específico otorgarle al proceso de enseñanza y aprendizaje un valor de configuración, de transformación, de significación tomando a Díaz Barriga (2013) y su planteamiento sobre las secuencias didácticas, es la develación de la realidad educativa que se experimenta en el jardín infantil cuando la maestra enruta su enseñanza impartiendo con las niñas y niños una secuencia de actividades para un aprendizaje significativo.

Es así como aparece este cuestionamiento *¿Qué objetivos de enseñanza se plantea la maestra, definirá algunas estrategias para conseguirlos, qué sentido y uso tiene el sistema de comunicación pictográfico?* Al realizar las dos observaciones que se definieron con la maestra como seguimiento al acompañamiento y las orientaciones dadas inicialmente, es posible dar cuenta del sentido didáctico que la maestra aborda en su aula, trayendo día a día un enlace o encadenamiento de acciones pedagógicas con las que retoma conocimientos enseñados previamente y con las que busca generar nuevos conocimientos o una red de conocimientos más complejos, más sólidos que le permitan a la niña o el niño construir su existencia, su identidad individual y social, sus saberes y lenguajes propios y su experiencia real a partir de la movilización de actividades que son interdependientes e interrelacionadas.

Simultáneamente, resultado de la configuración del proceso enseñanza aprendizaje que propone, es preciso evidenciar que cuando implementan el sistema de comunicación pictográfico tanto la maestra de aula como la profesional de apoyo que la acompaña definen estratégicamente sobre su uso como será abordado en el aula, que formatos de

imagen, que tamaño, cuantas imágenes, en que tiempos se mostrarán, en que espacios las colocarán, con quiénes las usarán.

De hecho desde sus relatos cuentan que las imágenes seleccionadas a trabajar según el tema de la semana, aparecen progresivamente durante los días que transcurren, por ejemplo lunes descubren 3 imágenes, el martes detallan 3 más y así sucesivamente hasta llegar al viernes retomando todas las imágenes trabajadas en la semana, adicionalmente no se usan por más de dos semanas seguidas porque la intención no es mostrar simplemente los apoyos visuales sino que desde lo que representan e ilustran, las niñas y los niños enriquezcan sus capacidades adquiriendo nuevo vocabulario, compartiéndolas con sus pares y dándoles un sentido en la misma rutina que realizan en el jardín infantil para ganar autonomía e independencia en actividades de la vida diaria.

Teniendo en cuenta la posible secuencia didáctica que la maestra plantea y desarrolla, dicha propuesta alude a que desde su creación interna o de base se lleve una rigurosidad didáctica respetando la formulación de contenidos a enseñar que serán de interés particular para las niñas y los niños, y de interés colectivo para el aula al posicionar el aprendizaje entre pares a partir de la intención e interacción con el otro para Díaz Barriga (2013) la secuencia se entiende como un instrumento que demanda el conocimiento a enseñar, la comprensión del programa a implementar, la experiencia y visión pedagógica del docente, así como las posibilidades de concebir acciones para el aprendizaje de los aprendices.

Así las cosas, desde el descubrimiento de lo que esta ocurriendo irrumpe la inquietud *¿La maestra cómo enseña los contenidos o temas desde su planeación pedagógica, tendrá un currículo? ¿Qué aporta el sistema de comunicación pictográfico a su práctica?* Para resolverlo, primero es importante aclarar que el Estado colombiano se plantea un currículo en la primera infancia desde la perspectiva de la integralidad del desarrollo, como un todo y no por partes, contemplando en su totalidad los elementos que lo conforman a nivel intelectual, socio afectivos, comunicativos y corporales, que se conectan entre sí porque el desarrollo infantil no es lineal sino irregular por los avances y retrocesos que se pueden presentar, y si o sí que se potencia en entornos naturales y culturales ajustados a las realidades de los sujetos.

Ahora, de la maestra en primera infancia que se observó y acompañó se afirma que si construye, piensa, analiza y modifica su planeación pedagógica, que es de orden cualitativo, y en la que delimita un contenido o temas a enseñar según la edad y las comprensiones del mundo que hacen las niñas y los niños, define unos componentes o circunstancias según las actividades rectoras a alcanzar como lo son el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, traza unos objetivos general y específicos de acuerdo a su nivel pre jardín, programa unos tiempos y espacios para el desarrollo de las acciones según la jornada de atención, estructura una metodología acatando los momentos de la rutina diaria y evalúa constantemente la participación de la niña o el niño con relación a su desarrollo y lo esperado en el proceso pedagógico.

Todo este conjunto de funciones y resultados para garantizar el enfoque de integralidad planteando didácticamente la vivencia de su aula con experiencias de aprendizaje significativo, el cual logra porque desde la elección de materiales a emplear para la enseñanza, opta por el sistema de comunicación pictográfico considerándolo según sus apreciaciones una herramienta clave que le ayuda a fortalecer funciones cognitivas como la atención, concentración, memoria, planificación, resolución de problemas, que motiva al aprendizaje entre pares y el juego de deducir, señalar y nominar porque se comprende el significado y la relación de las imágenes.

Evaluar lo que sucede en el aula y reflexionar sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje por las que apuesta la maestra con sus niñas y niños, desde una perspectiva individual y social, es una tarea fundamental que la maestra como sujeto central del proceso debe realizar siendo especialista en un campo de conocimiento y al mismo tiempo productora de nuevos conocimientos; esta acción reflexiva es perceptible en la educación de la primera infancia si se considera lo planteado por la pedagoga Camilloni (2008) quien afirma que los desarrollos de la psicología cognitiva dan un fundamento muy importante a la didáctica, ya que el aprendizaje no es una caja negra y tampoco la mente lo es, referenciando la bidireccionalidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por tanto, al interpretar a la maestra en su práctica se formula la cuestión *¿El niño o la niña está aprendiendo, construyendo un saber, ganando experiencia para la vida, la maestra autoevalúa su práctica pedagógica y lo que en ella ocurre?* La respuesta es axiomática Si, por parte de las niñas y los niños a través de la relación que tejen, hilando

y deshilando la interacción e intención con su maestra y al tiempo con el saber que ella domina y les enseña desde la transposición didáctica que provoca, y que produce un efecto de transformaciones que hacen que el conocimiento científico que posee sea accesible y comprensible para todas y todos. Además, desde la participación en la experiencia se evidencia que resuelven conflictos, aplican o retoman lo aprendido y piden ansiosamente que las experiencias vividas sean repetidas.

En la contracara de la situación al enfocarse en la maestra de primera infancia como sujeto, manifiesta hacer una reflexión sobre su praxis cuando toma decisiones de orden educativo, pedagógico o didáctico que le permiten ir en curso a lo que sucede en el aula reconociendo y comprendiendo a sus aprendices y que las alimenta por iniciativa propia al leer sobre aquello que considera debe aprender o conocer para la transformación de la práctica, desde lo que contó sobre cómo llegó al uso del sistema de comunicación pictográfico se comprueban dos hechos, el primero que lo consulto con la intención de hacer accesible la información del entorno y de facilitar la comunicación con los aprendices, y segundo que desde lo aprendido respecto a lo que consultaba se propuso relacionarlo de manera estratégica con su planeación pedagógica siendo coherente a su idea de educación.

La familia representa a esos primeros maestros de vida con los que las niñas y los niños cuentan, su labor se centra en hacer del día a día una experiencia contenida de oportunidades para el desarrollo y potenciación de las capacidades y habilidades, resultado de un aprendizaje que se moviliza en los entornos naturales en los que se puede ser, saber, hacer y estar. Un proceso pedagógico efectivo es posible si la familia hace parte de este ejerciendo su papel fundamental por medio del cual aseguran la generalización y apropiación del aprendizaje desde un lugar seguro donde las emociones que genera el proceso se puedan expresar.

Al acompañar a las niñas y los niños en su experiencia se dio la duda *¿Cómo es el trabajo con las familias, estarán involucradas, usarán en casa el sistema de comunicación pictográfico?* Al dialogarlo con la maestra y profesional de apoyo se comprende que la familia hace parte de los actores que contemplan para materializar la planeación pedagógica, de manera itinerante, algunas veces son convocados a la elaboración de material educativo por ejemplo crear un banco de imágenes, cuentos

ajustados con imágenes reales, o frisos con fotografías que viajan en las maletas de las niñas y los niños trazando un camino entre el jardín y la casa con el fin de reforzar lo aprendido en la rutina del hogar.

Así como otras veces son llamados a ser partícipes en el jardín infantil de la práctica pedagógica para el disfrute de la experiencia a vivenciar, el afianzamiento de habilidades socio emocionales y la contribución al desarrollo integral y participación social de sus hijas e hijos, tomando como ejemplo en ese espacio el modelamiento que hace la maestra usando el sistema de comunicación pictográfico para que luego este se reproduzca en casa.

Son estas acciones reflejo de la comunidad de aprendizaje que la maestra va edificando, va construyendo, porque ha comprendido que en ella no radica la responsabilidad absoluta sobre la enseñanza, sino que requiere de aliados como los padres o cuidadores para un trabajo articulado entre los interesados por hacer del contexto educativo un espacio realmente presto a la formación del otro.

Finalmente, este estudio de caso ha permitido exaltar la labor de una maestra de primera infancia quién en su práctica pedagógica procura ser un sujeto reflexivo para la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje que lleva a cabo con sus niñas y niños en formación.

Con su actitud autodidacta ha logrado una labor educativa diferencial implementando herramientas de apoyo, como el sistema de comunicación pictográfico, en sintonía con los objetivos de enseñanza que se traza junto con las motivaciones alrededor del aprendizaje que expresan las niñas y los niños en el diario vivir del aula, esto ha legitimado la garantía de un ambiente de aprendizaje significativo y una atención educativa de calidad, que se evidencia desde la participación activa de los aprendices con sus avances en cuanto a su desarrollo integral, siendo las dos grandes metas que le exige el proyecto educativo institucional de su jardín infantil.

El sistema de comunicación pictográfico es para su práctica pedagógica un elemento fundamental que le permite amparar la diversidad humana, cumplir con el principio de accesibilidad, facilitar la comprensión de sus mensajes y potenciar las habilidades

comunicativas, intelectuales y sociales con las cuales las niñas y los niños se apropian de su mundo y le dan sentido a su vida.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del trabajo recogen la pregunta formulada a la investigación, lo propuesto en los objetivos a estudiar y las categorías desarrolladas en el marco teórico, la intención de crear una red de relaciones de lo estudiado e interpretado en este estudio de caso como único y particular, en cuanto a las aproximaciones nocionales de una maestra de primera infancia quién implementa un sistema de comunicación pictográfico en su aula para asegurar el desarrollo y participación de sus niñas y niños en formación.

Para la maestra como sujeto es crucial darle continuidad a su disposición de profundizar en sus conocimientos con los cuales transforma y fortalece su saber y su práctica, tan necesaria para cumplir con su propósito de educación. El trabajo en equipo, interdisciplinario, comprendiendo a la escuela como un lugar para la armonización de saberes, es clave para responder a las demandas del contexto pero principalmente a la diversidad de los sujetos, la materia prima que resulta de los acuerdos de esta colectividad de conocimientos es el sustento con el que la maestra en su aula afronta los desafíos del proceso de enseñanza y aprendizaje y desacredita los imaginarios y representaciones sociales que hace la comunidad sobre su rol.

En la práctica pedagógica es importante mantener el foco en la construcción de nuevos conocimientos a partir de la comprensión que se hace de la enseñanza y el aprendizaje que ocurre en el aula, tejiendo relaciones bidireccionales y democráticas al reconocer a todos los sujetos que participan de esta. Evaluarse a sí misma y evaluar al otro sobre lo resultado de la ejecución de la planeación pedagógica, contenida de saber saber, saber ser, saber hacer y saber estar es imperativo ya que el carácter evaluativo se convierte en un elemento sustancial con el que la maestra logra ajustar sus intenciones educativas a la realidad y las necesidades de sus aprendices, y con el que equilibra los retos a los que se enfrenta en el fenómeno diario de formarse y formar al otro, es su práctica la fotografía de su identidad personal y laboral.

El sistema de comunicación pictográfico sigue posicionándose entre las principales herramientas pedagógicas para potenciar la enseñanza y el aprendizaje y garantizar la participación de los sujetos inmersos en un contexto educativo; es un dispositivo que ha demostrado cómo facilita la comunicación y permite la intención e interacción social, las niñas y niños en su deseo de expresar lo aprendido y la maestra en su deseo de asegurar la enseñanza de unos contenidos y una autonomía en el diario vivir, encuentran con el uso de apoyos visuales en las acciones pedagógicas y el entorno educativo la posibilidad de ser reconocidos, comprendidos y escuchados como sujetos activos y protagónicos de su propio proceso en el jardín infantil.

La maestra de primera infancia tiene una noción amplia del sistema de comunicación pictográfico que nutre permanentemente por su deseo de conocimiento, de transformación, estar sumergida en un contexto educativo donde la diversidad humana ocupa un lugar la ha llevado a la búsqueda de acciones pedagógicas y didácticas específicas diferenciales que le permiten cumplir con sus fines educativos, lo que convierte a este sistema en una pieza clave para facilitar el proceso de enseñar y aprender potenciando el desarrollo integral y la participación social de las niñas y los niños.

La maestra le atribuye al sistema de comunicación pictográfico unos logros pragmáticos puntuales con los que consigue comunicarse de manera clara y efectiva, con el uso de las imágenes y la escucha generosa valida a las niñas y los niños en su conocimiento y participación a través de los señalamientos, la fijación de sus miradas, sus aproximaciones orales o las palabras que enuncian como respuestas que reflejan las comprensiones y representaciones que hacen de la realidad, es decir, lo que están aprendiendo en relación con lo que se les esta enseñando.

Con este sistema la maestra crea un ambiente educativo a partir de una información sintetizada lo cual permite que haya confianza para comunicarse y participar, haciendo además del contexto un tercer maestro por las posibilidades de expresión, representación e implicación en las situaciones que surgen dentro del aula con sus sujetos.

La maestra de primera infancia tiene claridades sobre el uso del sistema de comunicación pictográfico en su aula y lo relaciona con su planeación pedagógica, toma decisiones cohesionadas y determina para efectos de los logros a obtener en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuáles son esas características que necesita del material visual a usar y que le funciona con su rutina programada en el jardín infantil.

Para tal efecto, sus intenciones y el alcance que define para el sistema de comunicación pictográfico se relacionan con: el formato, tamaño e ilustración de las imágenes, los tiempos y espacios en los que se usan, los sujetos a los que se las muestra, el contenido a simbolizar para apoyar su mensaje oral y los demás actores a involucrar para su construcción, todas estas decisiones son el reflejo de lo que analiza y elige para el uso efectivo del sistema de comunicación.

REFERENCIAS

<https://www.asha.org/public/speech/spanish/los-sistemas-aumentativos-y-alternativos-de-comunicacion/>

Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito. Secretaria de Educación del Distrito. 2020.

Estándares de calidad para la educación inicial del servicio jardines infantiles públicos y privados del distrito capital. Secretaria Distrital de Integración Social. 2023

Stake, Robert. (1999). Investigación con estudios de casos. Editorial Morata. Madrid

Astolfi, J. (2001). Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Editorial Diada. España

Verdugo, M. Ramis, C. (2004). Evaluación de la Calidad de Vida en Empleo con Apoyo. Proyecto ALSOI. Colección Investigación 1. España: Salamanca.

Camilloni, A. (2008). El saber didáctico. Editorial Paidós. Argentina

Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento UNAM, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1-15pp.

Ruiz Quiroga, M., Ortiz Castiblanco, C. C., & Soler Mejía, J. (2013). Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación. Praxis & Saber, 4(8), 157-171.

Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. Revista UNIMAR, 31 (2), pp. 99-113

García, R. (2014). Pictogramas y sistemas gráficos de comunicación e información. Congreso Enfoques innovadores en accesibilidad.

https://oa.upm.es/37991/1/INVE_MEM_2014_206047.pdf

Pictogramas de señalización: miradas interdisciplinarias / Editores académicos: Felipe Beltrán Vega, María Mercedes Durán Arias; María del Rosario Gutiérrez Pérez ... [et al.]. – Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2015. 271 p.: il. col.; 21 cm

Pérez, M. (2017). Los pictogramas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. *Publicaciones Didácticas*. N° 18, pp. 487 – 508.

Pereira Fernández, C. (2017). Formación a docentes en el uso del sistema pictográfico de la comunicación con base en el Diseño universal para el aprendizaje. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. 16-17

Rodríguez, J. (2018). La comunicación aumentativa como acción pedagógica en el aula, para fortalecer los mecanismos de autorregulación en niños con necesidades educativas especiales. Ibagué: Universidad del Tolima. 166 p.

Caballero, L. Ocampo, K. Restrepo, N. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa. *Revista PalObra*. Edición 18. 156-173

Cellamen J., Gómez I. Imaginarios sociales sobre educación inicial que emergen en las prácticas pedagógicas de las docentes del jardín infantil Chavitos Creativos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019. 238 p.

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84.

Tinjacá, M. (2019). Concepciones sobre la práctica pedagógica de maestras pertenecientes a un programa de atención integral a la primera infancia. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Contento, A. (2019). La planificación de las maestras del ciclo inicial. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Manotoa, W. (2019). Desarrollo de la inteligencia lingüística mediante la lectura pictográfica en los niños de nivel inicial de la unidad educativa Caracas. Ecuador: Universidad Tecnológica Indoamérica.

Rubiano, N., García, D. (2020). La comunicación y su fortalecimiento en las aulas de clase: El ancla de la comunicación en las aulas de clase. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, N. (2020). Alteridad y vocación: una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1). 163-186

Fandiño, G. (2020). Por qué hablar de currículo en la educación inicial. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>

Gómez, M. (2020). Comunicación Simbólica: Comunicación Aumentativa y Alternativa. Editorial Pirámide. España

MONROY, Y. (2020). Elementos pedagógicos en el maestro para pensar ambientes de aprendizaje lúdico creativos. *Experiencias Investigativas y Significativas*. Vol. 6 (6), pp. 291 – 307.

Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, 53, 83–96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>

Jiménez, A. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación Universitaria* Vol. 13 N° 4 – 2020.

Amaya, R., De la Cruz, G. (2021). Técnica del pictograma en el lenguaje comprensivo en niños y niñas de 5 años de la i.e.p. “Santa María” distrito de Ayacucho. Perú: Universidad Católica los Ángeles de Chimbote.

Cárdenas-Palermo, Y. (2021). Vínculo intergeneracional, infancia y educación: notas para pensar la función de la escolarización de los niños. *Revista Colombiana de Educación*, 1(83), 1-17. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11375>.

Intriago Niño, T. & Morad Acero, J. (2022). Qué es ser maestro: el maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 119-144.

Impatá Álvarez, D. M. (2022). Resignificación de las prácticas pedagógicas: la reflexión docente y su implicación con la primera infancia. *Miradas*, 17(2), 25–45. <https://doi.org/10.22517/25393812.25198>

Morocho, A., L., (2022). Desarrollo del lenguaje oral a través de pictogramas: una experiencia con niños de 3 a 4 años de edad. Ecuador. *Revista Religación*

Barco, A. *Práctica pedagógica de una maestra rural en el contexto del conflicto armado, un estudio de caso*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2023. 161 p.

OBSERVACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA				
NATURALEZA DE LA PREGUNTA	LUGAR JINF SDIS BARRANCAS	FECHA 04 DE ABRIL DE 2024	HORA 10AM	RELACIÓN CON EL OBJETIVO
QUÉ	<p>¿QUÉ HACE LA MAESTRA EN SU AULA CON EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PITOGRÁFICO?</p> <p>IMÁGENES PICTOGRÁFICAS DE EMOCIONES: LUEGO DE LLEGAR DEL RITUAL DE ALIMENTACIÓN E HIGIENE PERSONAL SE INICIA A LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA, ALLÍ COMO PARTE DE LA RUTINA PREGUNTA ¿CÓMO TE SIENTES HOY? EN EL CUAL HACE USO DE LAS EMOCIONES. INDAGA Y PREGUNTA EL PORQUÉ PUEDE ESTAR SINTIÉNDOSE ASÍ.</p> <p>EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CENTRAL: SE EVIDENCIA QUE HACE USO DE ELEMENTOS REFERENTES VISUALES, PERO NO COMO SISTEMA.</p>			3ER OBJETIVO
	<p>¿QUÉ PICTOGRAMAS ELIGE LA MAESTRA A UTILIZAR DURANTE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA? ¿TIENE UN FORMATO DE IMAGEN?</p> <p>IMÁGENES PICTOGRÁFICAS DE EMOCIONES: UTILIZA CUATRO PICTOGRAMAS: ENFADADO, ABURRIDO, TRISTE, FELIZ. EN CUANTO A SU FORMATO DE IMAGEN DE 25X25CM EN BLANCO Y NEGRO.</p>			1ER OBJETIVO
	<p>¿QUÉ TIEMPOS PROGRAMA LA MAESTRA EL USO DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>SE UTILIZA ALREDEDOR DE 5 A 10 MINUTOS, SIENDO UN PREÁMBULO PARA EL INICIO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CENTRAL.</p>			3ER OBJETIVO
	<p>¿CÓMO DESCRIBE LA MAESTRA EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>INDICA A LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE EXISTEN EMOCIONES Y TODAS LAS PERSONAS LAS PUEDEN PERCIBIR, PERMITE IMITAR CADA UNA DE ELLAS A PARTIR DE LA GESTUALIDAD. LUEGO INDICA A CADA UNO DE LOS PARTICIPANTES ¿CÓMO TE SIENTES HOY?</p>			1ER OBJETIVO

CÓMO	<p>¿CÓMO RELACIONA LA MAESTRA SU EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>DURANTE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CENTRAL, NO SE REALIZÓ USO DE PICTOGRAMAS, SE UTILIZARON ELEMENTOS REFERENTE VISUALES PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN DEL TEMA. CONSIDERO DE MANERA SUBJETIVA QUE LA MAESTRA CONTEMPLA QUE UN PICTOGRAMA ES UN DIBUJO ELABORADO INMEDIATAMENTE, EN EL CUAL, SE PUEDA INTERACTUAR DIRECTAMENTE COMO LO ES LA LÍNEA GUÍA PARA REALIZAR TRAZOS GRANDES GENERANDO CONCIENCIA CORPORAL; IGUALMENTE EL USO DE GUÍAS DE TRABAJO CON DIBUJOS PARA REALIZAR LA MISMA ACCIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE MOTRICIDAD FINA.</p>	2DO OBJETIVO
	<p>¿CÓMO INCLUYE LA MAESTRA A LAS NIÑAS Y NIÑOS EN EL USO DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>DESDE LA IMITACIÓN GESTUAL INICIALMENTE, POSTERIOR A ELLO, EJEMPLIFICACIÓN DE EN QUÉ MOMENTOS ES VÁLIDO PODER EXPERIMENTAR ESA EMOCIÓN, FINALMENTE VERBALIZANDO LA PREGUNTA ¿CÓMO TE SIENTES HOY?</p>	1ER OBJETIVO
CUANDO	<p>¿EN QUÉ MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA LA MAESTRA SE APOYA DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>AL INICIO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA COMO PREÁMBULO.</p>	3ER OBJETIVO
	<p>¿EN QUÉ LUGARES DEL JARDÍN INFANTIL LA MAESTRA SE APOYA DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>SE REALIZA DENTRO DEL SALÓN.</p>	3ER OBJETIVO
	<p>¿CON QUÉ PROFESIONALES SE APOYA PARA LA CREACIÓN O IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>ES VÁLIDO ACLARAR QUE SU EXPERIENCIA PROFESIONAL HA PERMITIDO UTILIZAR ESTA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA, POR TANTO, SU ELABORACIÓN ES DESDE SU PROPIA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA.</p>	3ER OBJETIVO

OBSERVACIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA				
NATURALEZA DE LA PREGUNTA	LUGAR JINF SDIS BARRANCAS	FECHA 17 ABRIL DE 2024	HORA 10:00AM	RELACIÓN CON EL OBJETIVO
QUÉ	<p>¿QUÉ HACE LA MAESTRA EN SU AULA CON EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PITOGRÁFICO?</p> <p>ENFATIZANDO SU EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DEL RECONOCIMIENTO DEL COLOR AZUL Y ANUDANDOLO CON LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA IMPORTANCIA DEL AHORRO DEL AGUA SE UTILIZARON DOS MOMENTOS. PREVIAMENTE SOLICITÓ A LOS PADRES DE FAMILIA VESTIR CON CAMISETA ALUSIVA AL COLOR AZUL.</p> <p>MOMENTO 1: CARTEL GRÁFICO CON ELEMENTOS DEL AMBIENTE DE COLOR AZUL COMO LO SON: LA BALLENA, EL DELFÍN, EL CIELO Y EL RIACHUELO. SE REALIZA LECTURA Y SEÑALAMIENTO DE CADA UNO. POSTERIORMENTE SE REALIZA UNA PREGUNTA ORIENTADORA ¿QUÉ ELEMENTOS DENTRO DEL SALÓN TAMBIÉN CONTIENEN EL COLOR AZUL? A LOS CUAL CADA UNO DE LOS NIÑOS POR TURNOS SEÑALA EL MUEBLE, LA CANECA, LA CAMISETA, UNA FICHA, ENTRE OTRAS. POSTERIOR A ELLO SE REALIZA GUÍA DE TRABAJO PARA DECORAR UNA SOMBRILLA PINTANDO Y PEGANDO CUADRITOS AZULES.</p> <p>MOMENTO 2: SE UTILIZARON 4 PICTOGRAMAS RELACIONADOS CON EL CUIDADO DEL AGUA, AL INICIAL SE HIZO LECTURA A PARTIR DE LA PREGUNTA ORIENTADORA ¿QUÉ VEN AQUÍ? A LO CUAL, LOS NIÑOS Y NIÑAS COMENZARON A MENCIONAR ELEMENTOS DE LA IMAGEN #1 (MANOS SOSTENIENDO EL PLANETA). AL PASAR A LA SEGUNDA IMAGEN (NIÑA CEPILLANDO SUS DIENTES EN EL LAVAMANOS), SE EVIDENCIÓ PROVOCACIÓN DE NARRATIVAS FRENTE A SUS EXPERIENCIA RELACIONADAS CON EL DÍA DE RACIONAMIENTO DE AGUA.</p>			3ER OBJETIVO
	<p>¿QUÉ PICTOGRAMAS ELIGE LA MAESTRA A UTILIZAR DURANTE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA? ¿TIENE UN FORMATO DE IMAGEN?</p> <p>IMÁGENES PICTOGRÁFICAS RELACIONADAS CON EL AHORRO DE AGUA: SE UTILIZARON CUATRO IMÁGENES</p> <p>#1 MANOS SOSTENIENDO EL PLANETA #2 NIÑA CEPILLÁNDOSE LOS DIENTES EN UN LAVAMANOS #3 PERSONA LAVANDO LA LOZA EN DOS TINAS #4 DOS PERSONAS RECOGIENDO EL AGUA LLUVIA</p> <p>EL FORMATO DE IMAGEN CORRESPONDE A HOJAS TAMAÑO CARTA A FULL COLOR. UNA DE ELLAS ACOMPAÑA TEXTO, LAS DEMÁS NO.</p>			1ER OBJETIVO
	<p>¿QUÉ TIEMPOS PROGRAMA LA MAESTRA EL USO DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>EL USO DE PICTOGRAMA SE USÓ ALREDEDOR DE 4 MINUTOS, SIENDO UN TIEMPO PRECISO PARA PROVOCAR A LOS NIÑOS/NIÑAS EN SUS NARRATIVAS EXPERIENCIALES.</p>			3ER OBJETIVO

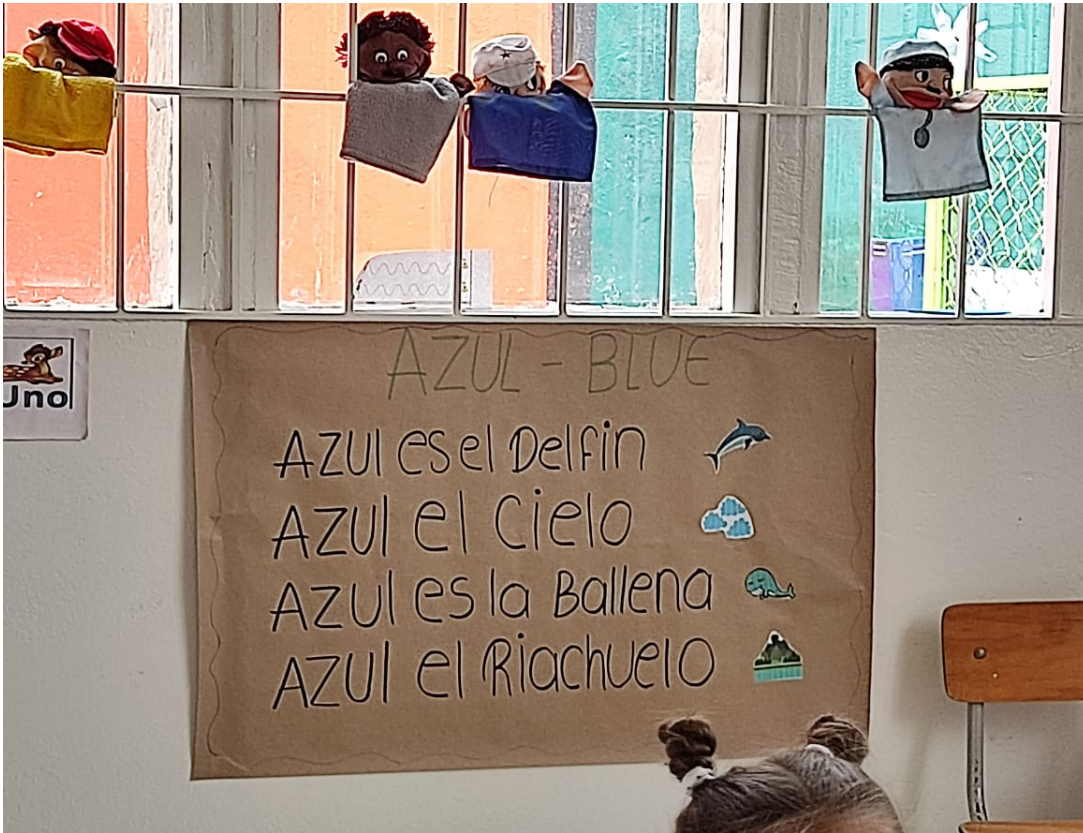
CÓMO	<p>¿CÓMO DESCRIBE LA MAESTRA EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>INDICA A LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE VERÁN UNAS IMÁGENES MUY IMPORTANTES QUE PERMITIRÁN TENER IDEAS PARA AHORRAR EL AGUA, ADEMÁS HACE HINCAPIÉ EN EL MOMENTO QUE COMO COMUNIDAD ESTÁN VIVIENDO POR LA ESCASES DEL RECURSO HÍDRICO.</p>	1ER OBJETIVO
	<p>¿CÓMO RELACIONA LA MAESTRA SU EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>EL TEMA PRINCIPAL ES EL RECONOCIMIENTO DEL COLOR AZUL, POR TANTO, LA MAESTRA HILA SU TEMA CON LA SITUACIÓN ACTUAL COMUNITARIA, LO CUAL, HACER DE ESTA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA UNA VIVENCIA SIGNIFICATIVA YA QUE SE DESTACA LA REALIDAD DE CADA UNO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS. A PARTIR DE LOS PICTOGRAMAS DE REFERENCIA SE OFRECEN ALTERNATIVAS PROPIAS PARA EL AHORRO DEL AGUA, DESDE LAS PROPIAS HABILIDADES Y POSIBILIDADES DE LOS NIÑOS, LO CUAL, TAMBIÉN SE PUEDEN LLEVAR A CABO EN EL JARDÍN COMO CERRAR LA LLAVE DURANTE EL LAVADO DE SUS DIENTES.</p>	2DO OBJETIVO
	<p>¿CÓMO INCLUYE LA MAESTRA A LAS NIÑAS Y NIÑOS EN EL USO DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>SE DISPONEN EN EL SALÓN DE CLASE A SU ALTURA, POSTERIORMENTE SE INICIAN PREGUNTAR ORIENTADORAS UNO A UNO, SIN EMBARGO, AL SER UN TEMA ÁLGIDO DE ESTE MOMENTO, SE DESATAN PARTICIPACIONES VERBALES INMEDIATAS DE ALGUNOS NIÑOS Y NIÑAS.</p>	1ER OBJETIVO
CUANDO	<p>¿EN QUÉ MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA LA MAESTRA SE APOYA DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>USO DE ELEMENTOS DE REFERENCIA DE COLOR AZUL: AL INICIO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.</p> <p>USO DE PICTOGRAMAS RELACIONADOS CON CUIDADO DEL AGUA: AL FINAL DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA, SIENDO EL CIERRE Y COMPLEMENTO.</p>	3ER OBJETIVO
	<p>¿EN QUÉ LUGARES DEL JARDÍN INFANTIL LA MAESTRA SE APOYA DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>SE REALIZA DENTRO DEL SALÓN</p>	3ER OBJETIVO
	<p>¿CON QUÉ PROFESIONALES SE APOYA PARA LA CREACIÓN O IMPLEMENTACIÓN DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p> <p>ES VÁLIDO ACLARAR QUE SU EXPERIENCIA PROFESIONAL HA PERMITIDO UTILIZAR ESTA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA, POR TANTO, SU ELABORACIÓN ES DESDE SU PROPIA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA.</p>	3ER OBJETIVO



Descripción de la imagen: Arriba Hojas de trabajo de las niñas y los niños sobre la temática color azul. Abajo Secuencia de imágenes pictográficas relacionadas con el ahorro de agua.



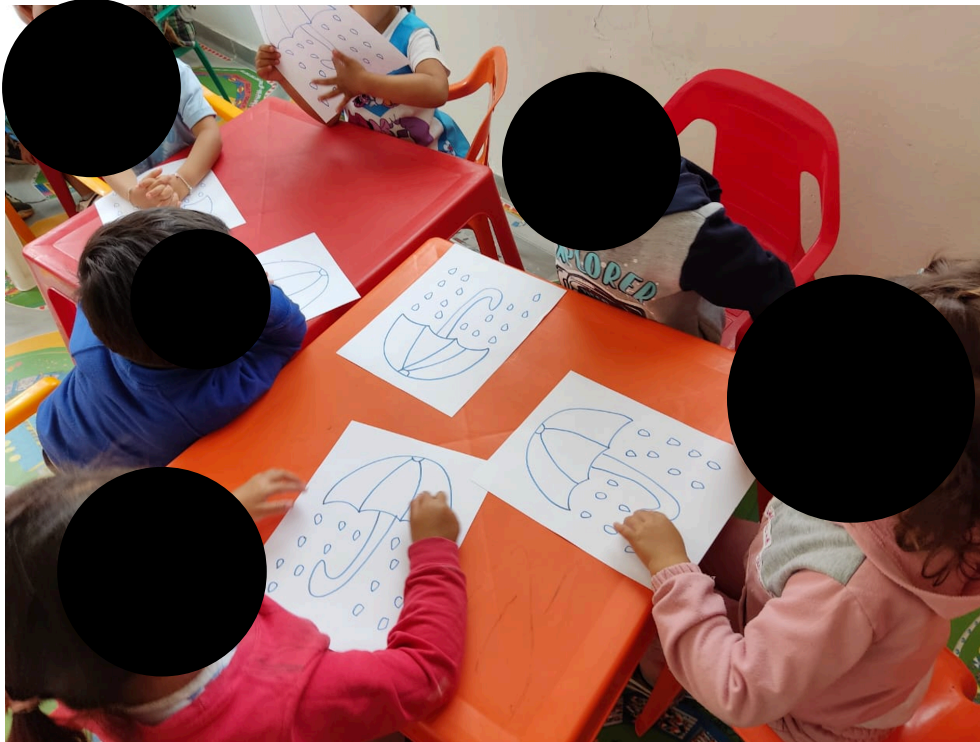
Descripción de la imagen: Maestra explica a los niños la secuencia de imágenes pictográficas relacionadas con el ahorro de agua que va ir colocando a la pared debajo de sus hojas de trabajo.



Descripción de la imagen: Tablero en papel Kraft con palabras e imágenes que representa el color azul.



Descripción de la imagen: Maestra explicando el tablero en papel Kraft con palabras e imágenes que representa el color azul, que pego a la pared.



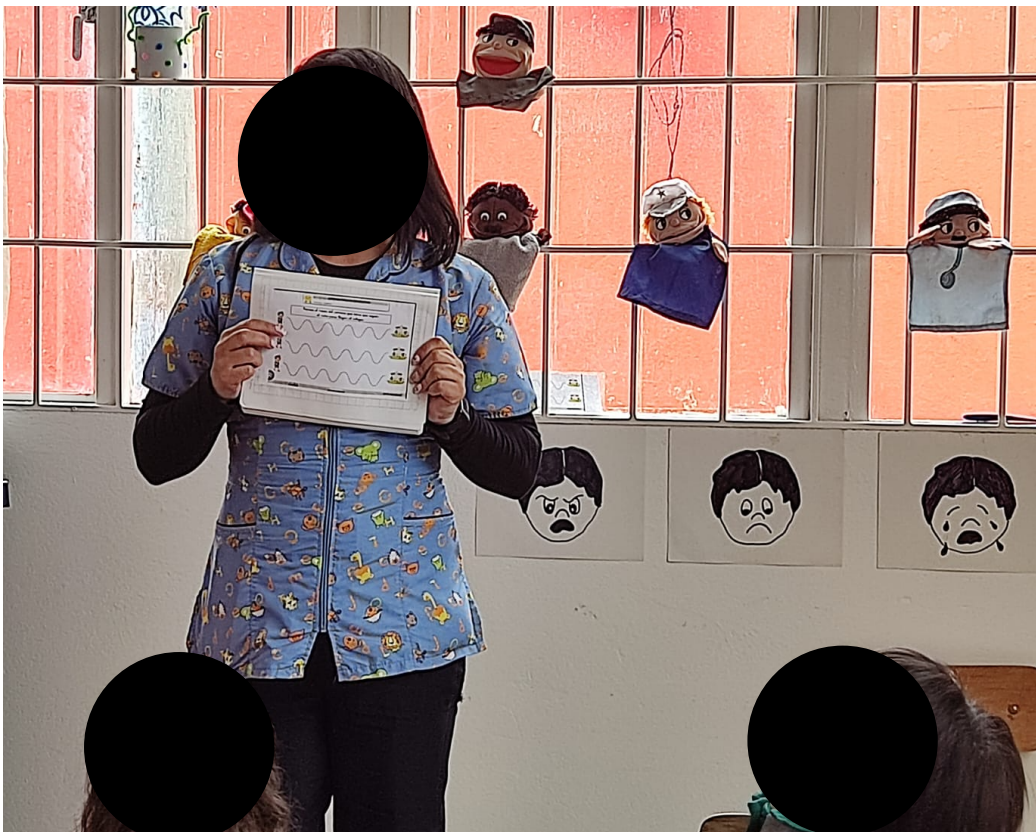
Descripción de la imagen: Niñas y niños sentado a la mesa con su hoja de trabajo.



Descripción de la imagen: Niña traza el camino de puntos en el tablero que tiene en un extremo a un caracol y al otro un dibujo de su casa.



Descripción de la imagen: Maestra explica a los niños el animal caracol en imagen 3D pegado a la pared.



Descripción de la imagen: Maestra explica a las y los niños la hoja de trabajo que deben relacionar, y con las imágenes de las emociones motiva al aprendizaje.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

FECHA 26 de marzo de 2024 27 de marzo de 2024	DURACIÓN 30-35 minutos	LUGAR Teams	MAESTRA LM JSDIS BARRANCAS NIVEL PJ	MAESTRA CB EE LOCAL	RELACIÓN CON EL OBJETIVO
¿ES UN SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICA?			ES UNA HERRAMIENTA DE SÍMBOLOS QUE CONSISTE EN LA GRÁFICA, LAS IMÁGENES QUE LLEVAN UNA SECUENCIAS, ESTOS PICTOGRAMAS LO QUE LLEVAN ES A UNA COMUNICACIÓN ORAL EN LA QUE LOS NIÑOS CÓMO SE PUEDE EXPRESAR IDENTIFICANDO LAS IMÁGENES	ES LENGUAJE MÁS, QUE YO PUEDO APORTAR PARA QUE LOS NIÑOS TENGAN MEJORES FORMAS DE COMUNICACIÓN O PARA QUE LOS NIÑOS PUEDAN LLEGAR A UN LENGUAJE MÁS CLARO	1ER OBJETIVO
¿CÓMO DETERMINA QUE PICTOGRAMAS UTILIZAR CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS? ¿TIENE ALGÚN FORMATO?			NO UTILIZO UN FORMATO ESPECÍFICO, DESDE LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICA, UTILIZO SEGÚN EL TEMA, INICIE CON BLANCO Y NEGRO, LUEGO CON IMÁGENES A COLOR, LO LLEVO EN LOS CUENTOS IMAGEN Y PALABRA, EL BLANCO Y NEGRO FUE PARA LLAMAR LA ATENCIÓN DEL NIÑO MOSTRABA MAYOR INTERÉS FIJACIÓN DE LA MIRADA, IMÁGENES CON UN REALISMO, IMÁGENES IMPRESAS LAS ENCUENTRO, BUSCA COMO LLEVAR A CABO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO O NIÑOS CON AUTISMO. PINTEREST	EN PARTICULAR SIEMPRE EVIDENCIÓ CON LOS NIÑOS A MIRAR QUE APOYOS VISUALES UTILIZAR SEGÚN LAS HABILIDADES QUE TENGAN PARA LA LECTURA DEL PICTOGRAMA, PREVIO HACEN EXPERIENCIAS CON UN CUENTO EVIDENCIANDO SI HACE RECONOCIMIENTO DEL CUENTO, EMPIEZAN A HACER EXPERIENCIAS QUE HABILIDADES HAY Y SEGÚN ESO DEFINIR QUE PICTOGRAMAS, NO ENTIENDE EL DIBUJO DE LAVADO DE MANOS NO HAY MAYOR RELACIÓN CON PREGUNTAS ORIENTADORAS, UTILIZAN EN ESE CASO FOTOS REALES DEL NIÑO PARA UN PANEL DE RUTINAS, AL TRABAJAR UN TEMA ESPECÍFICO COMO LAS FRUTAS LO ASEMEJAN A DIBUJOS O REALES PERO EL QUE ESTÉ INMERSO EN CUENTOS EN UNA CAJETILLAS DE LOS JUGOS DESDE EL CONTEXTO REAL EL ASEMEJA, CUANDO SON ACCIONES PROPIAS DE EL SI UTILIZAN FOTOGRAFÍAS, SIEMPRE QUE SE VAYA A ABORDAR UN TEMA COLOCARÁN IMÁGENES EN SU SALÓN, NO UN MONTÓN DE IMÁGENES SEGÚN TEMA. LOS TAMAÑOS QUE SEAN GRANDES, MEDIA CARTA TAMAÑO MÍNIMO REQUIERE MÁS GRANDES CUANDO APOYO LA ELABORACIÓN	1ER OBJETIVO
¿CÓMO LE DIÓ A UTILIZAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICA?			APRENDI A USARLO EN LA UNIVERSIDAD, SOY LICENCIADA EN PEDAGOGÍA INFANTIL, LO APRENDI A MANEJAR EN EL AULA DESDE LA INVESTIGACIÓN PROPIA, BUSCANDO ESTRATEGIAS DE ABORDAJE. IMÁGENES CUENTOS INVOLUCRAMNDO A LAS FAMILIAS PARA QUE HAGAN MATERIAL FRISOS	DE APRENDERLO FUE EN LA UNIVERSIDAD CUANDO VIMOS COMUNICACIÓN AUMENTATIVA ALTERNATIVA, ENSEÑABAN UNOS PICTOGRAMAS UNOS MUÑECOS MUY SENCILLOS QUE SE SACAN DE LA PÁGINA DE ARASAAC, LUEGO DESDE LA PRÁCTICA AL VER ESOS MUÑECOS PUEDEN SER ÚTILES EN OTROS CONTEXTOS PERO AL LLEVARLO AL PLANO DE LA EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA ES MÁS ÚTILES LAS FOTOS O MUÑECOS DE INTERESES DE ELLOS VERIFICANDO SI HAY COMPRENSIÓN. LO DE ARASAAC NO SERVÍAN EN LOS JARDINES POR ENSAYO Y ERROR ES PREFERIBLE QUE SEAN PERSONALIZADOS. EN 2021 UNA COMPAÑERA ANDREA CASTILLO ME AYUDO A COMPRENDER TODO EL TEMA DEL USO DEL LENGUAJE PICTOGRÁFICO, LO HE VISTO PERO NO SE CÓMO IMPLEMENTARLO, DESDE SU EXPERIENCIA Y EN CONJUNTO VIERON RESULTADOS.	1ER OBJETIVO

<p>¿CÓMO INCLUYE EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO A LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS?</p>	<p>COMO RECURSO DIDÁCTICO QUE SE SOLICITA A FAMILIAS, PARA EXPONER COMO LECTURA DE CUENTOS, IMPRESIÓN DE IMÁGENES QUE DISPONE EN EL ESPACIO DE AULA, LECTURA HACIENDO JUEGOS Y SONIDOS, FOMENTAR LENGUAJE ORAL, REFORZAR LA EXPRESIÓN Y MENOS TÍMIDEZ, DESDE EL ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL NIÑO.</p>	<p>LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA QUE LA MAESTRA PLANTEA, COMO EDUCADORA ESPECIAL NO SUGIEREN EXPERIENCIAS DIFERENTES AL PROYECTO PEDAGÓGICO Y A PARTIR DE ESTE SALE LA LÍNEA DE TEMAS Y EL LINEAMIENTO DE EDUCACIÓN INICIAL, CUANDO PASAN LA PLANEACIÓN SEMANAL EVIDENCIAN SI PUEDEN UTILIZAR UNAS IMÁGENES SEGÚN EL TEMA, EN ESTE CASO ES UNA MAESTRA PRO ACTIVA VA UN PASO ADELANTE YA TIENE EN SU BANCO DE IMÁGENES LAS QUE SE PODRÍAN UTILIZAR SOLO ES UNA SUGERENCIA SOBRE QUÉ IMÁGENES, 2, 3 O 4, CUÁNTAS IMÁGENES POR DÍA, AL FINAL LA SUMATORIA EL VIERNES HACE RECOPIACIÓN DE TODAS LAS FRUTAS, DARLE UN USO ADECUADO, NO SUMAR Y SUMAR SIN OBJETIVO ESPECÍFICO</p>	<p>1ER OBJETIVO</p>
<p>¿CÓMO RELACIONA EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO A SUS OBJETIVOS DE ENSEÑANZA? Para qué sirve</p>	<p>EL TRABAJO QUE LLEVO A CABO CON LOS NIÑOS, PARA POTENCIAR LA ATENCION CONCENTRACIÓN LENGUAJE ORAL COMO PERSONAS LA FAMILIA, AYUDARLOS A COMPRENDER EL MUNDO QUE LOS RODEA, DIFERENCIAR LA BUENO Y MALO EN LA PRIMERA INFANCIA LOS OBJETIVOS SON DE ACUERDO AL TEMA, LOS RINCONCES PEDAGÓGICOS. RELACIONA A LA HABILIDAD</p>	<p>YO CREO Q SE PUEDE RELACIONAR EN TANTO QUE PUEDE MIRAR SI REALMENTE LO LOGRÓ CUMPLIR O NO, NO SOLO A PARTIR DE UNA CHARLA CON LOS NIÑOS O PREGUNTAS ORIENTADORAS SABES O NO SABES, SINO DESDE EL PROPIO CONTEXTO O DIÁLOGO EN OTRO LUGAR AH ESO LO VI ESO ES UNA FRUTA AH ESO ES LAVARSE LAS MANOS AH ESO ES UN SÍMBOLO DE PELIGRO ME LO ENSEÑO LA PROFE LM, YA ES SI EXISTE NO PUEDO ACERCARME Y TENGO UNA REACCIÓN FRENTE A LA IMAGEN, ASI ES COMO PUEDE EVIDENCIAR SI SE CUMPLEN O NO SUS OBJETIVOS, EXISTE UNA REACCION Y SE ENVIDENCIA SI HAY CONOCIMIENTO.</p>	<p>2DO OBJETIVO</p>
<p>¿CÓMO ESTIMA PARA USAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p>	<p>DEPENDIENDO, HAY TEMAS Y ACTIVIDADES QUE SE DEMORAN SEGÚN EL INTERÉS DE LOS NIÑOS, DEPENDE A LA DINÁMICA DEL NIÑO O NIÑA, SI YA EL NIÑO LO COMPRENDIÓ SE HACE EL CAMBIO</p>	<p>EL TIEMPO QUE UTILIZA ES MÁXIMO 15 DÍAS ESAS IMÁGENES SELECCIONADAS QUE AL FINAL DE SEMANA RECOPIAN, VAMOS A HABLAR PARTES DEL CUERPO EL LUNES UNAS EL MARTES OTRAS EL MIÉRCOLES OTRAS VA GUARDANDO Y EL VIERNES YA UTILIZA TODAS LAS QUE VÍO, RELACIONA TODAS LAS IMÁGENES, ES UN TRABAJO DE GUARDO FICHA Y PONGO FICHAS, NO ES SOLO AMBIENTAR. LA MAESTRA CAMBIA SI EN EL MES VA A HABLAR DE NATURALEZA AMBIENTA SEGÚN EL TEMA, NUNCA HAY UNO ESPECÍFICO. LO QUE SIEMPRE MANTIENE LOS TABLEROS DE RUTINA.</p> <p>EN EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DURA DE 10 A 11 MINUTOS, PORQUE ESTE JARDÍN TIENE UNA PARTICULARIDAD CUENTA CON ZONA VERDE AMPLIA Y LA UTILIZAN UN LUGAR BONITO QUE DESDE LA NATURALIDAD PARTICIPAN Y APRENDEN EN SOCIEDAD, SIEMPRE HAY UN RITUAL PRIMERO UTILIZA LAS IMÁGENES PARA RECORDAR EL TEMA A VER, HACE PREGUNTAS, HACEN ASAMBLEA YA LOS PICTOGRAMAS QUEDAN ATRÁS, USA LAS GUÍAS DE TRABAJO QUE RELLEN CON BOLAS HACE PARTE DE SU TRABAJO, AL FINAL NUEVAMENTE TOCA LOS PICTOGRAMAS LO COLOCA COMO PARTE PRINCIPAL, ENTIENDO YO NO EVALUAMOS PERO REVISA QUE RESPUESTAS DAN LOS NIÑOS, VER COMO AVANZA EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS. UTILIZA CANCIONES COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA QUE TENGAN RELACIÓN CON LOS TEMAS, 60 MINUTOS MUY PRODUCTIVOS</p>	<p>3ER OBJETIVO</p>

<p>¿ES DECIDE USAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN</p>	<p>EN EL PARQUE, EN GOLOSA CON IMÁGENES.</p>	<p>ACTUALMENTE LOS PICTOGRAMAS QUE SE TRABAJAN CON LA MAESTRA SOLO ES DENTRO DE SU SALÓN HEMOS PLANEADO EN EL PARQUE UTILIZAR ALGUNOS PICTORAMAS QUE SEAN PEQUEÑOS RESISTENTES AL AGUA Y SOL, QUE PUEDAN TRABAJAR LOS SONIDOS, CAMPANA, ANIMALES, DENTRO DEL PARQUE TRABAJAR CON ELLOS EN UNA REJA QUE LES GUSTA PASAR TODO EL TIEMPO, COMO PASAMANOS VERTICAL, ES UNA ESPACIO BONITO PORQUE TODO EL TIEMPO LO ESTÁN MIRANDO, ACÁ PODRÍAMOS COLOCAR ELEMENTOS EN LA REJILLA NEGRA, TIPO STICKERS ESTÁN PENDIENTES DE HABLAR CON LA COORDINADORA. EN EL BAÑO TIENEN PICTORAMAS QUE MUESTRA EL PASO DEL LAVADO DE MANOS.</p>	<p>3ER OBJETIVO</p>
<p>¿QUÉ APORTA EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO A SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA? POR QUÉ.</p>	<p>HA SIDO UNA HERRAMIENTA CLAVE PARA LLEVAR A CABO CON LOS NIÑOS ME AYUDADO A QUE LOS NIÑOS FORTALEZCAN SU DESARROLLO, SU EXPRESIÓN, LOS FONEMAS, POTENCIA LA PARTICIPACIÓN DE LAS NIÑAS, HASTA EL MÁS TÍMIDO HABLA, IDENTIFICA LAS IMÁGENES, IDENTIFICA LA SECUENCIA DE LAS IMÁGENES, EN LAS RUTINAS DE IR AL BAÑO POR EJEMPLO, PASO A PASO SABEN LO QUE DEBEN HACER, NO NECESITAN SABER LEER PORQUE COMPRENDE LA IMAGEN</p>	<p>EL APORTE ES MARAVILLOSO ES LA FORMA EN QUE SE PUEDE LLEVAR EL MENSAJE MÁS CLARO Y CONCRETO A LAS NIÑAS Y NIÑOS, Y MUCHAS VECES LO ADULTOS ORALES HABLAN Y HABLAN NO NOS PREGUNTAMOS SI EL NIÑO COMPRENDE LA INFORMACIÓN PONGO UN EJEMPLO LES PREGUNTO UDS. COMPRENDEN EL MANDARÍN QUE TAL YO TRAJERA UNA PERSONA QUE DESDE QUE LLEGA LOS SALUDA Y HASTA QUE SE VA SOLO UTILICE EL MANDARIN EL LENGUAJE NO VERBAL AYUDA HACEN UNA LECTURA SOBRE QUE ME QUIERE DECIR PERO NO LO ESTOY ENTENDIENDO, DIFERENTE QUE DESDE SU MANDARÍN DESDE EL LENGUAJE QUE NOS ESTÁ DANDO NOS EMPIEZA A AYUDAR CON IMÁGENES ESTOY SEGURA ENTIENDEN EL MENSAJE QUE NOS PUEDE DECIR NOS ESTA VENDIENDO UNOS BOLETOS NOS ESTÁ INVITANDO A ALGÚN LADO, CON LA IMAGEN ME ESTA AYUDANDO SIN NECESIDAD DE ENTENDER EL IDIOMA, LO MISMO CON EL NIÑO EL ADULTO UTILIZA UN MONTÓN DE RECURSOS QUE EL NIÑO NO COMPRENDE DIFERENTE A QUE MUESTREN IMAGEN A IMAGEN QUE SE VA A VER EN CONOCIMIENTO DE LOS NIÑOS EN EL JARDÍN LO VEN TODOS LOS DÍAS LO RECORDAMOS MOSTRANDO LAS IMÁGENES ES MÁS FÁCIL RECORDAR UNA IMAGEN QUE UNA PALABRA</p>	<p>2DO OBJETIVO</p>
<p>¿QUÉ PROFESIONALES LA APOYAN PARA CREAR O IMPLEMENTAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p>	<p>LA EEDUCADORA ESPECIAL ME HA AYUDADO CON APORTES A LA PLANEACIÓN, A LOS AJUSTES A LAS ACTIVIDADES. DE SU PARTE RECIBEN. SALGO DE DUDAS CUANDO ALGO AÚN NO TENGO CLARO.</p>	<p>SI O SI ESTÁN CON LA PROFESIONAL DE PRIMERA INFANCIA, EL EDUCADORA ESPECIAL APOYA CON OTRA MIRADA, EL CONTEXTO CON LOS NIÑOS QUIENES DESDE SUS EXPRESIONES MUESTRAN SI SE COMPRENDE O NO, TAMBIEN PUEDE SER CON FAMILIAS PERO DE MANERA PARTICULAR PARA CONOCER CUÁL ES EL ORDEN DE LAVADO DE DIENTES LO TRABAJAN.</p>	<p>3ER OBJETIVO</p>

<p>¿CÓMO DETERMINA LA IMPORTANCIA DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN PICTOGRÁFICO?</p>	<p>SI NO ESTUVIERAN NIÑOS CON DISCAPACIDAD LO LLEVARÍA A CABO ME GUSTA TRABAJAR LA LECTURA DE CUENTOS Y ME GUSTA MUCHO LO QUE ES LEER LOS LIBROS LOS CUENTO O COMO IMPRIMIR SOLO LA IMAGEN Y YO LES VOY INVENTANDO LA HISTORIA A PARTIR DE CADA UNA DE LAS IMÁGENES, DESPUÉS DE ESO LES PERMITO A LOS NIÑOS QUIEN QUIERE CONTAR LA HISTORIA, EMPIEZO A PASAR CADA NIÑO EMPIEZAN A CONTAR LA HISTORIA O CAMBIAN LA HISTORIA, OTRA COSA CUENTAN, ES ALGO MUY CHÉVERE PORQUE ESTOY DESARROLLANDO LENGUAJE IMAGINACIÓN CREATIVIDAD QUE TIENE PARA IMAGINAR A PARTIR DE LAS IMÁGENES, LES AYUDA A FORTALECER SUS HABILIDADES COGNITIVAS COMUNICATIVAS CORPORAL ARTÍSTICAS TODAS LAS DIMENSIONES LES AYUDA A FORTALECER DE UNA U OTRA MANERA, SI LO SEGUIRÉ ABORDANDO ASÍ NO TENGA NIÑOS DE INCLUSIÓN, LO SIGO ABORDANDO Y COMO SEGUIR INVESTIGANDO DE QUE OTRA MANERA SE PUEDE TRABAJAR LOS PICTOGRAMAS CON ELLOS.</p>	<p>SIEMPRE ES IMPORTANTE, NO SE PUEDE DECIR SI O NO LO ES, HAY MUCHAS COSAS QUE SE PUEDEN GRAFICAR LO VEN COMO PARTE 100% DEL PROCESO EDUCATIVO, SE VEN LOS AVANCES SIGNIFICATIVOS A MEDIANO PLAZO, LA PROFE LM LO HA HECHO DURANTE TODOS SUS AÑOS DE EXPERIENCIA LOS PICTOGRAMAS APOYAN LA COMPRESIÓN Y SON UN HILO CONDUCTOR. YO SIEMPRE LO USO, NO SOLO EN EL JARDÍN, DE MANERA PERSONAL EN CASA LOS USAMOS PARA PODER ENTENDER UN HORARIO CON MI HIJO, LOS MISMO ADULTOS LO HACEN CUANDO ESCRIBEN EN SU AGENDA HACEN DIBUJOS Y ESOS EVOCAN UNA IDEA DE ESOS APUNTES SIEMPRE ESTAMOS USANDO UN SCP LA GENTE NO VE QUE LO QUE ESTÁN HACIENDO ES UNA HERRAMIENTA DE RECORDACIÓN.</p>	<p>2DO OBJETIVO</p>
---	---	---	---------------------