

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



LOS PATRONES CULTURALES EN EL JUEGO SIMBÓLICO QUE REALIZAN LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LOS SECTORES DEL AULA Y OTROS ESPACIOS DE LA I. E. I. EIB DE CHAHUARINAY – APURÍMAC

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Inicial Intercultural

Bilingüe

Presenta la Bachiller

MARISOL TUIRO HURTADO

Presidente: Oscar Heerbert Marín García

Asesor: Silvia Patricia Apaza Espinoza

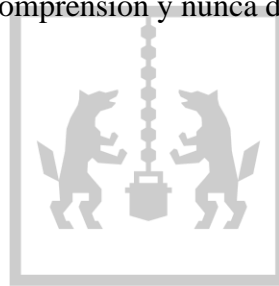
Lector: Roxana Milagros Retuerto Soria

Lima – Perú

Octubre de 2022

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de investigación a los niños (as) de la I.E.I EIB de Chahuarinay. A mi padre, a mi madre y a mis hermanas porque a pesar de los momentos difíciles me han brindado su amor, su comprensión y nunca dejaron de creer en mi capacidad.



AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis padres por estar siempre conmigo y fortalecerme con sus consejos.

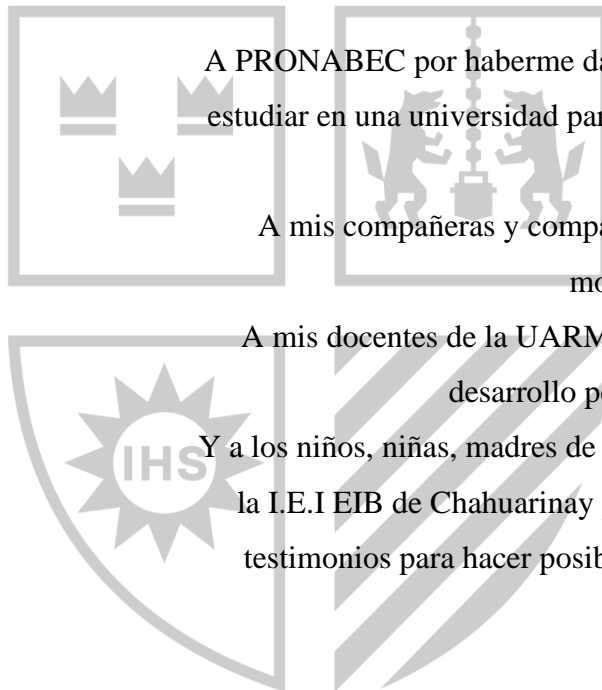
A mi asesora Silvia Patricia Silvia Apaza por su paciencia y guiarme durante todo el desarrollo de la tesis.

A PRONABEC por haberme dado la oportunidad de estudiar en una universidad para obtener una carrera profesional.

A mis compañeras y compañeros por los buenos momentos compartidos.

A mis docentes de la UARM por ayudarme en mi desarrollo personal y profesional.

Y a los niños, niñas, madres de familias y docente de la I.E.I EIB de Chahuarinay por colaborar con sus testimonios para hacer posible esta investigación.



RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar los patrones culturales que se manifiestan en el juego simbólico que realizan los niños(as) en los sectores del aula y otros espacios de la I.E.I. EIB de Chahuarinay. Este estudio es cualitativo porque la información fue “recogida al hablar directamente con las personas u observar sus comportamientos y acción en contexto” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 78). La información se recopiló mediante entrevistas semiestructuradas a seis madres de familias, una docente de una escuela EIB de Apurímac y se observó a siete estudiantes cuando jugaban en distintos espacios. Los hallazgos muestran que los niños(as) durante el juego suelen recrear situaciones de su entorno familiar y de su propia cultura. Las situaciones y ambientes que recrean son: la cocina, la chacra, el cuidado del bebé, el cuidado de los animales, las ceremonias rituales y las festividades costumbristas. También hacen uso de elementos de la ciudad. Los hallazgos se ponen en discusión con la información del marco teórico. Finalmente, la conclusión a la que se llega es que en el juego se representan actividades y espacios compartidos entre mujeres y hombres. Además, la cultura sigue estando presente a pesar de la influencia de la ciudad.

Palabras Clave: Patrones culturales, juego simbólico, representaciones, cultura.

PISI SIMILLAPI

Kay llamkaymi hamutanqa wawakunapa tukuy pukllaykuna qawaspanku puqllayninkumanta, huk rarana kasqanpi kaqmanta, yachaywasipa kanchanpi, wasikunapi, chakrakunapi ima rurasqankuta I.E.I. EIB Chahuarinay yachawasipi rurasqankumanta. Kay llamkayqa cualitativo nisqam, ichaqa “qayllallapi runakuwan rimasqamanta utaq imayna kasqankuta qawaspawan maypi kasqankuta” (Karina Batthyány y Mariana Cabrera, p. 78). Willakuytaqa huqarimuniku ñawpamanta tapukuypaq rurasqawanmi. Suqta warmakuna mamanta, huk EIB Apurímacpi yachachiqta, chaynallataq qanchis yachaqkunata maykunapi (yachay wasikupi, hawa pampapi, wasinpi, chakranpi, plazapi) pukllasqankuta qawaniku. Kay llamkayqa warmiqari wawakuna pukllaspa ayllunkupiwan llaqtanku pukllaykuna yachapaspa rurasqankutam tarin. Pukllaykunaqa kanku: waykuna wasi, chakra ruray, uchuy wawakunata uyway, uywakunata uyway, Pachamama tinkay, llaqtapa rayminkunata. Kaykunatam yachasqankupi kaqkunapawan sutichanku. Chayamantapas umalliq llaqtamanta rurasqankuta qatipanku. kay llankay llusqiymin marco teórico nisqawan umanchasqa kachkan. Taxisqakuna *marco teóricowanmi* rimanakunku. Tukunapaq, kay qatipayqa chayan pukllaypiqa warmiqari yachaq warmakuna, qarillapaq maypi pukllana kaqta, warmillapaq maypi pukllana kaqtam yachapayanku. Ñawpa yachayninkuqa, llaqtamanta hukuna yaykuptinpas, hinallam tarikun.

Aysaqnin rimaykuna: Qatipana kaqkuna, pukllay qatichik, yapamanta paqarichiy, runakunapa kawsay.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze the cultural patterns that are manifested in the symbolic play that boys and girls perform in the classroom and other spaces of the EIB of Chahuarinay. This study is qualitative because the information was “collected by speaking directly with people or observing their behaviors and actions in context” (Karina Batthyány and Mariana Cabrera, p. 78). The information was collected through semi-structured interviews with six mothers of families, a teacher from an EIB school in Apurímac, and seven students were observed when they played in different spaces. The findings show that children during play often recreate situations from their family environment and their own culture. The situations and environments they recreate are: the kitchen, the farm, baby care, animal care, ritual ceremonies and traditional festivities. They also make use of elements of the city. To which they give names related to their cultural environment. The findings are put into discussion with the information from the theoretical framework. Finally, the conclusion reached is that the game represents activities and spaces shared between women and men. In addition, culture is still present despite the influence of the city.

Keywords: Cultural patterns, symbolic play, representations, culture.

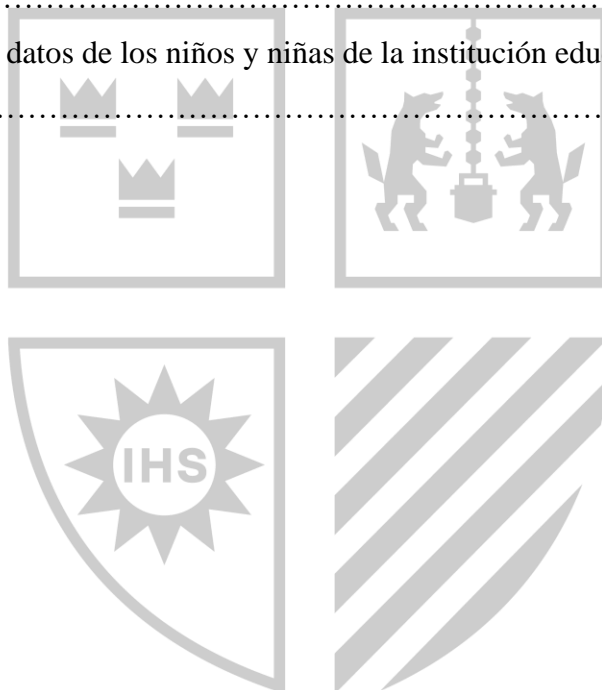
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO I: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. 16	
1.1. Juego simbólico	16
1.1.1. Características del juego simbólico.....	18
1.1.2. Funciones básicas del juego simbólico	19
1.1.3 Importancia del juego simbólico en el desarrollo del niño	20
1.1.4. El juego simbólico y el juego libre	21
1.2. Espacios para el juego.....	22
1.2.1. Sectores del aula	23
1.2.2. Otros espacios para el juego	25
1.3. Patrones culturales.....	25
1.3.1. Cultura y sus elementos	26
1.3.2. Formación de los patrones culturales.....	29
1.4. Elementos culturales durante el juego.....	30
1.5. Prácticas de patrones culturales en el juego.....	31
1.6. Contextualización	32
1.6.1. Contextualización sociohistórico y cultural.....	32
1.6.2. Contextualización sociolingüística	34
1.6.3. Contextualización Educativa	38
1.6.4. Contextualización familiar.....	39
CAPITULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
2.1. Muestra.....	41
2.1.1. Descripción	42
2.1.2. Método de selección	42
2.2. Recolección de información.....	43
2.2.1. Instrumentos: Guía de entrevista semiestructurada, ficha de observación	43
2.2.2. Procedimiento	44
2.3. Análisis de datos	45
CAPÍTULO III: RESULTADOS.....	47

3.1. El juego simbólico	47
3.1.1. Sectores y otros espacios	48
3.1.2. Importancia y funciones básicas del juego simbólico desde la percepción de la docente y familiares	49
3.2. Patrones culturales en el juego simbólico asociado a su cultura	51
3.2.1. Expresiones Lingüísticas en quechua	52
3.2.2. Cosmovisión en los juegos que realizan	54
3.2.3. Trabajo colectivo en el juego	55
3.3. Representación del entorno	56
3.3.1. Situaciones familiares	56
3.3.2. Representaciones de los varones y mujeres	59
3.4. Patrones culturales en el juego simbólico asociado a la ciudad	60
3.4.1. Expresiones lingüísticas en castellano	62
3.4.2. Elementos de la ciudad	62
3.4.3. Cuentos	64
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	66
4.1. El juego simbólico	66
4.1.1. Sectores y otros espacios	66
4.1.2. Importancia de la cultura en el juego simbólico	68
4.1.3. Uso de la lengua durante el juego	70
4.2. Patrones culturales en el juego simbólico asociado a la cultura	72
4.2.1. Cosmovisión y el trabajo colectivo en el juego simbólico	73
4.2.2. Representación del entorno	75
4.3. Patrones culturales en el juego simbólico asociado a la ciudad	77
Conclusiones	78
Recomendaciones	80
Bibliografía	83
Anexos	90

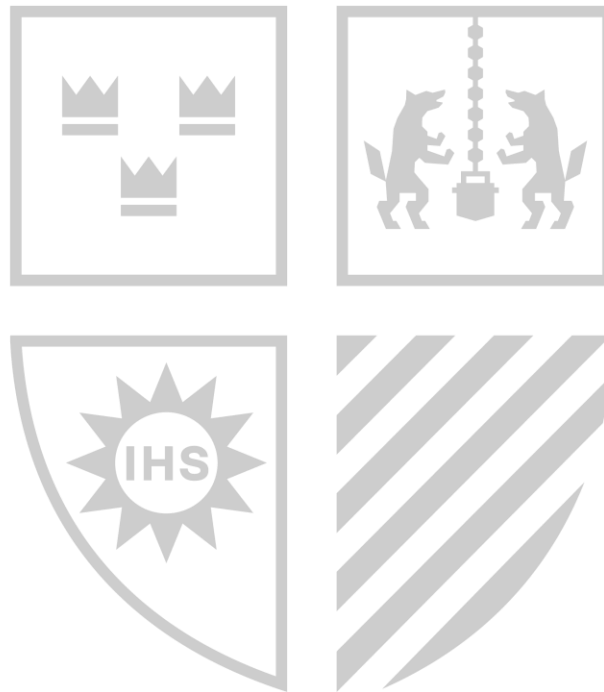
ÍNDICE DE TABLAS

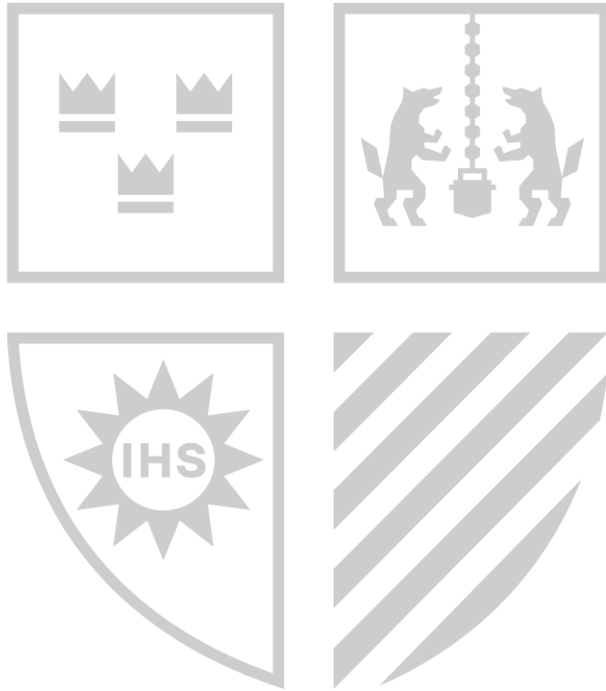
Tabla 1. Población censada del distrito de Chuquibambilla por idioma o lengua materna con el que aprendió hablar.....	34
Tabla 2. Autoidentificación étnica del distrito de Chuquibambilla según sexo y nivel educativo alcanzado.....	35
Tabla 3. Matrícula por periodo según edad 2004-2020 de la I. E. I. EIB de Chahuarinay.....	38
Tabla 4. Muestra de datos de los niños y niñas de la institución educativa EIB de chahuarinay.....	42



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa del distrito de Chuquibambilla donde se ubica la comunidad de Chahuarinay.....33





INTRODUCCIÓN

Actualmente, el Perú es reconocido como un país multicultural y multilingüe: existen 52 pueblos originarios y 47 lenguas distintas (Ibañez, 2017). Es por ello que poseemos una gran diversidad étnica, social, lingüística y cultural. Ante esta situación el sistema educativo peruano a través de sus políticas de Estado ha asumido el reto de responder a esta gran diversidad, brindando a todos los estudiantes del Perú una educación integral y pertinente de acuerdo a su contexto sociocultural (Ministerio de Educación, 2013).

En los últimos años han surgido importantes avances conceptuales, normativas nacionales e internacionales, programas y proyectos que buscan la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el sistema educativo.

En la región Apurímac, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y la Dirección Regional de Educación Apurímac (DREA) vienen brindando acompañamiento y monitoreo para el fortalecimiento de capacidades de los docentes de EIB en los contenidos y manejo didáctico. Además, se ha identificado una necesidad de educar en la propia lengua y cultura, porque hay una gran cantidad de población quechua-hablantes que se identifican con una cultura ancestral; pues según el censo del 2017 en la región Apurímac se “autoidentifican quechuas cuatro de cada cinco hombres y mujeres” (Tapia, p. 11). El hecho que se identifican como parte del pueblo quechua significa que están reconociendo sus antepasados, tradiciones y costumbres.

Sin embargo, además del énfasis que se le pone al trabajo docente es necesario que se conozca el contexto socio cultural y lingüístico del niño. Es decir, “sus características lingüísticas en lo concerniente a la lengua y patrones comunicativos vinculados con las formas de usar el lenguaje en contextos específicos, y las prácticas culturales en las que han sido socializados [...] y las características de sus familias” (Minedu, 2012, p. 32). pues los elementos culturales influyen en las actitudes, aptitudes y socialización de los niños (Patiño, 2016). Aquí es en donde los espacios de la escuela se vuelven en un espacio para el conocimiento y comprensión cultural porque los niños y niñas representan y recrean su cultura y las situaciones familiares durante en el juego simbólico. Es importante este conocimiento, como lo señalan, Greenfield y Suzuki (s/f)

porque los patrones culturales deben ser evaluados y escoger cuales son apropiados para el desarrollo del niño.

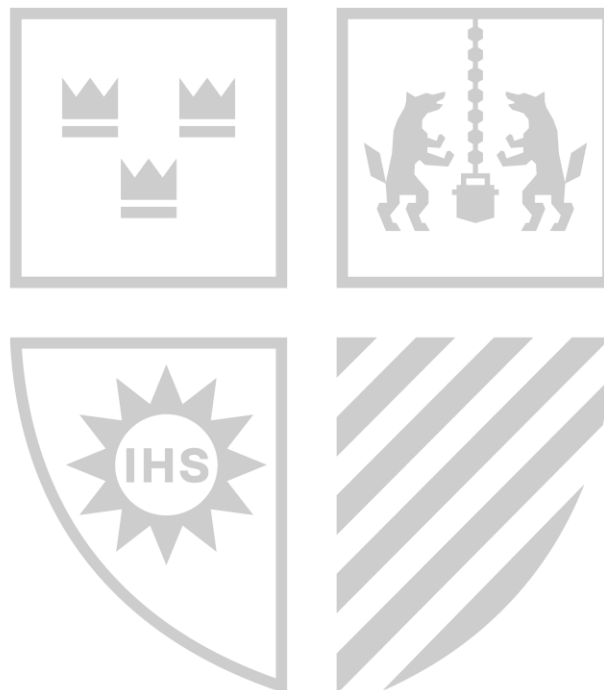
Asimismo, el Ministerio de Educación (2019), señala que es necesario ver cómo transcurre el juego simbólico para que de esta manera se pueda potenciar e identificar posibles oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, en la I.E.I.EIB de Chahuarinay se evidencia que hay pocas manifestaciones de los patrones culturales durante el juego simbólico.

Debido a la problemática planteada surge la necesidad de indagar sobre ¿Cómo se manifiestan los patrones culturales en el juego simbólico que realizan los niños y niñas en los sectores del aula y otros espacios de la Institución Educativa Inicial de Educación Intercultural Bilingüe (I.E.I.EIB) de Chahuarinay? Por consiguiente, el objetivo es explicar los patrones culturales que se manifiestan en el juego simbólico que realizan los niños y niñas en los sectores del aula y otros espacios de la I. E. I. EIB de Chahuarinay. Asimismo, permitirá describir los juegos simbólicos, que realizan los niños y niñas para establecer relación entre los patrones culturales.

Por ello el trabajo de investigación se basó en el enfoque cualitativo, porque se buscó comprender a los niños y niñas y sus contextos a partir de la inducción analítica de la información y basado en las personas y sus costumbres (Hernández, 2014). Para establecer y explicar las manifestaciones de los patrones culturales que se dan durante el juego simbólico que realizan los niños y niñas en los sectores del aula y otros espacios de la I.E. También, la investigación en curso es descriptiva y exploratoria. Es descriptiva, porque se va recoger y detallar los patrones culturales que se presentan durante el juego simbólico. Asimismo, es exploratoria, porque se aborda un tema poco estudiado como el juego simbólico y además se hace en un contexto que no ha sido estudiado. El tema del juego simbólico empieza a tocarse cuando las escuelas implementan la hora del juego libre en los sectores, esto surgió en el año 2009 como un momento pedagógico que todas las instituciones educativas de nivel inicial debían implementar.

Finalmente, el estudio que se propone es importante desde tres aspectos: académico, pedagógico y sociocultural. En lo académico, permitirá ampliar los conocimientos sobre la importancia del juego simbólico, identidad, patrones culturales, entre otros temas. A partir de ello, se pueda ampliar los conocimientos para mejorar la educación en EIB. En lo pedagógico es importante porque, a partir del juego simbólico que realiza el niño(a) se podrá identificar las diferentes representaciones de las vivencias

y además verse como se representa a sí mismo; lo cual debe ser aprovechado por el docente para ser tomado en cuenta dentro de sus sesiones de aprendizaje para temas relacionados a la identidad y además, de incorporar elementos propios de la comunidad dentro de los sectores para que el niño o niña pueda hacer uso de ellos sin sentirlos ajenos a su realidad. En lo social cultural, porque al observar que los niños (as) representan vivencias que se repiten al interior o exterior del hogar será una oportunidad para fortalecer aquellas conductas que son adecuadas permitirá trabajar sobre aquellas conductas (discriminación, exclusión, etc.) que pueden afectar a los otros y no permiten establecer relaciones de equidad e igualdad.



CAPITULO I: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se conceptualizan y detallan cuatro temas principales que aborda la tesis: juego simbólico, espacios para el juego, patrones culturales, elementos culturales durante el juego y prácticas de patrones culturales en el juego.

1.1. Juego simbólico

El juego simbólico es característico de la etapa preoperacional. Surge alrededor de los 18 meses y se desarrolla hasta los 6 o 7 años (Elkonin, 1980; Garvey, 1985; Rakoczy, 2008 y Westby, 1988, citado en Estein, y Migdalek, 2017). En esta etapa los niños simulan objetos, situaciones, personajes, etc. que no están presentes en ese momento pero que fue dado en un momento (Maite, 2015). Por lo tanto, esta situación supone una distinción entre lo real y la ficción, a través del cual el niño conoce y se expresa en el mundo en que se encuentra.

Asimismo, es una actividad propia del niño que surge naturalmente a partir de sus experiencias sociales y de sus relaciones afectivas (Villalobos, 2009). Es decir, se manifiesta de modo natural en casa, en el centro educativo, en el parque, en el campo o en otros espacios, mediante este tipo de juego podemos observar como el niño convierte un objeto en un juguete o recrea situaciones de su vida. Según Ruiz y Abad (2011), ese vínculo natural da sentido al símbolo y es lo que permite que las conexiones de significados que se establecen en el juego simbólico puedan manifestarse de manera espontánea y libre. Es por eso, que los niños pueden inventar juegos, realizar transformaciones, pueden asumir roles diferentes al suyo, entre otros.

Aquino y Sánchez (1999) señala que este tipo de juego es el apogeo del juego infantil y esencial en la vida del niño para que pueda adaptarse y comprender el mundo de los adultos. Es así, que Piaget define como:

Indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones: tal es el juego que transforma lo real, por asimilación más o menos pura, a las necesidades del yo (Aquino y Sánchez, 1999, p.136).

Por lo tanto, el niño a través de su conocimiento previo y sus experiencias sociales puede representar situaciones cotidianas de su entorno familiar y sociocultural. Para que esto se logre realizar, según Aquino y Sánchez (1999), el niño utiliza una serie de significantes contruidos por él y que lo adapta a sus deseos e intereses. Y, se estructura junto con las otras funciones como la imitación y lenguaje que hace posible la anticipación y la memoria.

El objetivo del juego símbolo es hacer que el niño imagine situaciones reales, acciones, animales, objetos, etc. y los represente a través de sus acciones haciendo uso de materiales concretos. Por ello, los juguetes no tienen un solo significado, ya que el niño al jugar simbólicamente tiene la capacidad de trascender y otorgar a estos sus propios significados en las que se encuentran entrelazados con sus propias experiencias (Villalobos, 2009). El niño al imaginar escenarios de juegos asimila su cultura y la realidad del mundo que nos rodea (Abad y Ruiz, 2011).

Asimismo, el niño que juega simbólicamente aporta las significaciones y sentido de su experiencia vital, aunque sus juegos sean compartidos con sus pares. Por el contrario, si un niño no logra constituirse como sujeto simbólico se evidencia una gran pobreza intuitiva y no logra ser sensible al mundo (Villalobos, 2009). De ahí la importancia de darle la oportunidad a los niños y niñas a que juegan libremente; ya que, es un momento de disfrute en el cual desarrolla aspectos como la cognición, lo social, lo emocional y actividad física.

En la actualidad los estudios realizados desde el ámbito educativo y psicológico, el juego simbólico tiene un impacto positivo en el desarrollo del niño. Por eso Qiliche (2019) señala que el juego simbólico es un instrumento de aprendizaje y como instrumento de terapia, por el cual el niño puede aprender diversas actividades comunicativas, socializadoras, de inteligencia, lenguaje, entre otros. Asimismo, Villalobos señala que esta actividad permite al niño “descubrirles sabor y textura a las diferentes experiencias, así como soñar con la consciencia de que todo ello le pertenece, pues viene de las significaciones que le da a su experiencia vital” (2009, p. 274). En otras palabras, el niño mediante sus juegos representa sus experiencias, se transforma en lo que

desea ser y describe situaciones favorables o desfavorables en el cual irá desarrollando cognitivamente, socioemocionalmente y físicamente.

Al realizar una revisión bibliográfica sobre el juego simbólico hemos encontrado que dicha actividad aporta grandes beneficios al desarrollo óptimo del niño, más allá de la cultura a la cual pertenezca. Algunos de estos beneficios según Qiliche (2019) son: mejor forma de comunicación, mejoras en sus relaciones interpersonales, psíquicas, afectivas, mejor afrontamiento en el desarrollo de aprendizaje y puede manifestar su miedo, angustia o alegría. De esta manera, el niño(a) como ser humano puede gestar su condición de hombre cognoscente, simbólico, luchador y transformador de la experiencia, ya que a través de su vivencia crea nuevos sentidos (Villalobos, 2009 y Villareal, 2020).

El juego simbólico es una actividad que nace del niño y que lo realiza libremente a partir de las significaciones dadas a sus experiencias. Esta actividad permite al niño (a) construir nuevas realidades coherentes, por ello los espacios de juegos no son repetitivos o pautados por los adultos. Entonces, el niño adquiere libertad para explorar, crear, elaborar, descubrir y desarrolla sus propios juegos a través de sus experiencias culturales.

1.1.1. Características del juego simbólico

El juego es imprescindible para el desarrollo del niño, por ello es fundamental el espacio/tiempo según a sus necesidades y nivel de desarrollo. La naturaleza del juego simbólico responde a las siguientes características más relevantes a partir de las investigaciones realizados por Aquino, Sánchez (1999) y Maite (2015). A continuación, se señalan las siguientes características:

- a. **Ficción:** Se considera como la característica más importante del juego simbólico, a través del cual el niño puede sustituir, rellenar, inventar, modificar y adaptar lo desconocido a sus necesidades e intereses individuales. Mediante la ficción internalizan roles sociales y culturales, que surge de la seguridad y el bienestar del niño; así como también, de los procesos internos del psiquismo tales como las inquietudes, miedos, necesidades, tensiones, deseos, entre otros.
- b. **Universal:** Los niños y niñas pasan por la etapa del simbolismo; por ello, lo practican independientemente de su condición sociocultural, etnia, religión y

lingüística. Todos los niños del mundo realizan el juego simbólico por más que las circunstancias sean favorables o desfavorables.

- c. Necesidad biológica:** El niño a través del juego simbólico responde a sus necesidades como tocar, mirar, explorar, expresar, crear, etc. La actividad lúdica, fomenta la capacidad de goce que está ligada a las emociones que tienen su origen biológico.
- d. Tiene funciones compensatorias, liquidatorias y asimiladoras:** Según los autores esta característica es importante en el desarrollo emocional. Porque, mediante la función compensatoria el niño puede recompensar situaciones desagradables, las asimilan y las supera al reproducirla simbólicamente.
- e. Estimula el desarrollo de las funciones psicológicas superiores:** según esta característica los niños aprenden a actuar en una situación mental a través de lo que observa, y actúan a partir del significado que le da a esa situación. Por ello, se fomenta su imaginación y creatividad.
- f. Es un medio para poder explorar:** mediante juego simbólico los niños exploran diversas situaciones cotidianas a partir de sus intereses por comprender las cosas, por ello producen actitudes y comportamientos al realizar el juego.

En las características mencionadas se integran realidad y fantasía, mediante el cual los niños pueden resolver conflictos, anticipar situaciones y vencer temores. También, es un medio de identificación cultural al estar inmersa en un determinado contexto. Es decir, simbolizan patrones de actitudes, comportamientos, valores que se practican en su ámbito familiar y comunal. Estas características, se observa principalmente cuando el niño juega libremente con sus pares o individualmente. De esta manera, el juego simbólico se convierte en una herramienta importante para los docentes y para los padres de familias, ya que el niño mediante esta actividad muestra sus vivencias socioculturales.

1.1.2. Funciones básicas del juego simbólico

Según Pucuhuayla (2019) existen cuatro funciones básicas que debe de cumplir el juego simbólico para el progreso y desarrollo integral del niño, entre ellas están la

función de escenario lúdico, exhibición pública, asunción de roles y superación de egocentrismos. Ahora veamos cada función:

- a. **Escenario lúdico:** el niño necesita de un escenario lúdico para que el juego simbólico se desarrolle; este escenario no es real, es coherente e informa sobre las situaciones que tiene la persona en su vida diaria. Asimismo, Pilz (2011) considera que los niños muestran en el juego simbólico una intensidad lúdica. Ello, es importante porque nos brinda una información para conocer al niño con el que trabajamos.
- b. **Exhibición pública:** cumple la función pública, ya que mediante juego simbólico se puede conocer el mundo interior del niño. La autora señala, que se constituye en un metalenguaje en el que el niño a través del acto de jugar, expresan detalladamente sus deseos, sus intereses, sus miedos, etc.
- c. **Asumen roles:** EL niño durante su juego asume un rol; es decir, quien desea ser, como se desea realizar ese rol y su relación con los otros. De ahí se dice que el juego simbólico no tiene razón de ser sin la asunción de roles.
- d. **Superación de egocentrismo:** El juego simbólico ayuda a superar una visión egocéntrica de la realidad sea esta positiva o negativa. Por otro lado, Pilz (2011) menciona, que durante la etapa del juego simbólico los niños aún mantienen el egocentrismo. Sin embargo, al entrar en contacto con su entorno y al establecer relaciones con sus pares irá poniéndose en la posición de los otros.

El juego simbólico por sí mismo cumple diversas funciones en el desarrollo del niño. Es decir, cuando el niño realiza el juego desarrolla aspectos cognitivos, socioemocionales y físicos al interactuar con los objetos y con sus pares en un determinado espacio.

1.1.3 Importancia del juego simbólico en el desarrollo del niño

En los últimos años el juego simbólico se he vuelto un tema relevante por las numerosas investigaciones y estudios en el campo de la educación infantil. Sánchez (2013), menciona que estas investigaciones han permitido considerar al juego simbólico como un recurso fundamental en la educación infantil, porque contribuye al desarrollo

integral del niño. Mediante el desarrollo del juego simbólico los niños(as) van aprendiendo elementos del contexto cultural, de esta manera van incorporándose progresivamente a la realidad de su cultura que han construido las personas mayores (Gallardo y Gallardo, 2018).

Por su lado, Linaza (2013), señala que la mayoría de las investigaciones realizadas en las décadas de los 60 y 70 autores como Piaget, Erickson, Bruner, sylvia, Génova, Vygotsky, entre otros, plantearon que el juego simbólico beneficia al desarrollo cognitivo, a la resolución de problemas, al desarrollo social, a la adquisición del lenguaje, entre otros aspectos favorables en la vida del ser humano. También, Sánchez (2013), reitera que el juego simbólico es tan importante para el ser humano, ya que al realizar esta actividad se integran y refuerzan mutuamente la inteligencia, la afectividad, la competencia lingüística, el conocimiento y el desarrollo social.

Por lo tanto, se considera que el juego simbólico permite conocerse a sí mismo y a las demás personas con el que se relaciona (Maiten, 2015). Dicho de otra manera, los niños conocen y se expresan en el ambiente que le rodea, que a la vez irán aprendiendo y practicando valores y costumbres de su propia cultura como: el respeto, la tolerancia, la empatía, la participación colectiva, la cosmovisión, conocimientos ancestrales, entre otros. De ahí, se dice que el juego simbólico influye positivamente en el proceso y desarrollo integral del niño. Mientras, que la ausencia o la escasa de esta actividad del juego inciden de manera negativa en el desarrollo del niño (Linaza, 2013).

Además, los niños al jugar sociabilizan usando patrones de la familia y la cultura. Este aspecto se observa generalmente en las zonas rurales, ya que estas por tener poblaciones de menor cantidad los juegos se realizan de manera grupal como en la chacra, en las faenas comunales, etc. En este ambiente van practicando la empatía, el respecto, la convivencia, la responsabilidad. De esta manera los patrones culturales que intervienen en el juego simbólico intervienen en el desarrollo del niño (a).

1.1.4. El juego simbólico y el juego libre

Como se ha mencionado en los párrafos anteriores el juego simbólico en un tipo de juego donde los niños(as) pueden asumir roles imitando situaciones, costumbres, valores, etc. que suceden en su contexto sociocultural. Por otro lado, según la conceptualización de Muñoz (2009), se entiende por juego libre a la actividad que realizan

los niños y las niñas de forma espontánea, donde irán representando personajes y escenas que se producen en la vida cotidiana. El adulto no tiene una intervención directa en el momento en el que el infante está jugando. Por lo tanto, el juego simbólico y el juego libre están estrechamente relacionados porque, los niños simbolizan sus juegos de manera libre.

Según Sarlé, 2001, citado en Otero (2015) el juego libre en los sectores surge en los años setenta como estructuras y propuestas didácticas llamados juegos de trabajos, y se plantea que se debe de considerar en las escuelas preescolares. A partir, de ese momento se organiza el aula en espacios denominados los rincones de juegos, que estaban vinculadas con los contenidos temáticos de las diferentes áreas. Estos juegos de trabajos tienen una organización didáctica que son: el momento de la planificación, donde los niños eligen el rincón y la propuesta a trabajar; el desarrollo del juego en los diferentes rincones; el momento del orden y finalmente, el momento de la evaluación.

Posteriormente, surgen oposiciones a esta propuesta, porque se considera que hay demasiada estructuración del aula y el docente dirige el juego. Por ello, surgen una nueva propuesta donde se mantiene la estructura y la organización, pero se minimiza la enseñanza y la intervención del docente. Esta nueva propuesta le denomina juego libre en rincones hoy en día pasa a ser llamado el juego libre en los sectores (Otero, 2015). Es así, que el juego libre en los sectores según, Otero (2015) implica que el niño o niña tiene la posibilidad de realizar sus juegos libremente en los espacios organizados en los sectores orientados por sus propios intereses, deseos y necesidades.

El juego libre en los sectores favorece la construcción de un aprendizaje significativo, ya que el estudiante al encontrarse en los distintos sectores del aula, asocia la información nueva con las que ya posee, logrando aprender a interrelacionarse con el mundo que le rodea. Asimismo, aprende a distinguir y amenizar su mundo (Figuroa y Figuroa, 2019). También, las autoras señalan que dicha actividad favorece al desarrollo de la autonomía, a la formación de la personalidad y la consolidación de la autoconfianza.

En ese sentido, podemos decir que el juego libre en los sectores es una actividad recreativa, porque los participantes pueden divertirse al interactuar con sus pares. Pero también, es importante y necesario en temas pedagógicos, ya que favorece el conocimiento de los niños y brinda la oportunidad de desarrollarse socialmente.

1.2. Espacios para el juego

El término espacio hace referencia al espacio físico donde los niños y niñas juegan y aprenden, por ello se caracterizan por tener objetos, materiales didácticos, mobiliarios y decoraciones (Sarlé, Rodríguez y Rodríguez, 2014). Estos espacios, según Forneiro, 1987, citado en Sarlé, Rodríguez y Rodríguez (2014) señala que no solo es un ambiente de diversión, sino que también son de aprendizaje y un elemento curricular.

Debido a la importancia del juego en los niños para su desarrollo óptimo, el MINDEU (2013) señala que los espacios de juegos deben ser adecuados según a la edad del niño. Por ello, realizan una guía de orientación para los espacios educativos y que se debe de considerar los siguientes aspectos básicos:

- Entender los procesos básicos de crecimiento y desarrollo del niño, ya que existe una serie de ítems madurativos, en tamaño, en acción, desplazamiento, iniciativa, adaptación a su entorno, etc.
- Respeto a la integración arquitectura, naturaleza y cultura, debido a que el país es diverso y que la etapa infantil es vulnerable es necesario considerar las normas vigentes de la construcción de los espacios educativos y los aportes fundamentales de la ecología, de la interculturalidad, de la arquitectura, entre otros.
- La función de los espacios es esencial en el acompañamiento del desarrollo infantil, por ello son prácticos, operativos y funcionales para las personas que se encuentran dentro de ellas.

De acuerdo a lo mencionado los espacios para el juego son importantes para un desarrollo pleno de los niños. Se debe, ofrecer espacios amables, saludables, desafiantes, seguros y de acuerdo al contexto sociocultural de los infantes. Para brindar un espacio con estas características es necesario que el educador o tutor conozca la cultura del niño; de tal manera, que el juego simbólico permita un desarrollo adecuado que refuerce la identidad a través de la práctica de los parones culturales.

1.2.1. Sectores del aula

Desde el año 2009 el MINEDU implementó los sectores en las aulas como una actividad imprescindible que se debe de desarrollar en todas las instituciones educativas del nivel inicial (Otero, 2015). Por ello, los centros educativos vienen implementando los

sectores dentro de sus aulas en donde juegan los niños y niñas todos los días como parte de la jornada pedagógica. El MINEDU (2019), señala que la implementación de estos sectores en el aula implica el juego libre por ello se debe tener en cuenta que:

- La actividad del juego libre en los sectores se caracteriza por ser libre, porque los niños y las niñas deciden a qué jugar, con quién lo hará y el material a utilizar. En el momento de la actividad el docente cumple el rol de observador y acompañante, pero no puede dirigir o dar pautas de cómo debe de jugar.
- La función del adulto es la de planificar, diseñar e implementar los sectores dentro o fuera de la Institución Educativa. Al respecto Muñoz (2009), menciona que, para programar una actividad educativa basada en el juego libre en los sectores, primero se debe de observar a los alumnos para ver y analizar los intereses y los deseos de cada niño. De esta manera, los sectores de juego favorecerán al desarrollo integral (cognitivo, físico y socioemocional).
- El juego libre en los sectores debe de tener una duración de 60 minutos diarios. En los centros educativos normalmente se realiza antes de iniciar la actividad de aprendizaje; pero, se puede realizar en cualquier momento del día.
- Para el inicio del juego libre en los sectores es importante realizar algunas reglas de convivencia para que el desarrollo del juego se realice en armonía. Asimismo, los acuerdos deben de partir de los mismos estudiantes, de esta manera los participantes reconocerán sus errores al momento de romper algún acuerdo realizado por ellos mismos.
- Todos los niños y niñas participan en el juego libre en los sectores. Esta participación será según su edad, su madurez o su personalidad, pueden realizarlo de manera individual o grupal.
- No se debe de considerar como una actividad de espera; dicho de otra manera, el juego libre en los sectores es flexible en el cual interesa el proceso y no la meta. Al respecto Muñoz (2009) menciona, que el niño y el observador no saben a priori como van a desenvolverse o como va terminar la actividad.
- Para implementar las secuencias metodológicas se debe de realizar cuando todos los niños estén en el aula. Todos los sectores que se propone promueven el juego simbólico.

Las instituciones educativas generalmente tienen sectores de construcción, de hogar, de música, de biblioteca, etc. No obstante, estos se pueden modificar o

implementar de acuerdo al contexto sociocultural de los estudiantes, de esa manera los niños y niñas al llegar a la institución educativa puedan seguir realizando sus prácticas culturales.

1.2.2. Otros espacios para el juego

La escuela no es el único lugar donde el niño puede desarrollar el juego. Si no, que existen otros espacios tales como: calles, campo, jardines, patios de las casas, chacras, etc. En estos espacios los infantes realizan diferentes tipos de juegos desarrollando habilidades y destrezas físicas (Arteaga y Domic, 2007). De Esta manera es que se observa que los espacios de juegos pueden ser públicas y domésticos. Para Pinheiro (2012), los espacios públicos son los escenarios del desarrollo de acción lúdica, colectivas, individuales, costumbres, valores y de expresión cultural; pues, estos espacios son de transición y de conexión entre la casa y la sociedad.

Almeida, 2008, citado en Pinheiro (2012) señala que el juego es libre y espontáneo cuando se desarrolla en los espacios públicos. Los niños vivencian conflictos, actos de solidaridad, inclusión, amistad, autoridad, etc. Siendo así, que la acción de jugar asume un papel importante en el desarrollo de los niños, porque están contextualizadas a la cultura de cada niño (Pinheiro, 2012).

En ese sentido, podemos decir que los espacios de juegos dentro o fuera de las instituciones educativas aportan importantes significados en el desarrollo personal de cada niño/a. ya que es influenciado por su cultura. Esto se nota cuando durante el juego usan elementos de su cultura y representar patrones culturales de su pueblo. Es decir, en los juegos se observa valores de empatía, respeto, solidaridad, etc. Que a la vez estos están vinculados con los patrones culturales de cada pueblo.

1.3. Patrones culturales

Entendemos por patrones culturales a las costumbres, normas, hábitos, valores, ideas o tradiciones que practican una determinada sociedad y que se repite de padres a hijos por un largo periodo. Al respecto, Angulo, Ardila, Avendaño y otro (2006), menciona que esta manera repetida de pensar y de actuar es un patrón cultural. Asimismo, se menciona que los patrones culturales están inmersos en los roles sociales, instituciones

y expresiones culturales. Es lo que la sociedad considera aceptable o no aceptable. Es decir, cada cultura o pueblo tienen sus propios patrones culturales que establecieron como grupo social y solo funciona en esa sociedad. Por lo tanto, según los autores un patrón sociocultural es una norma implícita de conducta, porque el hecho de realizar en un determinado pueblo indica su aceptación.

Por su parte, Sánchez (2015), señala que los patrones culturales son normas que se establecen en una ciudad o país de acuerdo a las costumbres que practica un grupo. Se aprenden simplemente a vivirlas como prácticas comunes; es decir, son hábitos que se interiorizan sin la necesidad de hacerlos conscientes. Por ejemplo: el saludo, la preparación de ciertos alimentos, fiestas, etc. Estas acciones y actividades se hacen, porque fue transmitido desde siempre y considerado como propio.

Cada miembro de la sociedad va construyendo sus propios patrones socioculturales según sus características individuales y experiencias adquiridas a lo largo de su vida, pero teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran inmersos (Angulo, Ardila, Avendaño y otro, 2006). Lo mencionado por los autores es importante, porque nos ayuda a entender que los comportamientos o conductas individuales están influidos por los patrones culturales. Pues, en nuestras historias de socialización hemos aprendido patrones culturales que nos disponen a realizar un determinado acto o costumbre según los momentos y lugares.

Angulo, Ardila, Avendaño y otro (2006), mencionan que los patrones culturales enmarcan normas, valores y costumbres. Desde esa perspectiva, podemos entender que los niños y niñas al estar inmersos en una determinada sociedad van interiorizando las prácticas culturales. Por ello, se sienten identificados con ciertos valores, costumbres o prácticas. Entonces, la cultura adquiere importancia vital en el desarrollo del niño porque permite afianzar su identidad y sus elementos son claves para ello.

1.3.1. Cultura y sus elementos

Antropológicamente la palabra cultura se asocia a las artes, la religión y las costumbres. Posteriormente, a mediados del siglo XX y XIX este término fue ampliándose a una visión más humanista e intelectual que incluyó todas las características, actividades, interés de una sociedad. Por ello, en la actualidad se habla de una diversidad de culturas (Kuper, 2001, citado en Molano, 2007). La cultura es la

conformación de las personas y es el ente regulador para el funcionamiento de un sistema social que surge en un determinado contexto (Angulo, Ardila, Avendaño y otro, 2006).

La cultura está conformada por una variedad de elementos. Al respecto Angulo, Ardila, Avendaño y otro (2006) menciona que la cultura generalmente está compuesta por los siguientes elementos: formas, proposiciones, creencias, valores, reglas, valores públicos y recetas, es por eso, que la cultura es un sistema de normas, costumbres, tradiciones, leyes, etc. Estos elementos fueron creados y adoptados a lo largo del tiempo por un determina cultura que les ha permitido vivir como grupo social (Bonfil, 1988).

Los elementos culturales son necesarios para realizar todas y cada una de las acciones sociales; como, por ejemplo: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones (Bonfil, 1988). Por lo tanto, los elementos culturales cumplen unas funciones sociales porque genera un modo de vivir, cohesión social, creación de riquezas, empleos, equilibrio territorial, etc.

Ahora, tomando en cuenta los estudios realizados por Bonfil (1988) y Angulo, Ardila, Avendaño y otros (2006) se explicará los siguientes elementos culturales:

- **Costumbres:** se define como pautas de comportamientos socialmente adquiridas y significativas para quienes lo comparten. Se caracterizan por ser actos voluntarios ya que son formas de comportase que fueron aprendidas socialmente desde la infancia y actuados en la vida cotidiana de la gente. Respecto a lo mencionado, podemos decir que las costumbres provienen de prácticas tradicionales originadas en el pasado.
- **Normas:** se considera como estándar de comportamientos compartidos de un grupo social. Es decir, son formas de conductas, comportamientos, actitudes, costumbres u opinión para regular una determinada cultura. Las normas culturales no necesariamente están escritas como una ley, ya que solo son adaptadas de forma natural.
- **Lenguaje:** un elemento importante de la cultura es el lenguaje, ya que con ello es posible transmitir los demás elementos que conforma una determinada cultura. La lengua no es solo hablar, es también lo que se expresa a través de las escrituras, iconos, gestos, etc.
- **Valores:** Determinan los comportamientos de la persona individual y social. Cada cultura tiene su propio conjunto de valores que establecieron según a la importancia que el grupo social considere. Los trasmisores de estos valores son

las personas mayores y los profesores. Según weber, citado en Angulo, Ardila, Avendaño y otros (2006) los educadores deben de transmitir a los niños valores positivos que proporciona los elementos subjetivos que establecen la identidad cultural.

- Materiales: son aquellos objetos que está en su estado natural o transformado por el trabajo del hombre tales como la tierra, materia prima, fuente de energía, herramienta y utensilios, productos naturales y manufacturados, entre otros.
- Forma de organización: consiste en la relación social sistemática, mediante el cual participan los miembros del grupo; dicho de otra manera, todos los miembros son participes en el proyecto de su pueblo, por ello cada cultura se organiza según a sus normas.
- De conocimiento: son experiencias asimiladas y sistematizadas que a lo largo del tiempo van creando, acumulando y transmitiendo de generación a generación, pero a la vez son modificadas o incorporan nuevos conocimientos.
- Simbólicos: son todos aquellos códigos que permite la intercomunicación a todos los integrantes de grupo social. Existe diversos símbolos significativos, pero el código fundamental es el lenguaje.
- Emotivos o subjetivos: son todas aquellas representaciones colectivas, las creencias y los valores colectivos e integrados que motivan a la participación y/o aceptación de las acciones.

Los elementos culturales son necesarios para cualquier acción y exige capacidad de decisión sobre ella; sin embargo, las formas en las que se toman estas decisiones varían de un grupo a otro, y a la vez varían en el interior de cada uno de estos grupos, según el nivel de acciones consideradas (Bonfil, 1988). Es por ello, que se observa diferentes acciones en cada grupo familiar, comunal, macrosocial, etc.

Los elementos culturales se van desarrollando dentro de una cultura. Al respecto Molano (2007), señala que una cultura es viva cuando está compuesto por elementos heredados del pasado y por influencias exteriores adoptadas, así como también por novedades inventadas localmente. Todo lo mencionado cumple una función social, ya que proporciona una estimación de sí mismo que permite el desarrollo personal y colectivo. Es importante conocer estos elementos que son parte de los patrones culturales de cada pueblo, de esa manera actuar de manera adecuada en el contexto en el que nos encontramos.

1.3.2. Formación de los patrones culturales

Según, Romero (2019), la formación de los patrones culturales se crea de distinta manera de acuerdo a la localidad que habitan las personas, a las actividades económicas, políticas, religiosas, entre otros factores. Así también Bonfil (1988), señala que los patrones culturales se van configurando mediante elementos culturales del entorno y de afuera (ciudad).

Los elementos culturales del entorno son aquellas manifestaciones materiales e inmateriales considerados como propio de una cultura, mediante el cual se identifica como grupo social. Bonfil (1988), considera que “son propios, los que la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o trasmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado” (p. 173). Dicho de otra manera, son aquellas creencias, costumbres, lenguajes, etc. que se venían realizando o practicando desde siglos anteriores, pero que hoy en día lo sigue realizando con la finalidad de identificarse ante otras culturas existentes.

Los elementos culturales son parte de los patrones culturales que se van modificando y cambiando de acuerdo a elementos externos, fortaleciendo de esta forma la identidad; pues, los conocimientos, costumbres, lengua, etc. no se pierden, se adaptan y se transforman al contexto. Así pues, Molano (20017), señala que la identidad surge por diferenciación y reafirmación frente al otro y se encuentra en constante vinculación con un territorio. Por tanto, la identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de diversos aspectos en los que plasma su cultura.

Según Gonzales, 2000, citado en Molano (2007) un rasgo propio de estos elementos propios de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, ya que son producto de la colectividad. Para el autor, esta colectividad generalmente está localizada geográficamente, pero no de manera necesaria, ya que existen manifestaciones culturales que se expresa con mayor intensidad que otras.

Los elementos de la capital son aquellas prácticas o costumbres de las ciudades pero que han sido impuesta o apropiadas dentro de una cultura. Al respecto Bonfil (1988), considera como elementos culturales ajenos, son todos aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero no han sido producido ni reproducido por ellos mismos.

Estos elementos de la ciudad entran a ser parte de estos patrones culturales cuando se empiezan a usar de manera inconsciente y este uso se generaliza en un grupo.

Un elemento cultural externo llega a una determinada cultura a través de la imposición y apropiación. En cuanto al primer término, se refiere cuando los elementos y las decisiones no son propias del grupo. Si no, que más bien fue impuesta desde afuera y que ahora se practica o se utiliza como parte de dicha sociedad. Mientras, los elementos de apropiación es cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usan o utilizan en acciones que respondan a las necesidades e interés propias (Bonfil, 1988).

Los elementos culturales continúan siendo ajenos cuando las personas de una determinada sociedad no adquieren la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo, por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre sus usos (Bonfil, 1988). Dicho de otra manera, los elementos culturales ajenos implican la asimilación y el desarrollo de algunos conocimientos y habilidades para su manejo. La incorporación de otros nuevos elementos, el reajuste de los símbolos, la práctica de nuevos valores, etc. que permiten el manejo subjetivo del elemento apropiado.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente la formación de los patrones culturales se forman a través de los: elementos culturales del entorno y elementos culturales del externo/fuera.

1.4. Elementos culturales durante el juego

Los niños de las zonas rurales son incorporados a su cultura desde su nacimiento y durante primeros años de vida mediante la participación en diferentes actividades cotidianas de su ámbito social (Ames, 2013); por ello, juegan de acuerdo a la experiencia vivida en su entorno social. De esa manera van desarrollando su autonomía y destreza; pero también, van incorporando elementos culturales como: lenguaje, formas de comer, vestimentas, valores, reglas entre otros. En este proceso también, van construyendo una identidad compartida. Pues, los niños y niñas cuando juegan colectivamente en la institución educativa y en la comunidad comparten patrones culturales que les une como pueblo.

Por lo consiguiente, Garoz y Linaza (2008), señala que hay una relación entre el juego y la cultura, porque el niño no solo desarrolla su inteligencia, sino que a través de esta actividad se incorpora al mundo de los adultos al momento de jugar y además le otorga un papel de miembro activo en su cultura, en la que desarrolla sus potencialidades y adquiere toda una serie de significados.

Elkonin, 1980, citado en Garoz y Linaza (2008) menciona que durante el juego los niños van transmitiendo elementos culturales dependiendo a las épocas históricas, condiciones sociales, geográficas y culturales. Por tanto, se puede decir que los elementos culturales siempre están presentes en el juego simbólico, porque la característica del juego es imitar aquellas actividades que se realizan en el hábito familiar sociocultural. De ahí, que se observa a los niños y niñas asumir roles, valores, autoridades, transformarse en animales y personajes.

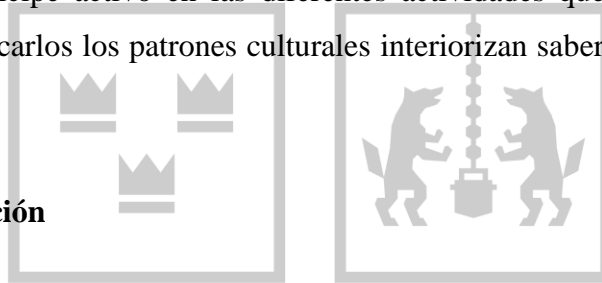
1.5. Prácticas de patrones culturales en el juego

Según Ames (2013), señala que los niños durante la etapa infantil interiorizan saberes, destrezas sociales y culturales, porque es la etapa donde realizan un amplio rango de tareas domésticas y productivas. La autora, en una investigación realizada en los departamentos de Apurímac, Ayacucho y Cusco evidenció que los niños (as) asumen responsabilidades domésticas y productivas. La gran mayoría de los varones asumen responsabilidades de la chacra y se encuentran con el padre; mientras, las mujeres están con la madre asumiendo tareas de la casa o pastoreo. En las entrevistas los padres de familias están de acuerdo con el tipo de educación que brindan a sus hijos, porque es parte de su cultura. Por lo que los niños y niñas deben de seguir los mismos patrones culturales.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, da cuenta sobre los diferentes roles que asumen entre niños y niñas. Por ejemplo, en las escuelas de las zonas rurales se observa que las mujeres juegan con los juguetes que se relacionan con las tareas domésticas y los varones suelen jugar en los rincones de construcción u otra tarea de la chacra. Para Ames (2013), toda la comunidad, entre adultos y jóvenes valoran la participación infantil en las costumbres u otras actividades, porque es necesario para su futuro, como lo señala Paradise y Rogoff, 2009, citado en Ames (2013), la participación desde muy temprana en las costumbres y/o valores de la comunidad forma parte de la realidad económica, social y cultural compartidos con las personas mayores.

Desde la perspectiva histórica y desarrollo humano de Vygotsky (1979) y Elkonin (1980), citado en Garoz y Linaza (2008), señalan que el juego es la reconstrucción de las interacciones de los adultos y que niños entienden e interiorizan de manera fraccionada gracias a la interacción social con otros niños que a la vez son papeles complementarios de los suyos. Es decir, el juego al ser la reconstrucción de interacciones de los adultos que interiorizan los niños y niñas, estos últimos estarían repitiendo los roles, costumbres, lenguaje, etc.

En síntesis, los niños y niñas durante el desarrollo de sus juegos practican patrones culturales, porque desde el nacimiento están influenciados por la cultura. Los padres o tutores enseñan todo lo que se realiza dentro de la cultura para que pueda entender y ser participe activo en las diferentes actividades que realiza la sociedad. Asimismo, al practicarlos los patrones culturales interiorizan saberes, destrezas sociales y culturales.



1.6. Contextualización

En este apartado se describe y explica el contexto sociohistórico y cultural, sociolingüístico y educativo de la comunidad Chahuarinay -Apurímac para conocer el entorno en que se realiza el estudio y que nos ayudará a comprenderlo correctamente. En la primera parte, sociohistórico y cultural, se menciona la fundación histórica de la comunidad, la ubicación geográfica, las actividades económicas, la religión, las actividades agrícolas y festividades que se realiza durante el transcurso del año. Luego, se presenta el contexto sociolingüístico con la finalidad de identificar el número de personas que hablan quechua y castellano. También, se detalla el contexto educativo; es decir, la historia del centro educativo del nivel inicial desde su fundación hasta la actualidad. Finalmente, se explica el contexto familiar para entender la situación de cada niño y niña.

1.6.1. Contextualización sociohistórico y cultural

Chahuarinay es una comunidad quechua ubicada en el distrito de Chuquibambilla, provincia de Grau, departamento de Apurímac. Se fundó el 22 de abril de 1968, de acuerdo a R.S. 129-TC (SICCAM). El presidente de la comunidad menciona

que anteriormente existían pocas familias, pero a la medida que fue desarrollándose fueron creando sus leyes comunales y aumentando el número de pobladores. Actualmente, el número de pobladores es de 250 personas aproximadamente (hombres, mujeres, niños/as, etc.); sin embargo, en el Censo 2017 se indica que había una población de 116 pobladores distribuidos en 80 viviendas, lo que quiere decir que la población ha aumentado.

Las actividades económicas que predominan son la agricultura y ganadería, estas actividades son el principal sustento económico; además, una parte de su producción es para la alimentación. La mayoría de las personas son de religión católica y comparten la religiosidad y cosmovisión andina. En la comunidad de Chahuarinay se desarrollan diversas manifestaciones culturales con la participación de toda la población sin importar la edad y el sexo.

En el mes febrero se realizan los carnavales, en esta actividad los pobladores realizan el tinkakuy, que consiste en poner señaleros a los ganados, acompañado de cantos y bailes. En abril se celebra el aniversario de la comunidad, en esta celebración se programan diferentes actividades como cantos, bailes y preparación de comidas de la propia comunidad. En mayo se cosecha los productos de maíz, haba, trigo, cebada y tarwi; mientras, la cosecha de papa se realiza en el mes de junio. En julio la población sube a las alturas a elaborar chuño, ya que en este mes inicia la temporada de helada; en este mismo mes, el día 25, se celebra una fiesta en honor a Santiago, considerado patrono de la comunidad. En el mes de setiembre se realiza el llarqa allchay (arreglo de las sequias) y también se realiza una fiesta en honor al señor de la Exaltación. En los meses de octubre y noviembre se da inicio a la siembra de los productos. En noviembre y diciembre se da la actividad del hallmay o primera y segunda lampa que consiste en echarle tierra a los productos.

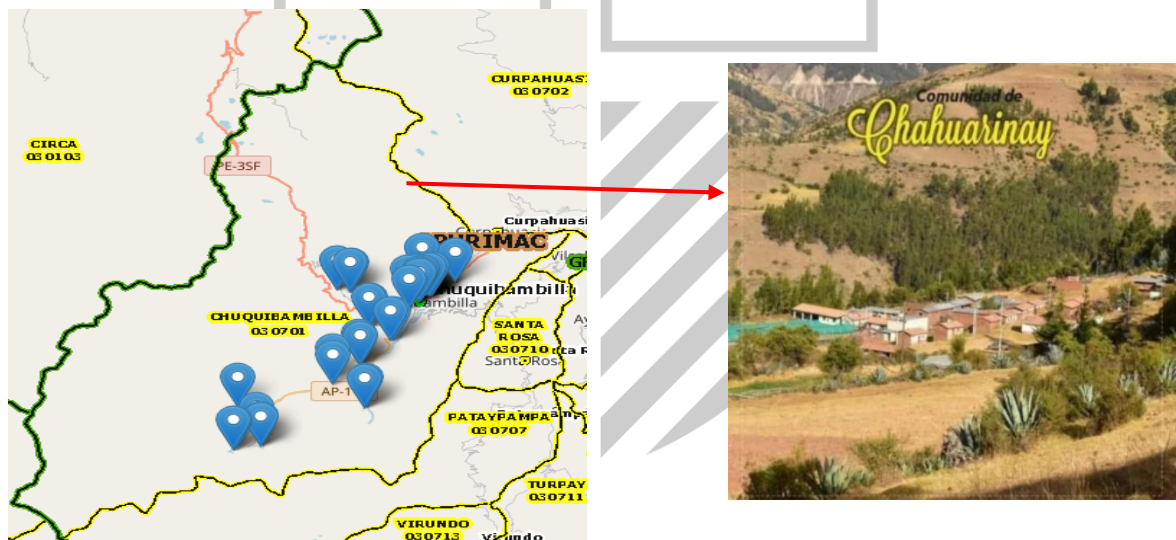
Todas estas actividades mencionadas están siempre acompañadas de una pequeña ceremonia con la finalidad de agradecer a la Pachamama (tierra) y a los Apus (cerros). La población (niños/as jóvenes, adultos y adultos mayores) son participes de las diferentes actividades ya sea económicas, agrícolas o festividades. Estas actividades culturales son la herencia que dejó los antepasados, por ello, que hasta la actualidad se conserva.

Años anteriores, solo existía el intercambio de un producto por otro, pero hoy en día se ha incrementado el uso del dinero para intercambiar un producto y también para

pagar por el trabajo. Los pobladores manifestaron que se sigue practicando el ayni y la minka (conocimientos de los antepasados) y solo a veces algunas personas van a los trabajos a cambio de dinero.

En la actualidad, la comunidad de Chahuarinay cuenta con una carretera de tierra, facilitando a los pobladores a desplazamiento a Chuquibambilla (capital de provincia) con finalidad de intercambiar sus productos. Este intercambio, se da de dos maneras: 1) un producto a cambio de dinero; 2) un producto por otro producto. La capital de Chuquibambilla es el punto medio donde se concentran las personas de diferentes comunidades e intercambian sus productos, sus artesanías; también, en el aniversario de la capital u otras actividades se organizan festividades culturales y cada comunidad presentan sus danzas, bailes y cantos. Los días sábados se realiza una feria, donde generalmente las mujeres se dedican a realizar este intercambio de productos. También, los niños y niñas son participe de esta actividad porque acompañan sus padres.

Figura 1. Mapa del distrito de Chuquibambilla y foto de la comunidad de Chahuarinay



Nota: Tomado de ESCALE (2020) y página de Facebook <https://www.facebook.com/photo?fbid=3493922500737070&set=pcb.3493959160733404>

1.6.2. Contextualización sociolingüística

En cuanto al contexto sociolingüístico la población de Chahuarinay tienen como lengua el quechua y el castellano. Los adultos mayores (60 a más) en su mayoría solo hablan el quechua y entienden poco el castellano. Mientras, los adultos jóvenes entre 40 a 60 años se comunican y entienden ambas lenguas. Los niños, niñas y adolescentes hablan solo en castellano, pero entienden la lengua quechua.

Los niños y niñas de la comunidad de Chahuarinay tienen como lengua materna el castellano; según los pobladores mencionan que esta comunidad tenía como lengua materna al quechua; sin embargo, esto fue cambiando cuando se creó la escuela primaria porque el docente prohibió el uso del quechua dentro de la institución, es así que los jóvenes fueron olvidándose de la lengua quechua y solo a veces hablaban en la chacra, en las festividades y en los rituales (testimonio del presidente de la comunidad).

Cuando se implementó la política de la educación EIB en el año 2016 en el la I.E.I se empezó a revalorar la lengua quechua, así como las costumbres y los conocimientos ancestrales. Desde la fecha se vienen enseñando desde la realidad sociolingüística del niño. Es decir, dentro de las horas pedagógicas la docente implementa la enseñanza de la lengua quechua y costumbres.

Tabla 1. Población censada del distrito de Chuquibambilla por idioma o lengua materna con el que aprendió hablar.

Idioma o lengua materna con el que aprendió hablar en su niñez							
Sexo	Quechua	Castellano	Aimara	Ashaninka	Awajún/agaruna	Otro lengua nativa u originaria	Otra lengua extranjera
Hombres	6 934	691	16	0	0	1	3
Mujeres	7 076	629	17	1	0	0	3

Nota: Adaptada del censo del INEI (2017).

En la tabla 1 se muestra que en distrito de Chuquibambilla la mayoría de la población de 5 y más años de edad declararon el quechua como lengua materna con el aprendieron hablar. Asimismo, las mujeres es el grupo que más hablan el quechua con unas 7076 personas, a diferencia de los hombres que solo hablan 6934 (INEI, 2017). Cabe mencionar que no se ha encontrado datos por comunidades y por edades. Sin embargo, en la investigación se ha identificado que en la comunidad de Chahuarinay los niños y niñas aprendieron primero hablar el castellano y ahora con la implementación de la EIB están aprendiendo a hablar el quechua. Mientras los padres de familias tienen como lengua materna el quechua, lo cual significa que antes la lengua materna era el quechua.

Por otro lado, en el distrito de Chuquibambilla según el censo 2017 la mayoría de las personas de 12 años de edad a más se autoidentificaron como quechuas. Como se observa en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Autoidentificación étnica del distrito de Chuquibambilla según sexo y nivel educativo alcanzado.

Autoidentificación étnica							
Sexo/ nivel educat ivo alcanz ado	Quechu a	Aimara	Nativo o indígena de la Amazoní a	Pertenecient e o parte de otro pueblo indígena u originario	Negro, moreno, zambo, mulato / pueblo afroperu ano o afrodesc endiente	Blanco	Mestizo
Hombres							
Sin nivel	96	0	0	0	0	0	1
Inicial	1	0	0	0	0	0	0
Prima ria	343	0	0	0	0	0	4
secun daria	793	1	1	0	0	1	30
Sup. no univ. incom plet	100	0	0	0	0	0	3
Sup. no univ. Comp leta	201	0	0	0	0	0	20

Sup. univ. incom pleta	41	0	0	0	0	0	7
Sup. univ. Comp leta	131	0	0	2		0	38
Maest ría / Docto rad	10	0	0	0		1	3
Mujeres							
Sin nivel	341	0	0	0	0	0	2
Inicial	3	0	0	0	0	0	0
Prima ria	390	2	0	0	0	1	9
secun daria	703	3	0	0	0	1	29
Básic a especi al	5	0	0	0	0	0	0
Sup. no univ. incom pleta	105	0	0	0	0	0	2
Sup. no univ.	176	1	0	0	0	0	16

Comp leta							
Sup. univ. incom pleta	25	0	0	0	0	1	3
Sup. univ. Comp leta	85	0	0	0	0	1	22
Maest ría / Docto rad	7	0	0	0	0	0	0

Nota: Adaptada del censo del INEI (2017).

Según la tabla 2 se muestra que la mayoría de los hombres y mujeres del distrito de Chuquibambilla se identifican como quechua, seguidos mestizos y otros. Asimismo, las mujeres del nivel inicial, primaria y secundaria son el grupo más identificados como quechuas (INEI, 2017).

1.6.3. Contextualización Educativa

En el año 2000 se crea el Programa No Estandarizado de Educación Inicial (PRONOEI). Esta institución albergaba a niños y niñas de 3, 4 y 5 años de edad en una sola aula que anteriormente se usaba para la enseñanza de los niños de primaria. Esta aula estaba construida con adobe, el piso era de tierra y el techo de calamina, con el tiempo el aula fue deteriorándose y debido a esto las autoridades en el año 2010 deciden cambiar la infraestructura del local y pasó de ser PRONOEI a Institución Educativa Inicial 744 de Chahuarinay.

En el año 2017 mediante la gestión de los docentes, autoridades de la comunidad y la UGEL de Grau se logró construir una nueva infraestructura de material noble con espacios de juegos, aula para las actividades de aprendizajes y psicomotricidad. En ese mismo año la institución educativa inicial fue considerada como EIB; asimismo, de

acuerdo al escenario sociocultural y lingüística el modelo de servicio que se brinda es de revitalización cultural y lingüística. Se decidió aplicar esta forma de atención, porque los estudiantes tienen como lengua materna al castellano y requieren revitalizar la lengua de herencia, así como los conocimientos y saberes ancestrales. A continuación, se observa el número de estudiantes por años:

Tabla 3. Matrícula por periodo según edad 2004-2020 de la I. E. I. EIB de Chahuarinay.

	2010	2011	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Total	10	7	7	5	6	7	4	1	3	4
3 años	4	1	2	4	1	1	2		2	2
4 años	5	5	1	0	5	1	1	1	0	2
5 años	1	1	4	1	0	5	1		1	0

Nota: Adaptada de Estadística de Calidad Educativa (ESCALE).

En la tabla 3 se observa que años anteriores el número de estudiantes era mayor; pero, con el transcurso del tiempo fue reduciéndose hasta llegar a uno en el año 2018, sin embargo, desde el 2019 se evidencia un aumento de estudiantes (ESCALE, 2020). Actualmente, la institución educativa inicial es multigrado y unidocente debido a que existe poca cantidad de estudiantes. La docente planifica las actividades de aprendizaje para todos los niños y niñas en general. Sin embargo, la evaluación del desempeño de cada niño es diferenciada.

Actualmente, brinda servicio educativo un total de 7 niños y niñas, ellos tienen como lengua materna el castellano y como segunda lengua el quechua. Es importante abordar como los niños se van desarrollando en la educación inicial para ver si se están repitiendo patrones culturales que ellos observan en su contexto social, cultural y sociolingüístico.

1.6.4. Contextualización familiar

De los siete estudiantes de la institución educativa inicial de Chahuarinay, cinco viven solo con su mamá y un hermano mayor; dos niños (hermanos) viven con su abuela y abuelo; y solo una niña vive con su papá, mamá y hermana. Las razones por el cual no existe una familia nuclear completa son por las siguientes razones: abandono por parte de los padres, trabajos alejados y muerte por accidente.

La primera familia entrevista (P1 y M1) está compuesta por el padre, la madre y sus dos hijas de 2 y 3 años de edad. Viven en una casa mediana, hecha de adobe de tierra y techo de calamina. Tienen un pequeño huerto de frutas, verduras y alfalfa de donde obtienen productos que sirve para su consuno diario.

La segunda familia entrevistada (M2) fue a una abuela que vive con su esposo y sus dos nietos, uno de 5 años y el otro de 6 años. El papá de los niños falleció en un accidente hace dos años; mientras, que la madre está trabajando en la ciudad de Arequipa desde este año, pero visita a sus hijos cada dos semanas. Esta familia cuenta con dos casas grandes hecha de adobe y techo de teja. La familia se dedica bastante a la crianza de animales y al cultivo de productos.

La tercera familia entrevistada (M3) está conformada por una madre que vive solo con sus tres hijos, dos de ellos se encuentran cursando la secundaria y uno está en el nivel inicial. La madre de familia está separada del padre de los niños por eso se encuentra en otro departamento. Esta familia tiene dos casas, la casa pequeña es usada como cocina y la casa grande es usada para dormir. Se dedican a la crianza de vacas, siembra de productos (verduras) y pastizales.

La cuarta familia (M4) está conformada por la madre, padre y dos hijas; pero, el papá trabaja en la mina y solo una vez al mes regresa a su casa por dos días. La casa donde viven está ubicada en la misma plaza de la comunidad, es mediana de adobe y techo de teja. Para su sustento económico tienen una pequeña tienda, pero también se dedican a criar animales y sembró productos.

La quinta familia (M5) está conformada por madre e hija. La madre con su hija vive en otra provincia de Apurímac (Cotabambas), en un cuarto alquilado por motivos de trabajo. Debido a que la mayoría de las clases se están llevando virtualmente ella deicidio mudarse por este año.

La sexta familia entrevistada (M6). Está integrada por la mamá y sus dos hijos. Según la madre de familia ella vive en la capital del distrito de Chuquibambilla porque se encuentra trabajando, pero también radica en la comunidad de Chahuarinay, ya que ahí se encuentra su casa propia y sus chacras.

CAPITULO II: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene como objetivo describir y analizar los patrones culturales en el juego simbólico que realizan los niños y niñas en los sectores del aula y otros espacios de la I. E. I. EIB de Chahurinay. Para ello se ha considerado una investigación cualitativa, porque permitirá “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández, 2014, p. 11). Asimismo, permitirá profundizar a los datos recolectados, interpretar, detallar, contextualizar los fenómenos hallados, a partir de los resultados que fueron recogidos mediante las entrevistas semiestructuradas y observación de campo.

También, en esta investigación se ha considerado el diseño fenomenológico, porque primero se ha identificado el fenómeno y luego se recopiló las experiencias de los participantes a través de entrevistas personales y observación (Hernández, 2004). Como es el caso de las madres de familias de la comunidad de Chahuarinay, quienes expresaron sus experiencias cotidianas en relación a los juegos de sus hijos e hijas. De esta manera ofrecer diversas perspectivas a partir del tema de la investigación que puedan aportar a los profesionales en la educación.

2.1. Muestra

El muestreo consiste en seleccionar un grupo de elementos que luego se utilizarán para dirigir la investigación. Por ello, Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero menciona que “el muestreo es un procedimiento que permite la selección de la unidad de estudio que va conforma la muestra” (2018, p. 336). Por lo tanto, tiene la finalidad de recoger los datos que se requiere según la investigación que se realice. Por otro lado, según los autores el muestreo como tal requiere tomar en cuenta una serie de pasos.

Por ello, en esta investigación se va describir la población; es decir, identificar y definir las unidades elementales, la región geográfica donde se ubica la muestra y el periodo que se va recoger los datos. Después de describir la muestra, se va seleccionar y explicar el tipo de muestreo. Para ello, se tomará en cuenta el diseño de la investigación.

2.1.1. Descripción

La muestra está conformada por 7 niños, de ellos cuatro 4 son hombres y 3 son mujeres. Todos tienen como lengua materna el castellano y como segunda lengua el quechua (Ver tabla1).

Tabla 4. Muestra de datos de los niños y niñas de la institución educativa EIB de chahuarinay.

Nombre	Sexo	Edad	Lengua materna	Segunda lengua
J	Hombre	4 años	Castellano	Quechua
Y	Hombre	5 años	Castellano	Quechua
S	Hombre	5 años	Castellano	Quechua
G	Hombre	5 años	Castellano	Quechua
Sh	Mujer	5	Castellano	Quechua
S	Mujer	3 años	Castellano	Quechua
L	Mujer	5 años	Castellano	Quechua

Nota: Los datos que figuran se obtuvieron a partir de las entrevistas a las madres de familias.

También, se entrevistó a la docente que labora en la institución, puesto que es la persona quien tiene mayor conocimiento sobre los juegos que a diario realizan los niños y niñas, tanto en los sectores como en otros espacios de la institución. Además, se ha visto pertinente entrevistar al familiar a cargo de los menores porque dada la coyuntura pasan mayor tiempo jugando en la casa, en la chacra, etc. realizando sus actividades cotidianas.

2.1.2. Método de selección

Para la presente investigación se utilizó el muestro no probabilístico según el criterio por juicio, el cual consiste en seleccionar a las personas en base al conocimiento y criterio del investigador. El investigador utiliza su juicio para seleccionar a los elementos que pertenecerán a la muestra, puesto que se considera que son las que representan al caso del estudio (Tamayo, 2001). En este caso, los criterios de selección fueron:

- Los niños y niñas debían estar matriculados y recibir clases en I.E.I de Chahuarinay; además, de vivir en la comunidad y tener como lenguas el quechua y castellano.
- La docente debía encontrarse como mínimo un año a cargo de los niños y niñas de la I.E.I.
- Los familiares (padre, madre, hermano o abuelos) que se encuentren actualmente a cargo de los menores y viviendo con ellos.

Los criterios señalados fueron tomados en cuenta durante el desarrollo de la investigación de acuerdo al contexto y necesidades con el fin de analizar los casos.

2.2. Recolección de información

La recolección de la información se realizó a partir de la observación y de la entrevista. Se observó a la niños y niñas de la I.E.I Chahuarinay y se entrevistó a la docente y al familiar responsable. De acuerdo a las técnicas se usó la ficha de observación y una guía de entrevista semiestructurada.

2.2.1. Instrumentos: Guía de entrevista semiestructurada, ficha de observación

El tipo de entrevista que se utilizó es semiestructurada; es decir, se dio un diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas secuenciadas y formuladas previamente; y, a partir de las respuestas dadas por el entrevistado puede surgir nuevas preguntas con el fin de clarificar los temas (Munarriz, 1992). Por ello, durante la entrevista a la docente y al familiar de los niños se contó con un cuestionario con preguntas previamente elaboradas que ayuden a centrar y no se desvíen del tema de la investigación. En la elaboración de la guía de entrevista se tuvo en

cuenta dos categorías centrales (juego simbólico y patrones culturales) y sus respectivas subcategorías.

Asimismo, la guía de la entrevista para el docente (ver anexo 1) y la guía de entrevista para el padre de familia (ver anexo 2) que se utilizaron sirvió para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y sobre los que se tuvo que indagar (Munarriz, 1992). Durante la entrevista la docente y los padres de familias podían expresar oralmente desde sus perspectivas personales y con sus propias palabras. Es preciso señalar que en las entrevistas se usó una grabadora con el fin de recoger toda la información.

El otro instrumento que se utilizó fue la ficha de observación (ver anexo 3) con la finalidad de detallar y tener más información sobre las manifestaciones de los patrones culturales en el juego simbólico que realizan los niños y niñas dentro del centro educativo, así como en otros espacios (casa y chacra). Esta observación permitirá ver el conjunto de cosas observadas, de datos y de fenómenos (Pucuhuayla, 2019) que se dan durante el juego. Este instrumento, fue importante para la investigación porque permitió anotar hechos que no están en la guía de la entrevista y que aportarán con información para el análisis de los datos.

2.2.2. Procedimiento

Al tener la primera versión de la guía de entrevista de acuerdo, este instrumento se entregó a tres expertos para su revisión y de acuerdo a los comentarios recibidos el instrumento fue modificado. Luego, se realizó una prueba piloto de la guía a tres docentes de inicial que se encuentran laborando actualmente y a tres madres de familias que tienen hijo o hija entre los 3 a 5 años de edad. De acuerdo a los resultados de la prueba piloto, se realizó modificaciones. Todo este proceso permitió obtener la versión final del instrumento para ser aplicada a la muestra seleccionada.

Los participantes, familiares y docente fueron ubicados vía telefónica, a través de la comunicación se explicó los objetivos de la investigación y se informó sobre el tiempo de duración (una hora aproximadamente); luego de contar con su aprobación se coordinó la fecha y hora del encuentro para llevar a cabo la entrevista.

La entrevista realizada a la docente se desarrolló en la I.E.I de Chahuarinay; mientras, que con los padres de familias se acordó entrevistarlos en su hogar o en el espacio donde el niño este jugando (chacra).

Cabe señalar que la entrevista se realizó con el consentimiento de cada participante, en el que se le aseguró su anonimato y confidencialidad de su participación. Asimismo, se les comunicó que sus respuestas brindadas iban a ser grabadas para ser utilizadas con fines académicos. Finalmente, todas las entrevistas recogidas fueron transcritas para luego realizar su análisis.

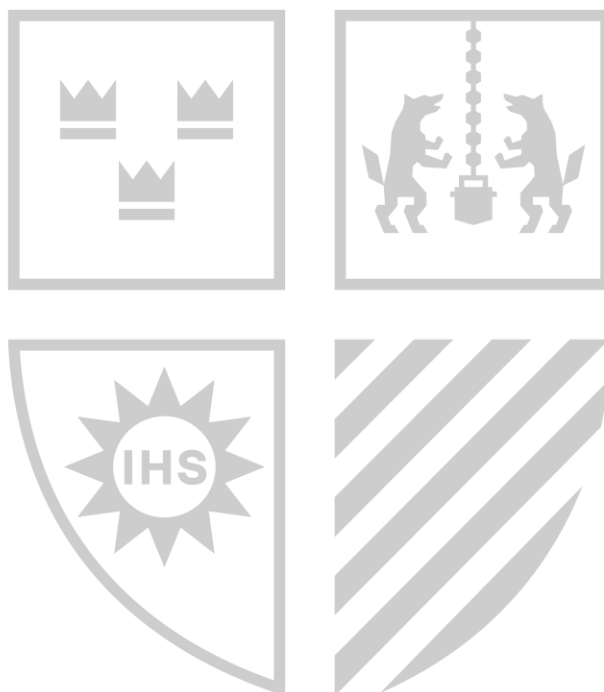
La observación a las madres de familias permitió que después de la entrevista se les observen a sus niños y niñas para observar los juegos que realizan en la casa y cuando los acompañan a lugares como la chacra.

2.3. Análisis de datos

Luego de haber entrevistado a la docente y a las madres de familia, la información recogida se procesó en Microsoft Word para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, citado en Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005). Los cuales fueron agrupados en dos categorías: 1) juego simbólico tenía como subcategorías: características del juego simbólico, importancia del juego simbólico en el desarrollo del niño, funciones básicas del juego simbólico y espacios para el juego simbólico; y, 2) patrones culturales que tuvo como subcategorías: elementos culturales del entorno y elementos culturales de la ciudad.

La información obtenida en las entrevistas fue analizados a través del método de análisis de contenidos, esta es una técnica de comprensión e interpretación de los datos de las narraciones de los participantes que surgieron en las entrevistas (Schettini y Cortazzo, 2015). A partir de la información recabada se va analizar los patrones culturales que se manifiestan en el juego simbólico que realizan los niños y niñas en los sectores del aula y otros espacios; mediante un proceso sistemático y objetivo (Schettini y Cortazzo, 2015). Esto implica analizar todas las unidades que se va encontrar en los datos y además se va seguir un procedimiento considerando el contexto social de los participantes. Esta relación es fundamental porque permite llegar a las propias definiciones y significados que el sujeto (niño/niña) tiene sobre una parte de la realidad sociocultural y el significado que ellos mismos los otorgan a su vida cotidiana y se manifiesta durante el juego.

De esta forma, el análisis de la información se agrupo en dos categorías y cada una con dos subcategorías; y en cada subcategoría se formularon una serie de códigos (Ver anexo 4). Lo cual, está relacionado a los objetivos y al tema de investigación.



CAPÍTULO III: RESULTADOS

A continuación, se presentarán los hallazgos más importantes que se ha encontrado durante la investigación. Los resultados se dividieron en cuatro ejes importantes: 1) el juego simbólico en el aula, 2) patrones culturales en el juego simbólico asociado a la cultura, 3) representaciones del entorno y 4) patrones culturales en el juego simbólico asociado a la ciudad.

Estos ejes que responden al objetivo de la investigación nos han permitido analizar los patrones culturales que se manifiestan en el juego simbólico que realizan los niños y niñas en los sectores del aula y otros espacios de la I. E. I. EIB y de la comunidad de Chahuarinay. El desarrollo de cada eje y los subtemas relacionados a estos irán acompañados de citas textuales o parafraseados de los entrevistados. En las citas y parafraseo se usará siglas con el fin de conservar la confidencialidad del testimonio de cada persona.

3.1. El juego simbólico

El desarrollo del juego simbólico se da en los espacios de la I.E.I y en otros espacios de la comunidad. En la I.E.I se da muchas veces durante la hora del juego libre, pues los niños y niñas buscan espacios en la institución educativa para poder jugar. En este momento del juego libre se ha podido observar que los niños y niña se convierten en personas mayores como papá, mamá, hijos, abuelos u otros personajes reales. Como se evidencia en el testimonio de la docente:

Ellos representan todo lo que hacen los mayores como, por ejemplo: lo que comen, lo que realizan en la chacra, lo que cuidan sus animales, lo que lavan sus ropas, lo que cocinan, lo que compran. Juegan en cualquier lugar, ellos mismo buscan su espacio dentro de la institución.

Otro de los momentos en los que se ha observado el juego simbólico es durante las teatralizaciones de cuentos. En este momento los estudiantes pueden convertirse en personajes de las fabulas que la docente les narra.

Los cuentos que ellos representa son lo que contamos de los libros que nos brinda el Ministerio de Educación y también inventamos según al calendario comunal. Por ejemplo, ahora que ya está iniciando la siembra de productos vamos a elaborar cuentos, canciones, poesías relacionado a la siembra de los productos. Después de contar o leer un cuento siempre tengo que preguntarles de que ha tratado, sobre los personajes, como inicio o finalizo el cuento, los niños te lo vuelven a contar utilizando las mismas frases, sonidos de los animales si el cuento trato de un animal, a veces agarran las máscaras de animales que ahí tenemos. En ocasiones les hago dramatizar, para eso ellos mismo escogen su personaje y de acuerdo a eso se visten, se ponen sus máscaras, agarran algún objeto o juguete que hay en el jardín. Tratan de imitarlos (testimonio de la docente).

Los juegos simbólicos en el aula se desarrollan el momento del juego libre y durante la teatralización de cuentos tomados de libros o creados por la docente en conjunto con los niños y niñas. Además, de los sectores también usan los diferentes espacios de la I.E.I.

3.1.1. Sectores y otros espacios

El aula cuenta con cinco sectores que son las siguientes: sector de hogar, sector de construcción, sector de música, sector de biblioteca y sector de dramatización. Cada uno de estos espacios se encuentran implementadas con materiales del contexto y del Ministerio de Educación. Los niños y niñas son libres de escoger el sector de su preferencia para que realice sus juegos; sin embargo, la docente menciona que el sector de la cocina es donde más juegan. Así como lo menciona a continuación:

En el aula tenemos nuestros sectores de juegos ahí los niños realizan sus juegos simbólicos. En el aula tenemos 5 sectores que son: sector hogar, sector de construcción, sector de música, sector de biblioteca y sector de dramatización.

Los objetos que ellos utilizan son los juguetes que hay en la misma institución como son: los carros, rompecabezas, libros, cubos, soldados, cocinas, muñecas, animales entre otros. También, utilizan los recursos de la comunidad como piedritas, palitos, hojas de plantas, tierra.

Si, tanto varones y mujeres les gustan jugar a la cocina. Incluso he observado que en ese sector suelen jugar más los niños y niñas.

A parte de los sectores existen otros espacios dónde los niños y niñas desarrollan sus juegos. Según, las narraciones de la docente se han identificado tres: el patio, el aula de psicomotricidad y el patio de la escuela de primaria. Por otro lado, las madres de familias mencionan que sus hijos juegan en cualquier momento del día y los espacios que señalan como espacios donde juegan son: el patio de la casa, la cama, la chacra, el campo y en la plaza de la comunidad. Como se evidencia en los siguientes testimonios.

Los espacios donde suelen jugar son los sectores, el parque, en el patio y a veces en la sala de psicomotricidad. También, juegan en el patio del nivel primaria, ya que la escuela de primaria esta solo al costado del jardín, por eso los niños y niñas salen para que jueguen con sus amigos mayores. Con ellos, los niños sobre todo juegan fútbol, chapa chapa o cometas. Mientras, las niñas juegan a las cocinas y muñecas (testimonio de la docente).

La M3 señala que “Ellos juegan en todo momento, no hay un horario para que jueguen. Cuando estoy en mi casa se ponen a jugar en el patio y cama. Pero cuando estoy en el campo ahí están jugando también”. Asimismo, la M4 evidencia que:

Juegan en cada momento, va al jardín en la mañana ahí juega y cuando regresa igual sigue jugando. Los niños se dedican a jugar nomás, pero hay en momentos que se aburre y se dedica a hacer otras cosas como, ayudarnos en la casa o agarrar sus libros. Los espacios donde juega es la escuela, en mi casa, en la chacra y también en la plaza le gusta jugar con sus amiguitos.

Los sectores del aula son las zonas donde los niños y niñas desarrollan sus actividades. Pero también, existen otros espacios dentro de la institución y hay otros espacios más amplios que se encuentran en el exterior de escuela como el patio de primaria, los espacios del hogar y los espacios de la comunidad.

3.1.2. Importancia y funciones básicas del juego simbólico desde la percepción de la docente y familiares

Desde la percepción de la docente el juego es importante; porque, mediante esta actividad los niños/as aprenden y conocen su contexto sociocultural. Ya que, dentro y fuera de la institución realizan todo tipo de juegos simbólicos, como: cocinar, lavar, cantar, pastear animales entre otros. Además, es el medio por el cual desarrollan temas relacionado a las áreas curriculares, como se evidencia en el siguiente comentario:

Si, con todos los cursos se relacionan. Por ejemplo, en el área de matemática se ve cuando los niños y niñas juegan con los animalitos que hay en el jardín. Ahí ellos les gusta agrupar, clasificar, juntar así. También, el sector de construcción al construir dibujos, al armar rompecabezas están haciendo matemática. Cuando juegan en el sector de biblioteca y dramatización los niños y niñas interactúan, dialoga ahí están desarrollando el área de comunicación. No solo en cuando están en los sectores, si no también cuando están en el parque o el patio sus juegos se relacionan con las áreas curriculares, porque ahí hacen de todo como: repartirse roles, juegan colectivamente cuando juegan a la cocina, a la chacra, a cuidar los animales. En el parque que tenemos ahí también los niños juegan por turnos y ello mismo se reparten (docente).

Por otro lado, las madres de familias a través de los testimonios evidencian que el juego es importante en el desarrollo del niño. A continuación, se observa las opiniones de las progenitoras con respecto a la importancia del juego.

“sí, porque con eso mejora su pensamiento mejora” (M1). “Claro, con el juego es lo que aprenden cualquier cosa. Si no juegan no aprenderían nada” (M2). “Si es importante, a base de juego ellos aprenden. Su profesora de mi hijo siempre nos habla sobre la importancia del juego” (M3). “Si es importante, para que se desarrolle todo su cuerpecito y su pensamiento” (M4). “Si es muy importante, porque apoya en el desarrollo emocional y en el desarrollo de la psi-motricidad” (M5). “Si es importante, porque de esa manera puede interactuar y a la vez puede desarrollar su motricidad” (M6).

La docente manifiesta que el juego es importante porque se relacionan con las diferentes áreas curriculares, se reparten roles, ponen sus normas, etc. Mientras que las madres de familias manifiestan que favorece el desarrollo motriz, cognitivo y físico.

Además, en las narraciones de la docente se percibe que reconoce tres funciones básicas del juego simbólico. La primera función *“es que el juego permite a los niños desarrollar valores, costumbres, roles de la cultura y trabajo en equipo”*. La segunda función es desarrollar las competencias del currículo nacional, específicamente las referidas al área de matemática, comunicación y psicomotricidad; al respecto, manifiesta lo siguiente: *“en el área de matemática se ve cuando los niños y niñas juegan con los animalitos que hay en el jardín. Ahí ellos les gusta agrupar, clasificar, juntar así”*. En el área de comunicación: *“cuando juegan en el sector de biblioteca y dramatización los niños y niñas interactúan, dialoga ahí están desarrollando [competencias]el área de comunicación”*. La tercera función es la de generar emociones, la docente señala: *“se*

siente feliz, porque el juego es su mundo de los niños. Aunque a veces están con otros estados de ánimos, de acuerdo al juego que realizaron”.

Por otro lado, las madres de familias no tienen conocimiento sobre el término de “juego simbólico” pero cuando se les explicó que era lo asociaron con el “juego”. Al respecto las madres la función que le dan es que mejoran los aprendizajes al señalar: *“mejora el pensamiento”, “aprenden cualquier cosa”, “a base del juego ellos aprenden”, “porque apoya en el desarrollo emocional y en el desarrollo de la psicomotricidad”.* Otra de las funciones que le dan es que mejora el estado de ánimo; al respecto todas las progenitoras señalan que su niño durante y después del juego están felices, como señala a continuación: *“yo siempre le veo feliz, porque está haciendo algo que le gusta. Como sabemos a esa edad el niño solo piensan en jugar, por eso cada vez que juega están saltando, están corriendo alegres”.*

3.2. Patrones culturales en el juego simbólico asociado a su cultura

De acuerdo a los testimonios de la docente y madres de familias se ha encontrado en el juego simbólico cinco patrones culturales asociado a su cultura: a la siembra y cosecha de productos, al pago a la Pachamama y Apus, a la corrida de toros y carrera de caballo, a cuidar a los hijos/as y a cantar y bailar los toriles. Estos son realizados cuando están en la institución educativa y cuando están en su casa.

El primer patrón está relacionado a la siembra y cosecha de los productos de la zona. Es decir, los niños y niñas juegan a la chacra utilizando herramientas de su cultura como: pico, allachu, chakitaqlla, arado. Estas herramientas de trabajo no son reales, sino que son palos o maderas que tienen formas de los instrumentos. Esta recreación de los objetos se ha observado también cuando juegan a realizar el pago a la Pachamama y Apus. Para ello los niños y niñas utilizan materiales del contexto al cual le dan el nombre del objeto real para representarlo. Así como se evidencia a continuación:

Ahora que están iniciando con la siembra de productos, los niños juegan también a la siembra de producto en el jardín. Se ponen a escarbar la tierra con palos, porque no tenemos herramientas en el jardín, las mujercitas cocinan y también hacen su samay o T'inkay con agua y hojitas de plantas. Cuando están en la época de cosecha también juegan a cosechar los productos (testimonio de la docente).

El tercer patrón cultural durante el juego simbólico que se evidencia está asociado las festividades costumbristas de la comunidad. Según, lo observado y lo que manifiesta la docente los niños y niñas juegan a la corrida de toros y carrera de caballo, para ello utilizan un palo para convertirlo en caballo o cuernos del toro. Esta costumbre se realiza cada año en la comunidad de Chahuarinay. Al respecto la docente menciona lo siguiente: “cuando hay fiestas patronales donde realizan corridas o carreras de caballos, después de pasar las fiestas ellos tratan de jugar esas actividades”.

El cuarto patrón cultural en los juegos simbólico de los menores, es el uso de la lliclla para jugar a cuidar a los hijos o hijas. Son las niñas quienes suelen utilizar la lliclla para cargar sus muñecas (compradas en la ciudad o hechas por ellos misma a base de trapos). Se evidencia en la forma de llevar la lliclla en la espalda para cargar a la muñeca y en la forma de vestir las (las muñecas tienen vestimenta de la comunidad). El quinto y último patrón es el juego a cantar y bailar los toriles usan objetos y vestimentas parecidos a las de estas fiestas. Los niños y niñas esta actividad suelen realizar cuando están en la institución educativa.

En conclusión, existen patrones culturales asociados a la cultura durante el desarrollo del juego simbólico. Las representaciones de estos patrones culturales se realizan en la institución educativa, la casa y en las chacras. Para ello, los niños y niñas utilizan materiales de su entorno.

3.2.1. Expresiones Lingüísticas en quechua

Se ha identificado que la lengua materna de los niños y niñas de la Institución Educativa Inicial de Chahuarinay es el castellano, debido a que algunos padres y madres de familias tuvieron como lengua materna el castellano y otros la aprendieron en la escuela. Sin embargo, los abuelos y abuelas tienen como lengua materna el quechua, por eso hay una gran influencia en los niños, ya que en casa aún se habla permanentemente esta lengua.

Según la docente, las expresiones lingüísticas más frecuentes son algunos verbos relacionados a las acciones que cotidianamente suelen realizar durante el juego simbólico. Los niños y niñas utilizan para denominar una acción como: “yaw”, “ruray”, “takiy”, “pukllay”, “mikuy”. Otras expresiones son los pronombres de “ñuqa”, “pay”, “han”, “paykuna”, “hanjuna” es muy frecuente utilizar estos termino a la hora de señalar a la

persona. También, utilizan los préstamos del castellano como la palabra de: “*Apuray*” “*pasamuy*” “*escuelaman*”. Como se observa los niños al estar en ese proceso de contacto y aprendizaje del quechua usan palabras y realizan préstamos del castellano para formar palabras y usarlas durante el juego.

Por otro lado, las madres de familias señalaron que, si están de acuerdo que sus hijos e hijas se comuniquen en quechua durante sus juegos, porque está les abrirá oportunidades en un futuro, como se evidencian a continuación: “Si estamos de acuerdo que se comunique en quechua en sus juegos porque así va aprendiendo más el quechua. A veces hay concursos en quechua y sería bueno que aprenda para que participe” (P1 Y M1). “Claro, porque cuando sea grande quizá pueda irse a otro lugar a trabajar. También en mi familia hablamos quechua y tienen que aprender para que se comuniquen” (M2). “En castellano y en quechua deben de comunicarse, porque ambas lenguas son importantes. Hoy en día el quechua se está perdiendo y nosotros los padres de familias tenemos que enseñar a nuestros hijos para prevalecer” (M6).

En casa, en las actividades agrícolas y festividades las familias se comunican en ambas lenguas, pero algunas familias hablan más el castellano que el quechua, así como lo mencionan las madres de familia. “En mi familia hablamos quechua y castellano” (P1 Y M1). “En mi familia hablamos más el quechua, pero mis nietos hablan más el castellano. Recién están aprendiendo a hablar el quechua. Sobre todo, el mayor ya dialoga en quechua, hasta canta. Su papá les inculcaba bastante hablar en quechua. Ahora Emir el hermano que está en la universidad asume como el rol de papá” (M2). “Mayormente el castellano hablamos y pocas veces el quechua. Pero si mis hijos entiendo y están aprendiendo de a poco el quechua” (M3). “El castellano y el quechua. Siempre nos comunicamos en ambas lenguas” (M4). “Mayormente hablamos el castellano porque es mi lengua materna, pero también raras veces hablamos en quechua, ya que mis padres y mis abuelos se comunican en quechua” (M5). “El castellano mayormente y el quechua en ciertas ocasiones. Por ejemplo, cuando mis padres o mis abuelos me vienen a visitar hablamos en quechua” (M6).

En síntesis, de acuerdo con los testimonios de los participantes, las expresiones lingüísticas en quechua que pronuncian con mayor frecuencia los niños y niñas durante el juego son las que se usan cuando están en casa o en la institución. Asimismo, durante el juego simbólico, utilizan los pronombres para poder dirigirse al compañero(a) y finalmente algunos nombres de animales y plantas de la comunidad.

3.2.2. Cosmovisión en los juegos que realizan

La cosmovisión que tiene la comunidad de Chahuarinay es el pago a la Pachamama y a los Apus, en el cual se realiza el “T`inkakuy” en cada actividad agrícola o festividad. Los niños y niñas son participe de esta actividad, por ello, suelen imitar en sus juegos cuando están en la escuela y en las chacras. A continuación, se evidencian en el testimonio de la docente y de una madre de familia, donde se percibe la cosmovisión en sus juegos:

En la comunidad realizan el pago a la Pachamama o también lo llaman como el t`inkay. Es el único conocimiento que he visto representar a los niños al momento de jugar. Por ejemplo, cuando juegan sembrando sus productos siempre echan su chichita a la tierra “pachamamita, pachamamita” diciendo. Pero no es chicha, sino que es agua que ellos convierten a chicha (testimonio de la docente).

(...) Los niños son participe de esta actividad, cuando sembramos los productos o nuestros animales t`inkamos (herranza) mis hijos siempre están ahí participando, echando la chichita a la tierra. (...) Cuando juegan en la chacra igualito van estar echando agua, gaseosa, chicha lo que sea, pachamita, pachamanita diciendo (M2).

Por otro lado, existe una preocupación por parte de las entrevistadas puesto que la gran mayoría señalaron que estos conocimientos están siendo olvidados. Algunas personas ya no realizan el t`inkakuy y otros lo hacen incompleto; es decir, no sigue todo el proceso o no se utilizan todos los elementos que se requiere para la ofrenda. Como lo menciona una madre de familia: “Actualmente los conocimientos o creencias están siendo olvidados. Hay personas que no hacen o lo hacen común solo por cumplir. Pero también hay personas que siguen practicando como antes”.

Los entrevistados evidencian que los niños y niñas son participes, por ello siempre se les ve representar en sus juegos estas creencias. Pero, sino se practica está creencia se va a olvidar.

Por otro lado, un participante comentó que ha narrado una leyenda en quechua a sus dos nietos; sin embargo, no lograron comprender.

Una vez le conté una leyenda en quechua, pero no me ha entendido mucho. Pero si hay sus libros de cuento que le dieron de la escuela y algunos son comprados. Ellos esos cuentos paran leyendo. En la tv también para mirando cuentos (M2).

Las leyendas también transmiten creencias, pero están no son narradas por los familiares solo una participante intento narrar una leyenda en quechua, pero al ver que no resultó no lo volvió a realizar.

3.2.3. Trabajo colectivo en el juego

Para la docente y madres de familias es casi imposible que los niños y niñas jueguen solos, más bien suelen establecer una amistad y cuando esto se da se llaman “*amiguito*” o “*amiguita*”. Según lo mencionado por la docente los alumnos de la I.E.I. EIB de Chahuarinay siempre juegan colectivamente, así como lo señala a continuación:

Siempre los niños juegan de manera grupal, entre ellos se piden ayuda, comparten los materiales, intercambian los juguetes porque siempre en nuestros acuerdos trato de recordarles de la importancia de jugar junto con el compañero, sin pelar, sin quitarse los materiales. En la mayoría de sus juegos observo ese trabajo colectivo, ya sea en el juego libre de los sectores o en el patio cuando juegan otros juegos de chapa chapa, fútbol, escondidas. A veces se pelean, pero al rato se amistan y siguen jugando juntos.

Se ha observado que los niños comparten materiales, comparten un mismo espacio para realizar distintos juegos, como es el caso del sector de construcción y el sector de biblioteca. En los sectores mencionados, a veces cada quien crea su propio juego sin incluir al compañero. Esta misma situación, se ha observado cuando juegan en el parque de la institución. Sin embargo, comparten materiales, interactúan activamente y cuando realizan un determinado juego entre todos. Esta situación se observó en el juego de cocina y de la chacra; por ejemplo, en la representación de la cocina podemos ver que uno cocina, otra trae leña, otro recoge hojas de plantas para la comida, y así sucesivamente cada uno tienen un rol. Así, como lo evidencia una madre de familia:

Cuando viene Danna si le visto cocinar bastante. Ella como es la mayorcita reparte *tú vas ser papa, tú vas ser mamá, tú vas ser la hija* diciendo, en la cocina también uno está trayendo leña, ni otro nieto está recogiendo plantas, ni nieta cocina, así juega. Después de cocinar te traen en táperes y dicen: esto es segundo de quinua, esto es tarwi picante diciendo (M2).

De la misma manera se observa en el juego de la chacra. Al respecto la docente menciona lo siguiente: “ahora que están iniciando con la siembra de productos, los niños

juegan también a la siembra de producto en el jardín. Se ponen a escarbar la tierra con palos, porque no tenemos herramientas en el jardín, las mujercitas cocinan”. De esta manera se observa que cada uno tiene un rol en una sola actividad.

Por otro lado, las madres de familias señalan que sus hijos juegan solos, pero también con su hermanos o compañeros. A continuación, se observa un testimonio: “En la mayoría de veces juega sola, pero cuando se encuentra con sus amiguitos en la chacra juega con ellos. Juegan de todo; como a la cocinita, escondidas, pastear animales”.

Mediante el reporte, fue posible identificar que los niños y niñas casi nunca juegan solos, ya que en casa siempre hay algún familiar (hermano o primo), con el cual realizan juegos grupales, donde comparten juguetes, materiales, se ayudan, etc. para realizar un determinado juego. La mayoría de las casas están alejadas entre sí, por eso muchos de los niños cuando se encuentra en su hogar juegan con el hermano mayor o menor. Pero en las chacras o cuando cuidan sus animales en el campo suelen juntarse y realizar sus juegos colectivamente, en ese momento juegan a la cocinita, a pastear animales y/o a cosechar realizan un trabajo colectivo porque se reparten las tareas que implica cada una de esas actividades.

3.3. Representación del entorno

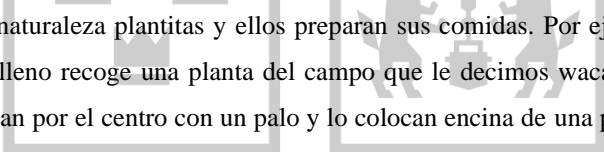
Tomando en cuenta las opiniones de las madres de las familias y después de haber observado la comunidad, se evidencian que las representaciones del entorno están referidas a situaciones familiares es decir situaciones cercanas a los niños y niñas.

3.3.1. Situaciones familiares

Los discursos que han emergido en las entrevistas, acerca de las “representaciones de situaciones familiares durante el juego” revelan que los niños y niñas imitan en sus juegos las vivencias cotidianas de sus familias. La docente menciona que los niños y niñas juegan todo tipo de juegos, de los cuales algunos están relacionados con las actividades que se realiza en el entorno familiar. Pues menciona: “ellos [niños y niñas] representan todo lo que hacen los mayores como, por ejemplo: Lo que comen, lo que realizan en la chacra, lo que cuidan sus animales, lo que lavan sus ropas, lo que cocinan, lo que compran”.

Por otro lado, de acuerdo a los testimonios de las madres de familias se hallaron tres situaciones familiares que el niño representa:

Primera situación familiar; se relaciona a la cocina; al respecto señalaron que sus hijos siempre ayudan en lo que pueden. Una participante señala: “siempre ayudan a traer verduras de la huerta, a traer leña, me pasan los platos cuando les digo. Cuando viene Danna me imitan utilizando sus juguetes de cocina, ahí ellos preparan las comidas que hago” (M2), de la misma manera otra señora indica: “siempre me ve, junto con él [se refiere a su niño] yo cocino. Ya sabe pelar la papa, corta las verduras, me pasan algún utensilio cuando le pido. (...). Si trata de cocinar como yo, ya sabe que ingredientes entra en algunos platos”. En lo mencionado no solo se evidencia que los niños ayudan en la cocina y a su vez representan esta situación en sus juegos. Esta perspectiva se refuerza en el siguiente testimonio:



Recogen de la naturaleza plantitas y ellos preparan sus comidas. Por ejemplo, cuando tratan de preparar cuy relleno recoge una planta del campo que le decimos waca wacacha. Esta plantita, ellos lo atraviesan por el centro con un palo y lo colocan encima de una piedra y dicen que es cuy al palo (M6).

La segunda situación familiar que representan es el de la chacra; aquí, los niños y niñas ayudan a pesar de que las madres no les ordenan a realizarlo: “Siempre ayudan cuando están aquí. Agarran las herramientas pequeñas y ahí van metiendo semilla, tapando semilla, botando las piedritas de la chacra o pasando la chicha a los trabajadores, ayudan siempre en lo que puedan” (M2). También, esta misma idea se observa cuando otra participante menciona: “siempre está presente. Ayuda, aunque no lo decimos, trata de hacer igual que las personas mayores; botando las piedritas, tapando las semillas. También juega con la tierra, con el palo, con las plantas” (M4). En esta situación, al igual que en el juego de la cocina los niños y niñas juegan después de ayudar.

La tercera situación familiar se relaciona a los valores y/o prácticas que se realiza en casa. Las madres de familias mencionan tres valores fundamentales que enseñan a sus hijos. Los niños y niñas no solo practican, sino también las representan en sus juegos. Por ejemplo, en el juego de hogar el niño que asume el papel de hijo que tiene que saludar a sus padres o cuando un niño simula estar mal los compañeros ayudan a curar. Las seis madres de familias mencionan que en su casa enseñan el “respeto”, este término lo relacionan con el saludo. Para ellas, es fundamental que sus hijos saluden a las personas

mayores, para que sean vistos como respetuosos, estos se evidencian en las siguientes narraciones: “El respeto siempre le enseñamos, tienen que saludar al entrar a la casa, sino regresan”, “El respeto, por eso siempre le digo que deben de saludar a las personas mayores”, “El respeto, la puntualidad, (...). Le enseñamos con nuestro propio actuar, nosotros como padres tratamos de practicar estos valores, para que ellos al observarnos también puedan poner en prácticas con sus amiguitos”. Los niños y niñas imitan comportamiento y actitudes de las personas mayores de su entorno, así como lo menciona una de las madres “ella nos ve saludar, entonces ella también saluda. Si se olvida le hacemos recordar para que se salute” (M4). De la misma manera, otra participante dice: “le enseñamos con nuestro propio actuar, nosotros como padres tratamos de practicar estos valores [respeto, puntualidad, solidaridad], para que ellos al observarnos también puedan poner en prácticas con sus amiguitos” (M6). Estas prácticas construidas socialmente los niños las representan relacionadas al hogar. En el juego del hogar representan no solo a familias conformadas consanguíneamente, sino que también a las personas de la comunidad que lo llaman por “tío o tía” por el respeto y cercanía a las cuales saludan como lo hacen sus padres o los mayores.

Asimismo, de las seis madres de familias cuatro señalan que enseñan a sus hijos o hijas la “solidaridad”, esta tiene que ver con ayudar al otro o compartir lo que tienen. Al respecto señalan lo siguiente: “también le gusta ayudar a su hermanita menor”, “saber ayudar y que no deben de coger las cosas de otras personas”, “siempre le digo que debe de saludar a las personas mayores”, “el ser solidario, que deben de compartir una fruta o una galleta con su hermano, que no deben de pelear, que deben de estar puntuales en sus clases” la tercera práctica es “rezar” de las seis madres de familias, tres señalan que todas las noches antes de dormir deben de rezar, ello se evidencia a continuación: “En las noches para dormir siempre tenemos que rezarnos”, “también, en las noches deben de rezar antes de dormir. Pero no siempre lo practican, porque se olvidan por eso siempre tienes que hacerles recordar”, “rezar al momento de dormir, aún no sabe al pie de la letra el padre nuestro, pero yo rezo el padre nuestro y ella me escucha, poco a poco ya está aprendiendo” estas prácticas y valores la representan cuando juegan al hogar al hacer que los muñecos o los personajes se ayuden o compartan algún alimento.

En conclusión, podemos decir que los niños y niñas representan en sus juegos situaciones familiares. Ya que, los menores no son ajeno a las actividades cotidianas de la familia. Si no que más bien, son participe y ayudan con los quehaceres de la casa. Las

tres situaciones familiares mencionada son representadas en sus juegos, con excepción de la práctica de rezar que no se ha visto desarrollar.

3.3.2. Representaciones de los varones y mujeres

En cuanto a las representaciones de varones y mujeres, todas las madres de familias que tienen un hijo varón, mencionan que su niño puede realizar las actividades de las mujeres. “Siempre ayudan cuando están aquí. Agarran las herramientas pequeñas y ahí van metiendo semilla, tapando semilla, botando las piedritas de la chacra o pasando la chicha a los trabajadores, ayudan siempre en lo que puedan” (M2). Asimismo, la M6 señala lo siguiente “Si siempre está presente, le gusta ayudar, es bien comprometido. Cuando ayuda trata de hacer igual que nosotros como votar las piedras, escoger las semillas, agarra las herramientas”. La misma madre de familia afirma que los niños y niñas no participan en todo, como se observa a continuación:

Si participan, pero no del todo, ellos participan solo observando. Le explicamos la manera de preparar y los ingredientes que se necesitan. Lo que si puede palpar es cuando le pedimos que nos alcancen un plato, una cuchara, una verdura, cosas pequeñas (M6).

Para las madres, es importante que sus hijos aprendan desde pequeños a cocinar, lavar los platos, limpiar, cuidar los animales y ayudar en la chacra. Con la finalidad de que no sufran cuando sean grandes. Esta representación se observa al momento de jugar, ya que los niños después de colaborar, normalmente se retiran para desarrollar sus juegos, como se evidencian al momento que juegan a la siembra de los productos y a la cocina.

De la misma manera, las madres de familias que tienen hijas mujeres consideran que es importante que sus hijas aprendan desde niñas a realizar estas actividades, para que no sufran cuando sean grandes. Además, no hacen diferenciación si es trabajo de varón o mujer, así como lo menciona una de ellas: “al estar presente le gusta ayudar, trata de sacar las papas, cuando sembramos está tapando las semillas. Siempre participa, no se queda mirando lo que hacemos” (M5). Otra madre, acota lo siguiente: “siempre está en la cocina conmigo ayudándome. Si me ha imitado cuando juega en sus cocinitas igual que yo cocina utiliza lo encuentra en el campo” (M1). De esa manera se ha identificado que todas las niñas ayudan a sus madres y luego representan estas actividades en sus juegos.

Se pudo evidenciar que las niñas al igual que los niños representan lo que sus padres o madres realizan en casa o en la comunidad, tales como cocinar, lavar, dar de comer a los animales y ayudar en la chacra.

De las seis madres de familias, cinco están de acuerdo que sus hijos e hijas representen a personajes o roles de su género opuesto. A continuación, se evidencian estas ideas, basado en la igualdad de género.

Si estoy de acuerdo, porque hoy en día la inclusividad o inclusión de varones y mujeres se habla. Yo pienso que los varones pueden hacer las cosas de las mujeres y las mujeres pueden hacer las cosas de los varones. Y, yo no lo puedo prohibir si mi niña me pide que se le compre un carro, más al contrario tengo que comprárselo porque a ella le gusta jugar con ese juguete. Hoy en día en la realidad tanto mujeres y varones manejan un carro (M5).

Una madre de familia que tiene un hijo no está de acuerdo que su hijo realice juegos que no pertenecen a su género, ella menciona lo siguientes: “no estoy de acuerdo, no le permitiría jugar juegos de mujeres porque ellos son varones y tienen que jugar los juegos que le corresponde”. Sin embargo, cuando se le preguntó sobre si su hijo imita en sus juegos lo que ella cocina, nos mencionó que su hijo siempre le ayuda en la cocina y que en ciertos momentos ha representado en sus juegos las comida que ella había preparado. Así como lo menciona a continuación:

Si juegan, imaginariamente te pasan un plato vacío diciendo que arroz con tarwi u otro plato. Pero a veces agarran lo que encuentra y forma su plato de comida. Por ejemplo, una vez cuando salí de mi casa y al volver me dijo: mami hice arroz chaufa come. Pero en realidad era mote con cebolla que había sacado de la huerta.

En síntesis, los niños y niñas representan todo lo que hacen las personas mayores en las diferentes actividades cotidianas. Los niños y las niñas al ayudar en estas actividades van aprendiendo diferentes roles, sin diferenciar si es trabajo de varón o de mujer.

3.4. Patrones culturales en el juego simbólico asociado a la ciudad

A través de la narrativa recogida fue posible identificar que los patrones culturales en el juego simbólico asociado a la ciudad son: chofer, torero, jinete y asumen

los roles de policía, doctor y profesor. Pues, estos juegos no son propiamente de la comunidad, sino que más bien se ven en la capital de Chuquibambilla o en los medios de comunicaciones como el celular o la tv, como se evidencian con las narraciones siguientes:

Si, sobre todo hacen la función de las policías porque ellos ven en Chuquibambilla, en la tv. También, les gusta hacer locución de radio, entre mis dos hijos se ponen a hacer noticia. En mi cabaña solo hay señal de radio. Eso escuchando mis hijos igualitos tratan de hacer, ellos mismo se ponen sus nombres, y paran entrevistando a los animales. (...) También les eh visto jugar a ser doctor. “Para ellos los animales son los pacientes (M3).

Representar a las autoridades de la misma comunidad no le he visto, pero si a algunos profesionales del distrito, sobre todo a doctora y profesora. Yo con mi hija casi siempre estamos yendo al distrito y ahí seguramente ven por eso trata de imitar. Por la tv también ven las funciones de lo que hacen (M4).

Por otro lado, una madre de familia menciona que su hija suele jugar con carros por la influencia de los varones. “(...), también con los carritos, porque todos sus amiguitos del barrio son varones. En la cuna también seguramente juegan con sus amiguitos o amiguitas” (M5).

Otras tres madres de familias evidenciaron que sus hijos también juegan los juegos de los celulares, cuando están en casa o en la ciudad, pero en el campo se olvidan de la tecnología.

Cuando está en la ciudad le gusta estar en la tecnología, pero ahora que está en el campo se olvidan hasta de la tv y están andando en la chacra ayudando, cargando las herramientas. Hemos conseguido herramientas pequeñas para que jueguen” (M2).

(...), no les doy celulares y ellos buscan piedras o maderas planitas e imaginan que es un celular, una laptop, un teléfono. Simulan que están hablando real con su papá o con mismo se ponen a hablar. La verdad casi no les doy el celular porque pierden su tiempo jugando en vez de que hagan su tarea. Ellos mismo saben descargar sus juegos, seguramente ven a sus amiguitos mayores jugar en la escuela. Yo prefiero que jueguen en el campo porque veo que se desarrollan mejor (M3).

Por otro lado, se puede percibir que estos juguetes asociados a la ciudad, también se encuentran en el aula de la institución educativa. Puesto que son entregados por el Ministerio de Educación, así como menciona la docente:

Los objetos que ellos utilizan son los juguetes que hay en la misma institución como son: los carros, rompecabeza, libros, cubos, soldados, cocinas, muñecas, animales entre otros más. También, utilizan los recursos de la comunidad como piedritas, palitos, hojas de plantas, tierra.

En síntesis, los niños y niñas no están alejados de la realidad de la ciudad, porque realizan juegos asociados a ella. Asimismo, todas las madres de familias cuentan con un celular y tv en casa, en estos aparatos tecnológicos los niños y niñas están mirando lo que sucede en las ciudades y lo representan en sus juegos.

3.4.1. Expresiones lingüísticas en castellano

En cuanto a las expresiones lingüísticas en castellano, podemos observar que los niños y niñas de la comunidad de Chahuarinay se expresan más en castellano que en quechua. Las expresiones que más se les escucha son todas las palabras que cotidianamente usan para comunicarse en la familia y en la I.E.I. con sus pares, como se muestra en el testimonio de la docente.

Los niños tienen como lengua materna el castellano. Las palabras que usan con frecuencia son en castellano, generalmente son todo lo que a diario hacen en la escuela. En las mañanas cuando realizamos las actividades permanentes para cantar, para rezar, para ver el estado del día con las mismas palabras me responden los niños y niñas. Igualmente, en hora del juego libre en los sectores están repitiendo las mismas palabras de siempre como: pásame, mira lo que hice, grande, pequeño, los colores y los números [a] cada rato menciona. También, cuando juegan en el parque o patio se les escucha repetir casi las mismas palabras como: pásame la pelota, los nombres de los juguetes [se] repiten, el nombre de algunas plantas [y verbos que indican acciones], subir, correr, bajar, rápido, mira, aquello, todas esas palabras básicas se les escucha a diario.

A través de las entrevistas se evidencia que los niños y niñas se comunican en castellano, por ello las expresiones en dicha lengua son todas las palabras que a diario repiten, ya sea cuando están en su casa o en la institución educativa. Por esta razón, durante el juego simbólico utilizan más el castellano. En conclusión, se puede apreciar que las expresiones en castellano son la mayoría palabras cotidianas.

3.4.2. Elementos de la ciudad

Los niños y niñas de la comunidad de Chahuarinay no son ajenos a los elementos de la ciudad. Pues, son influenciados por los medios de comunicación; además, adquieren juguetes de la ciudad y tienen materiales de la ciudad que entrega la institución educativa.

En cuanto, a los medios de comunicación, todas las madres de familias cuentan con un televisor y un celular. En la televisión los niños y niñas miran cuentos o dibujos animados de la ciudad, mientras los celulares lo utilizan generalmente para jugar. Lo que observan suelen representarlo al momento de jugar. Como se observa en el siguiente testimonio:

Si sobre todo del lobo es lo que más recuerdo. Posiblemente también de los cuentos que veía en la tv o le contaba su profesora, porque en ciertas ocasiones le he visto jugar a ser animales, a fantasma, gigantes entre otros. Nunca le había preguntado si estaban tratando de imitar algún personaje de un cuento (M6).

Asimismo, mediante la influencia de los medios de comunicación y el contacto con la ciudad los niños y niñas conocen la función de los policías y doctores. Al respecto, las madres de familias señalaron lo siguiente: “Si, sobre todo hacen la función de las policías porque ellos ven en Chuquibambilla, en la tv. También, les gusta hacer locución de radio, entre mis dos hijos se ponen a hacer noticia” (M3).

Representar a las autoridades de la misma comunidad no le he visto, pero si a algunos profesionales del distrito, sobre todo a doctora y profesora. Yo con mi hija casi siempre estamos yendo al distrito y ahí seguramente ven por eso trata de imitar. Por la tv también ven las funciones de lo que hacen. Por ejemplo, cuando juega a ser profesora ella enseña los números, los vocales a sus muñecas (M4).

En cuanto, a la adquisición de juguetes de la ciudad podemos ver que las madres de familias suelen comprar juguetes que los niños y niñas escogen; a veces, otros familiares que residen en la ciudad les envían. Los juguetes que provienen de la ciudad son: carros, aviones, dinosaurios, muñeca, peluche, juego de cocinas, animales de la costa y selva. Lo mencionado se percibe en los siguientes testimonios: “muñecas le compre porque le gusta. También de la ciudad mis familias mandan juguetes de trapo, pelotas, muñecas, cocinas con esos juega. Pero, si utiliza también palitos, piedras así del campo” (M1). “De todo tipo de juguetes tienen: carros, soldados, aviones, dinosaurios. Los

juguetes que tienen a veces son comprados como regalos y a veces ellos mismo se escogen en la tienda” (M2). “Tienen de todo tipo de juguetes como: carros, soldados, pelotas, animales. Su papá es lo que se les compra del Cusco cuando ellos lo piden por teléfono. Ellos mismo escogen sus juguetes.” (M3).

La institución educativa cuenta con materiales de la ciudad. Los niños y niñas al asistir hacen uso de estos juegos y juguetes para imitar lo que observan en la tv o para darles otro nombre de acuerdo a su contexto. A continuación, se observa el testimonio de la docente, sobre los materiales y las representaciones de los niños.

Si hay otros juguetes de robot, animales que no son de la localidad como: el oso, tigre, mono, ballena, foca, camello, helicóptero, barco, carros, avión, muñecas tipo princesas. Los niños y niñas saben lo que representan algunos de los juguetes, porque seguramente ven la tv o en celular. Pero algunos no conocen y tratan de asociar con algún animal que son de la comunidad como, por ejemplo: las aves de la selva para ellos representan un cóndor, un águila, una paloma. Mientras una ballena es una trucha del río o un lobo es su perro.

Los juguetes de la ciudad, tanto aquellos que son comprados por la familia como los que están en la escuela, son usados por los niños otorgando en algunos casos a los juguetes un nombre diferente y asociado a su contexto.

3.4.3. Cuentos

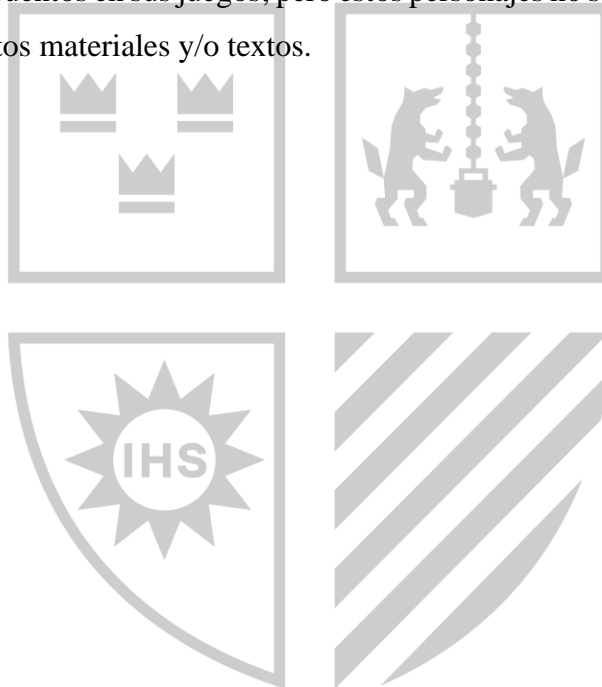
Los cuentos que suelen leer las madres a sus hijos e hijas son en castellano. De las seis madres de familias, cuatro leyeron a sus hijos, cuentos que entregó la institución educativa. Así como lo mencionan: “yo si siempre le cuento, se lo leo su libro de cuentos que le han dado en el jardín” (M1). “Si le podido contar, pero solo en castellano. Tiene su libro de cuentos y de ahí le cuento, cuando me pide, porque aún ella no sabe leer. Estos cuentos sobre todo tratan de la Caperucita roja, Los tres chanchitos,” (M4). “Si varias veces. Recuerdo que le conté la Caperucita roja, Las siete cabritas, El patito feo y Los tres cerditos.” (M5). “Si le he contado, lo que más recuerdo son: Los tres chanchitos, la Caperucita roja y el Patito feo. Como tiene sus libros de cuento a veces su hermano mayor lee y mi hijo menor escucha.” (M6).

Mientras una madre de familia señaló que suelen jugar con sus hijos a cuenta cuentos. Los relatos son inventados por ellos mismo de acuerdo al momento que van

observando, aunque hay días en que observan su libro o ven en la tv cuentos asociados a las ciudades. Como percibimos a continuación:

Si siempre jugamos a contarnos cuentos por turnos. La mayoría de los cuentos nos inventamos de cualquier cosa que vemos aquí en el campo. Por ejemplo, vemos nuestra gallina o perro y de eso nos imaginamos. Tienen su libro de cuentos que le dieron en la escuela, pero casi no lo utilizan. También, a veces miran en la tv cuentos de La caperucita, Los tres chanchitos, entre otros que no recuerdo muy bien (M3).

Asimismo, el Ministerio de Educación hace entrega de cuaderno de cuentos; de los cuales, la mayoría tienen contenidos de la ciudad. A veces, los niños suelen imitar personajes de estos cuentos en sus juegos; pero estos personajes no son parte de su cultura, pero aparecen en estos materiales y/o textos.



CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

A continuación, se presenta la discusión de los principales testimonios que brindaron los participantes de la presente investigación. La discusión aborda los dos ejes centrales el juego simbólico y los patrones culturales (la cultura y ciudad) debido a que el objetivo general es analizar los patrones culturales que se manifiestan en el juego simbólico que realizan los niños y niñas en los sectores del aula y otros espacios de la I.E.I. EIB de Chahuarinay; además, es necesario abordar esta discusión desde sus principales experiencias vividas, a partir de las dos categorías.

4.1. El juego simbólico

4.1.1. Sectores y otros espacios

Según Motos, 2003, citado en Maite (2015) el juego simbólico en el aula se divide en dos tipos: juego de expresión y juego dramático. En cuanto al primer término señala que “no tiene reglas y se rigen por las consignas propias del individuo, que nada más el atiende. (...), mediante la imaginación y la transformación de la realidad, potencia y fomenta su mundo ficticio” (Maite, 2015, p. 25). Por lo narrado por la docente y lo observado en la I.E.E. EIB de Chahuarinay, los niños y niña realizan estos dos tipos de juegos simbólicos el de expresión es uno de ellos y se evidencia cuando representan a las personas mayores como papá, mamá, hijos, abuelos u otras personas.

El otro tipo de juego simbólico es la dramatización, según Maite (2015) tiene reglas y consiste en que los participantes interpreten según el tema escogido, su finalidad es encontrar una experiencia educativa de los lenguajes expresivos que permita la expresión personal, el crecimiento de las capacidades, actitudes creativas y mejorar las relaciones sociales. Este tipo de juego lo observamos cuando los niños y niñas de la I.E.I. EIB de Chahuarinay teatralizan los cuentos que les son narrados por la profesora y aquellos que ellos crean con orientación de la profesora. En algunos momentos, se ha

podido observar que no necesariamente teatralizan en equipo, sino que también lo hacen de manera individual y sin seguir reglas; sobre todo cuando los cuentos son inventados por ellos mismo sin intervención de la docente. Se ve como la intervención de la docente en la dramatización es importante para que identifique cuando una creación es colectiva y por tanto pertenece a todos y por eso todos lo pueden representar pues según Aquino y Sánchez (1999) esto es importante en la vida del niño para que pueda adaptarse y comprender el mundo.

Otero (2015), señala que los sectores son espacios organizados dentro del aula sin consigna de trabajo alguna. Según el MINEDU (2019), existen varios sectores y deben ser implementadas de acuerdo al contexto sociocultural; sin embargo, la I.E.I. EIB de Chahuarinay cuenta con cinco sectores: de hogar, de construcción, de música, de biblioteca y de dramatización y de estos espacios solo el sector de música y el sector de cocina tiene materiales del contexto como la vestimenta y los demás espacios cuentan con materiales del Ministerio de Educación (bloques, títeres, rompecabezas, etc.). Además, en estos sectores los niños y niñas deben desarrollar sus juegos de manera libre; pero, en algunos momentos los sectores son usados bajo la guía de la docente para afianzar sus aprendizajes (nociones y conocimientos); entonces, el juego simbólico que debe darse de manera libre en los sectores pasa a ser dirigido sobre todo en el sector de biblioteca, dramatización y música.

Por otro lado, es importante señalar que los niños no solo usan estos sectores para realizar actividades que corresponden a estos espacios, sino que estos espacios son transformados para poder imitar al doctor, a la profesora y a las estilistas por tanto necesitarían otros espacios o tal vez un espacio libre para que ellos puedan representar lo que ellos desean. También, es necesario tener en cuenta como es la cocina que tienen en casa pues los niños juegan a hacer leña para cocinar; sin embargo, en el sector cocina hay artefactos relacionados a la ciudad como: la cocina a gas; cuando se dice que estos espacios deben estar contextualizados es decir incorporar elementos del entorno en los diferentes espacios y mantener elementos de la ciudad.

Hay otros espacios que se encuentra fuera de la escuela y son usados por los niños como el patio de la escuela de primaria, la plaza, la chacra, el monte, huerta, casa, etc. según Arteaga y Domic (2007), los juegos que se realizan en estos espacios también permiten el desarrollo de la habilidades y destrezas; pero, también representan aquello que es de su cultura.

A partir, de lo expuesto se considera que los espacios de juegos pueden ser públicos (comunes a todos) y aquellos que pertenecen al sujeto como el hogar. Los espacios públicos son de transición y de conexión porque conecta a la casa con la sociedad, es decir, los niños están representando situaciones que se dan en la sociedad (Pinheiro, 2012), y que consideran importantes como: actividades de la chacra, hacer leña, corrida de toros y carrera de caballo; pues, estas son actividades en las cuales participan sus familias, pero también participan los demás miembros de la comunidad y por tanto conecta la casa con la sociedad.

4.1.2. Importancia de la cultura en el juego simbólico

La docente y madres remarcan la importancia del juego simbólico a partir de tres funciones: la primera de ellas es que el juego cumple la función de desarrollar valores, costumbres y roles; la segunda función es desarrollar las competencias de matemática, comunicación y psicomotricidad; la tercera función es el desarrollo y control de las emociones (tristeza, enojo, etc.) y la función de mejorar los aprendizajes. Sin embargo, Pucuhuayla (2019), señala cuatro funciones básicas (escenario lúdico, asunción de roles, exhibición pública y superación de egocentrismos) éstas se relacionan con las funciones mencionadas por las madres y la docente.

Un ejemplo de lo dicho, es la relación de la función del escenario lúdico y la función de desarrollar valores, costumbres y roles; pues según, Pucuhuayla, la función de escenario lúdico; es que este es un escenario imaginario que informa sobre las situaciones de la vida diaria; esta función se cumple porque los niños imaginan y recrean en sus juegos la siembra y/o la cosecha que son actividades que realizan a diario con sus familias; pero, estas actividades hacen referencia a una costumbre; entonces, también estarían cumpliendo la función que señalaron las madres y la docente. Otro ejemplo es cuando los niños juegan a los toriles ellos imaginan un escenario; pero, a su vez representan una costumbre. Entonces, podemos decir que existe una relación entre la función de escenario lúdico con el desarrollo de las costumbres lo que ayuda a la permanencia de estas. Otro ejemplo, es cuando asumen roles, el niño decide quien desea ser y cuando asume ese rol se relaciona de acuerdo al rol asumido; esto se evidencia en sus juegos al asumir el rol de papá o mamá, de policía o doctora; de igual forma, cuando representan la siembra o

juegan a la pachamama. De este modo, los niños y niñas imitan personajes para asumir roles familiares y sociales relacionados a su cultura y familia.

En los hallazgos, también, se evidencia que tanto la docente como las madres de familias relacionan la importancia de los juegos al desarrollo sociocultural, cognitivo y físico; es decir ayuda al desarrollo integral del niño y niña. Si bien esto está fundamentado en la teoría, algo que no se manifiesta es la importancia del juego para la cultura y como al hacer uso de los elementos culturales el niño manifiesta un conocimiento de su cultura, el cual permite desocioculturalmente y además que la cultura no se pierda. Cuando se dice que, a través, del juego simbólico los niños y niñas conocen su contexto se debe indicar que conocen el ambiente que los rodea (expresiones, costumbres y valores) lo que indica que se está reconociéndose como parte de una cultura. Además, bajo la perspectiva de Taylor, la formación de la identidad individual es una construcción social y ésta se define esencialmente a través del diálogo: “Mi identidad depende en modo crucial de mis relaciones dialógicas con otros” (Ávila y Martínez, 2009, p. 47).

También lo considera importante, sobre todo la docente, porque los niños y niñas aprenden los temas: contar, seriar, clasificar, numerar, etc. que permiten el logro de los aprendizajes. Por ejemplo: en la competencia, de matemática, resuelve problemas de cantidad, un niño de 3 años de edad debe lograr el desempeño:

Establece relaciones entre los objetos de su entorno según sus características perceptuales al comparar y agrupar aquellos objetos similares que le sirven para algún fin, y dejar algunos elementos sueltos. Ejemplo: Al llegar a su aula, un niño elige ir al sector del hogar y busca entre los objetos lo que le servirá para cocinar y servir la comida a sus hijitos. Selecciona las verduras, frutas, platos, cubiertos y ollas; sin embargo, deja de lado un peluche y un peine, que no le son de utilidad para su juego. Utiliza el conteo espontáneo en situaciones cotidianas siguiendo un orden no convencional respecto de la serie numérica. Ejemplo: Al jugar a las escondidas, una niña cuenta con los ojos cerrados: “Uno, dos, cinco, nueve, veinte... (CNEB, 2013, p. 174).

Entonces, a través del juego que realizan de manera espontánea, la docente da cuenta si se está logrando la competencia y por ello lo consideran importante en sus aprendizajes; pero, de igual importancia es el contexto sociocultural y la representación de las situaciones de su contexto cultural que se dan para lograr el desempeño, tal como se observa en el mismo desempeño cuando se hace énfasis al entorno y a las situaciones cotidianas.

A pesar de que, las madres de familia y la docente consideren importante el juego porque este contribuye al desarrollo cognitivo, desarrollo social, adquisición del lenguaje, logro de los aprendizajes de las diferentes áreas, etc. (Linaza, 2013 y Sanchez 2013); también, es importante la representación de actividades que los niños y niñas observan en su contexto pues el:

conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la educación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Boletín informativo – pedagógico, 2017, p. 2).

De acuerdo a lo mencionado podemos decir que el niño/niña al conocer y reconocerse como parte de una cultura y al establecer relaciones está construyendo su identidad.

4.1.3. Uso de la lengua durante el juego

La I.E.I de Chahuarinay al ser considerada EIB de revitalización cultural y lingüísticos, se ha empleado el quechua con la finalidad de recuperar la lengua de herencia. Para ello, el Minedu (2013), menciona que los estudiantes deben de aprender la lengua originaria de acuerdo a los escenarios lingüísticos. En este caso, los niños y niñas de la I.E.I. EIB de Chahuarinay se encuentran en el escenario 3; ya que,

Los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños en castellano. Ellos están familiarizados con la lengua indígena, y eventualmente la usan, pero tienen una valoración negativa de su uso. Sin embargo, el contexto es favorable para el aprendizaje de esta lengua como segunda lengua o el desarrollo del bilingüismo. Asimismo, en este mismo escenario se encuentran niños y niñas que manejan ambas lenguas, pero con una tendencia a dejar de lado la lengua originaria (MINEDU, 2013, p. 62).

Lo mencionado es importante porque permite la recuperación de la lengua y por ende de la cultura; porque, a través del uso de la lengua se recupera la memoria (saberes). Si bien es cierto los niños y niñas tienen como lengua materna el

castellano; pero, hay una mirada positiva al uso del quechua; por ello, los niños están aprendiendo.

Asimismo, las madres de familias de la I.E.I. EIB de Chahuarinay consideran que es importante que sus hijos e hijas aprendan hablar el quechua para que les sirva en el futuro y para revalorar la cultura. Esto a pesar de que otros padres de familia que hablan quechua podrían considerar como “inútil y sin sentido promover en sus hijos la enseñanza del quechua puesto que en la vida real se ven enfrentadas ante situaciones cuya dominancia viene dada por el castellano” (Blácido, 2016, p. 2). A pesar, de la negatividad que podrían tener algunos hacia la lengua, hay muchos padres y madres que han llegado a reconocer su valor e importancia de la lengua como es el caso de las madres de la comunidad de Chahuarinay en donde hay una mirada positiva hacia el aprendizaje de la lengua quechua.

Por consiguiente, en la comunidad de Chahuarinay el papel de la mujer es fundamental en la trasmisión de la lengua quechua; al respecto, DeMelo (2014) menciona que varios estudios vienen señalando que las mujeres suelen ocupar un papel más protagónico en la crianza de los niños y niñas. Por eso, las madres influyen en la enseñanza de la lengua de herencia, en la variación y en los cambios lingüísticos, ya que los niños suelen tener mayor contacto con las madres. Asimismo, tomando en cuenta a Fishman, 2001, citado en Björklund (2014), los hablantes de la lengua de herencia (quechua) se caracterizan por su asociación cultural y ancestral; quiere decir, que el aprendizaje de la lengua surge por las transmisiones que se da de generación en generación. En el caso de los niños y niñas de la I.E.I. EIB de Chahuarinay aprendieron la lengua quechua y la asocian su cultura por la enseñanza de las madres, abuelas y abuelos maternas, ya que son las personas que están presente en casa; y las palabras y expresiones que van aprendiendo las usan al momento de representar diferentes acciones, situaciones o roles durante el juego.

De este modo, por la influencia de las personas mayores los niños y niñas de la I.E.I. EIB de Chahuarinay aprendieron a hablar algunas palabras, en este proceso de contacto y aprendizaje surgen los préstamos de castellano como: “*Apuray*” de la palabra apurarse, “*pasamuy*” del verbo pasar, y “*escuelaman*” del término escuela; todas estas palabras son usada durante el desarrollo del juego simbólico.

El castellano, es la lengua materna, la cual usan en las actividades cotidianas; por tanto, las expresiones en castellano: hola, hasta luego, a dónde vas, te alcanzó, etc. son términos que utilizan a diario para comunicarse en la familia y en la I.E.I. con la docentes y compañeros; por lo tanto, el castellano es la lengua materna de los niños, con el cual se transmiten los elementos que tiene la cultura (Bonfil, 1988) y (Angulo, Ardila, Avendaño y otros, 2006). De esta manera, los patrones culturales de la cultura se desarrollan usando el castellano y los niños también usan el castellano en sus representaciones, pero introduciendo términos en quechua como: ari.

4.2. Patrones culturales en el juego simbólico asociado a la cultura

Es importante señalar que los patrones culturales, según Angulo, Ardila, Avendaño y otro (2006), se evidencian a través de las prácticas repetitivas de valores, hábitos, normas, costumbres, ideas, etc. alguno de estos patrones culturales se ha observado en los juegos simbólicos de los niños y niñas de la I.E.I. EIB de Chahuarinay, El primer patrón cultural se relaciona a la siembra y cosechar de productos, donde los niños juegan imaginariamente utilizando herramienta de la comunidad; esta forma de sembrar y de usar las herramientas durante su juego la han tomado de sus padres y ellos tratan de repetirla, renombrando objeto y recreando las acciones; esto también se observa cuando representan el pago a la Pachamama; entonces, estos conocimientos y costumbres culturales permite no solamente el desarrollo social, comunicativo y cognitivo sino que también los niños vivencian sus relaciones con la naturaleza de manera armónica. Ya que, es un “mundo comunitario en continua conversación cara a cara sin intermediarios alguna, ya sea árboles, piedras. (...) Tampoco hay separación alguna entre las huacas y naturaleza” (Grillo, Quiso, Rengifo y Valladolid, 1994, p. 13). Como menciona Rengifo (2013), el juego no solo es visto como una actividad divertida, sino que también al jugar los niños y niñas aprenden a valorar y agradecer a la naturaleza y reconocen a esta como parte de su cultura.

Otro de los patrones culturales en el juego simbólico asociado a su cultura es el juego a la corrida de toros, carrera de caballo y los cantos de toriles. Estas prácticas culturales son parte de las festividades de la comunidad; los niños y niñas al representar en sus juegos desarrollan destrezas como correr, saltar, esquivar, etc. También,

desarrollan la imaginación al crear sus propios caballo y toros de palos o con otros materiales. Asimismo, hay una relación con su cultura y la diversión; porque, que las festividades en los andes se relacionan con puklla (diversión o alegría) (Rengifo, 2013).

Un último patrón cultural identificado en el juego simbólico es el cuidar a los hijos/as. Es decir, hay un hábito en la forma de llevar la lliclla en la espalda para cargar a la muñeca. Este juego se convierte en “anuncio” (Rengifo, 2013). Ya que, están aprendiendo lo que será y tendrán en su vida de adulto. Por lo tanto, hay una relación entre el juego simbólico y los patrones culturales, esto significa según Garoz y Linaza (2008), que los niños mediante el juego asumen el papel de miembro de su cultura.

Es importante mencionar que los niños y las niñas no son ajenos a los patrones culturales, sino que más bien observan y participan como individuo. Por ello, en el desarrollo de sus juegos repiten estos patrones; según Villalobos (2019), surgen a partir de sus experiencias sociales y de sus relaciones afectivas. Por esta razón es que los niños van jugando todo lo que observan y practican en su entorno sociocultural.

4.2.1. Cosmovisión y el trabajo colectivo en el juego simbólico

En la comunidad de Chahuarinay los niños y niñas participan en la realización del t'inkakuy a la Pachamama y Apus; por ello, intentan representarlo cuando están en el campo o en la institución educativa. Esta cosmovisión se asocia al termino pacha (tierra) y al termino Apus (cerros). Estos términos se utilizan en la comunidad como una forma de entender el mundo de una manera concreta y crear vínculos armoniosos con la naturaleza (Cruz, 2018).

Además, cuando juegan no solamente son humanos, sino que también se convierten en parte de la naturaleza al representar a algunos animales, esto implica el juego en la cultura quechua esta enlazado con todo lo que existe en la naturaleza y que es sagrado y humano (Rengifo, 2013), esto permite que los niños y niñas vayan interiorizando que existe una relación recíproca entre las personas de la comunidad y la Pachamama.

Esta forma de ver la vida, en Chahuarinay, ha sido transmitida a los hijos e hijas para que no sean olvidados; pero no se mantienen como en un principio, sino que ha ido cambiando y se ha incorporado nuevos elementos como la cerveza o gaseosa. Hasta, algunas familias, lo han ido olvidando por la influencia de la religión católica.

A pesar, de esta situación, los niños y niñas representan el t'inkakuy en los juegos porque, como señala Ames (2013), han sido incorporados a su cultura desde su nacimiento y durante primeros años de vida mediante la participación en diferentes actividades cotidianas de su ámbito social. Esta representación no es igual a lo que realizan las personas mayores, sino que más bien tratan de hacerlo parecido a la realidad; al respecto, Vygotsky (1979) y Elkonin (1980), citado en Garoz y Linaza (2008), señalan que el juego es la reconstrucción de las interacciones de los adultos y que niños entienden e interiorizan de manera fraccionada gracias a la interacción social con otros niños que a la vez son papeles complementarios a los suyos.

La cosmovisión está asociada al trabajo colectivo pues “el trabajo colectivo es un modo de vida concebido desde una categoría económica y de socialización, incluye la vida espiritual o la cosmovisión de los pueblos” (Limaco 2018, p. 52). Los niños y niñas de Chahuarinay van a la I.E.I. EIB empiezan a interactuar con personas que ya no son de su entorno familiar, entran en contacto con su medio social y cultural; además, acompañan a sus padres a diferentes actividades como a reuniones, chacras, festividades, etc. y es aquí que aprende el significado del trabajo colectivo; tal como lo señala Pecci, Herrero, Lopez y Mozos (2015), en esta etapa es donde desarrollan el significado de trabajo colectivo y que este trabajo colectivo no solo pasa por compartir materiales.

Según, Ylarragorry (2018), señala que la característica del trabajo colectivo en el juego es que los participantes aspiran a una finalidad común trabajando juntos. En los resultados, de la investigación se hallaron esta misma particularidad, cuando juegan a la cocina y a la chacra, cada individuo (niño/niña) cumple un rol, se reparten laborales y tareas en función a los objetivos, en este caso el objetivo es la preparación de una comida o tener productos; pero, también va acompañado de la cosmovisión porque al jugar a la siembra echan gotas de agua a la tierra, tal como lo realizan las personas mayores con chicha.

En la comunidad de Chahuarinay todavía se observa dos formas de trabajo colectivo como lo es la “minka” y el “ayni” para realizar los trabajos comunales, donde toda la población participa con la finalidad de mejorar la comunidad, es lo que llama Tzul (2018) “sistema de gobierno comunal”. En el sistema de gobierno comunal no solo participan las personas mayores, sino que también los niños y niñas. De ahí, que los niños y niñas juegan colectivamente en la escuela, en la chacra o en la casa y en sus juegos aplican esta forma de trabajo colectivo.

En vista de que los hogares son alejados entre sí, en las narraciones de las madres de familias se ha evidenciado que sus hijos a veces juegan solos, pero imaginan tener un “amiguito” con el cual juegan. Esta forma de imaginar es parte de las características del juego simbólico; Sánchez (1999) y Maite (2015), lo llaman como “ficción”, a través del cual el niño puede sustituir, rellenar, inventar, modificar y adaptar lo desconocidos a sus necesidades e intereses individuales. Entonces, los niños y niñas, cuando juegan solos imaginan amigos y estos amigos lo ayudan en la chacra a sembrar y cosechar, lo cual nos da un ejemplo de cómo los niños y niñas a pesar de estar solos sienten la necesidad de realizar un trabajo colectivo (imaginario).

Algo que hay que acotar, es que para la docente la idea de un trabajo colectivo en el juego es cuando los niños juegan juntos compartiendo materiales, pero no necesariamente comparten el juego; sin embargo, en las observaciones y en las entrevistas realizadas a las madres de familias se pudo evidenciar que algunos representaciones de los niños tienen la necesidad de jugar con otros para que se ayuden a lograr el objetivo, por ejemplo de sembrar y por eso, a veces tienen un amigo imaginario que los ayuda. Aquí evidenciamos que es necesario visibilizar el trabajo colectivo como un valor propio de la comunidad y la cultura.

4.2.2. Representación del entorno

Los niños y niñas de la I.E.I. EIB de Chahuarinay representan en sus juegos situaciones que observan en su familia en relación a la cocina, a la chacra y valores y/o prácticas que se realiza en casa y también cuando juegan a la familia. Este proceso de imitar situaciones familiares es fundamental en la vida de los niños, porque según Rengifo (2013) para ser parte de su vivir necesita ser vivenciado en sus juegos; esto implica una relación emocional de las personas con las cosas y/o situaciones del entorno familiar. Por otro lado, se ha observado que los niños y niñas de la I.E.E. EIB de Chahuarinay ayudan en la casa a partir de los tres años, estos trabajos no generan esfuerzo físico y tampoco la familia prohíben sus juegos. Después de ayudar en los quehaceres de la casa o chacra ellos (niños) solo deciden dejar el trabajo para jugar en cualquier momento y espacio, es ahí donde se ha observado representaciones de situaciones de familiares. Esta situación no solo se observa en los niños y niñas de la comunidad de Chahuarinay, sino que también en las comunidades de las regiones de Cusco, Ayacucho y Apurímac.

Según Ames (2013) en las zonas rurales de estas regiones del Perú los niños y niñas asumen roles a partir de los tres años y que en la medida que van desarrollándose aumentan las responsabilidades en ayudar en el hogar; pero sin dejar de lado el juego. En la cultura andina el juego y las actividades familiares no están separados, sino que los trabajos van acompañados de bromas, risas y movimientos corporales, etc. (Rengifo, 2013). A esto se refieren cuando las madres de familias mencionan que los hijos en la chacra votan piedras pequeñas, traen verduras de la huerta, dan de comer a los animales lo hacen jugando. Pero hay momentos en que deciden dejar toda la actividad y más bien representan dicha actividad en sus juegos: las niñas juegan a ser mamás y cargan a la bebé en la espalda, también juegan a dar de comer a los animales, etc.

Para Ortega y Domic (2007), el juego andino refleja los roles que serán desempeñados en el futuro, es decir los niños aprenden de sus padres y las niñas de las madres. Sin embargo, las madres de familias de la comunidad de Chahuarinay no toman en cuenta esa distinción, para ellas es importante que los niños y niñas aprendan los quehaceres (lavar, cocinar, preparar leña, pastear, etc.) para que cuando sean grandes no “sufran”. El único rol que se ha visto como exclusivo de la mujer y que se representa en los juegos es el de cargar al bebé en la espalda con una manta; pues, en la comunidad las que cargan de esa manera a los hijos son las mujeres. Además, casi no se observa ninguna distinción durante el juego entre lo que hace una mujer y un hombre; esto tal vez sea porque en la comunidad la mayoría los hijos/as del nivel de inicial viven solo con la madre.

Por todo lo mencionado se considera al juego simbólico como el medio de aprendizaje de roles, normas, valores, reglas etc. en donde lo importante es el aprendizaje de los roles sociales, que se realiza a través del juego imitativo “jugar a ser adulto” (Ortega y Domic, 2007). Por ejemplo: los niños y niñas de la I.E.I. EIB de Chahuarinay al estar en constante socialización con las personas de diferentes edades y en diferentes espacios suelen jugar el juego de la cocina, de la chacra, etc.; donde, todos cumplen diferentes roles, proponen sus reglas y siempre tratan de ayudarse.

Por consiguiente, los roles, dentro de la comunidad, son asumidos sin importar si es una actividad de varón o mujer. Estas representaciones desde los estudios de Echenique (1997), tienen la función de “complementariedad” y “reciprocidad” es decir, el varón y la mujer consolida una unidad para la supervivencia y equilibrio dentro de la cultura. Esta idea en la comunidad de Chahuarinay funciona no tanto como repartirse roles

entre varones y mujeres; sino realizar de manera colectiva entre todos. En los resultados se muestran que los niños y niñas viven con una familia materna, lo cual significa que son las madres que realizan la mayoría de las actividades lo que ha influenciado en los hijos e hijas; por ello, en sus juegos cuando representan las actividades de la chacra la niña simula sacar la tierra con la pala y el niño va echando la semilla y esto ocurre de forma inversa.

Al respecto, Gaitán, 2006, citado en Ames (20013), señala que las recientes investigaciones han resaltado que hoy en día la cultura y por tanto la infancia está marcado por el cambio y las trasformaciones sociales. Y, una de estos cambios es el asumir roles sin importar el género.

Hoy en día las madres de familias de la comunidad de Chahuarinay están conscientes que sus hijos o hijas deben de aprender todas las actividades y roles de la comunidad, más allá si es un rol del varón o mujer.

4.3. Patrones culturales en el juego simbólico asociado a la ciudad

La comunidad de Chahurinay no es ajena a la influencia de la ciudad, se ha observado en el juego simbólico de los niños y niñas, realizar juegos como: ser chofer, torero y asumen roles de policía, doctor y profesor. Estos juegos no son propiamente de la comunidad, sino que más bien se ven en la capital de Chuquibambilla o en los medios de comunicación. Estos patrones culturales asociados a la ciudad se han configurado mediante la imposición y/o apropiación (Bonfil, 1988). Es decir, que no forman parte de los conocimientos o costumbres ancestrales, sin embargo, han influenciado en la comunidad y son representadas en los juegos de los niños y niñas.

Tomando en cuenta los términos de imposición y apropiación de Bonfil (1988), se observa que juego simbólico de ser jinete y torero son patrones culturales apropiados, ya que la población lo practica cada año como parte de sus costumbres culturales. En cambio, el rezo y su práctica familiar ha sido una imposición porque fue traída de fuera por las personas de la ciudad.

Para las madres de familias jugar a ser policía, a curar enfermos, a manejar carros, etc. son actividades que se realizan en la capital; pero que son representados por los niños y niñas utilizando muchas veces materiales del contexto.

Estos patrones culturales asociados a la ciudad, también se ha observado en la Institución Educativa, ya que los niños y niñas al realizar el juego simbólico en los sectores u otros utilizan materiales que no son de contexto (juguetes de teléfono, carros, aviones, muñecas, animales de la selva o costa) y representan situaciones de la ciudad. Mientras los materiales que no conocen lo relacionan a su entorno cultural; es decir, los niños tienen la capacidad de adaptar lo desconocido a sus necesidades e interés individuales (Sánchez, 1999) y (Maite, 2015).

También, los niños y niñas en el juego al representar a personas de diferentes oficios (Chofer, doctora, profesora, albañil de casas y cantantes) descubren diferentes experiencias (Villalobos, 2009, p. 274), y estas nuevas experiencias que representan son distintas a las de su entorno (cuidar animales, lavar ropa, trabajar en la chacra, entre otras) produciendo una dinámica cultural. Esta dinámica cultural trae beneficios al niño porque puede introducir nuevas palabras y expresiones relacionadas a los oficios (ciudad) y a su entorno cultural lo cual permitirá que mejore su forma de comunicación y sus relaciones interpersonales; tal como, lo indica Quiliche “se puede ver que los niños tienen mejor forma de comunicación, debido a la libertad del juego, se puede observar mejor relaciones interpersonales” (2019, p. 10). Aunque, muchas veces este juego es espontáneo y libre, la docente o una persona de la comunidad puede intervenir en ellos para afianzar los aprendizajes y sus conocimientos.

Entonces, hay costumbres, conocimientos, hábitos, etc. Que no son parte de los patrones culturales de la comunidad de Chahuarinay; sin embargo, fueron influenciado mediante cuatro sucesos principales y que en la actualidad se vienen practicando: los medios de comunicaciones, adquisición de juguetes de la ciudad, materiales de la ciudad que entrega la institución educativa y las salidas a la ciudad. Mediante estos sucesos los niños y niñas representan acciones, roles y actitudes que se observan y se desarrollan en la ciudad.

Los medios de comunicación (televisión y celular), son elementos de la ciudad mediante el cual adquieren los niños y niñas objetos (juguetes, ropas, etc.), formas de vestir, bailar, cocinar, etc. y acciones como captura de delincuentes, comer con tenedor, curar enfermos, etc. que no pertenecen a su cultura. Al observar los niños piden a sus padres que les compren algunos juguetes que usan en su comunidad para representar lo observado. Este proceso puede ser considerado como negativo para la cultura, ya que muchas veces la vida de la ciudad separa, divide y segmenta el orden social de la cultura

(Rengifo, 2013). Sin embargo, el MINEDU señala sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que estas:

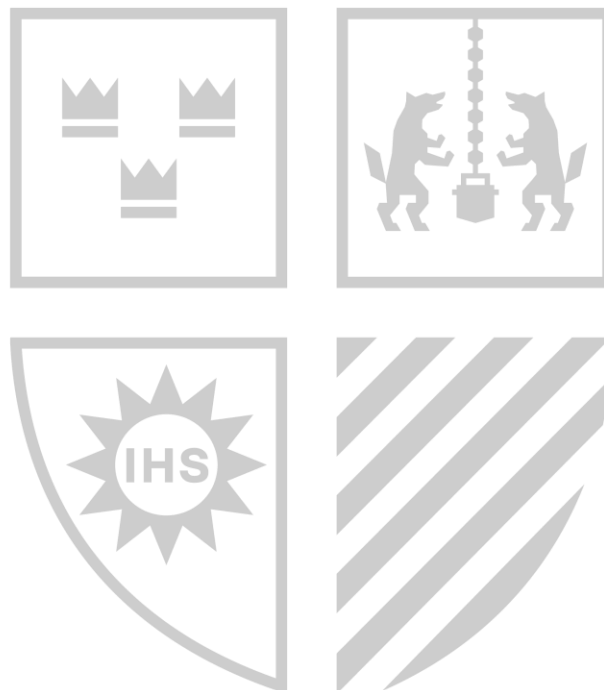
(...) nos muestra a diario un mundo diverso y nos ofrece espacios para ser parte de una cultura digital y, al mismo tiempo, visibilizar y difundir la propia cultura, así como interactuar desde los propios referentes culturales, ofreciendo oportunidades para conocer, valorar e incorporar los de otras tradiciones (2016, p. 6).

Por lo tanto, se trata de darle un uso adecuado a los elementos de la ciudad para que se generen nuevos conocimientos en los niños a través del juego sin que se pierda u olvide la cultura y de esa manera “construir una interrelación de saberes de las culturas originarias con saberes occidentales” (Walsh, 2005, p. 43). Por ello, la importancia de reconocer y aceptar la diversidad; es decir, reconocer al otro que es distinto y que piensa distinto. Para que desde esa diversidad posibilite nuevos conocimientos para la transformación de la realidad. Pero esto sucede cuando, según Angulo, Ardila, Avendaño y otro, (2006) cada miembro de la sociedad va construyendo sus propios patrones socioculturales según sus propias características individuales y según a las experiencias adquiridas a lo largo de su vida, pero teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran inmersos.

CONCLUSIONES

1. Los niños y niñas juegan en la I.E. como los sectores, patio, etc. Y en exterior tales como la casa, el campo, la chacra, etc. Los juegos se realizan de manera libre con algunas intervenciones de la docente, en lo cual desarrollan la cognición, lo social, lo emocional y la psicomotricidad. Por otro lado, los espacios de los sectores la I.E. no solo son usadas para realizar actividades que correspondan, sino que estos espacios son transformados de acuerdo a sus necesidades, interés e imaginación de los niños y niñas. Durante la gran parte del juego los memores utilizan el castellano, por lo tanto, es en esta lengua que se trasmite los elementos culturales de la comunidad. Asimismo, La docente y las madres de familias consideran importante al juego porque tiene la función de desarrollar valores, costumbres, roles de la cultura y trabajo en equipo. También, desarrolla en los niños aprendizajes significativos y les genera emociones.
2. Los niños y niñas representan patrones culturales durante el juego simbólico, ya que son influenciados por la participación y observación de las costumbres de la comunidad. Estos conocimientos y costumbres se han observado en sus juegos de los niños, mediante el cual no solo desarrollan aspectos sociales, comunicativos y cognitivo, sino que afianzan relaciones con la naturaleza y valores para una buena convivencia. A pesar que en la comunidad de Chahuarinay la cosmovisión se está dejando de practicar en muchas familias por la influencia de la religión católica; sin embargo, los niños siguen representando cuando juegan a la cocina y la chacra de manera colectiva.
3. En cuanto a las expresiones lingüísticas en quechua, los niños y niñas están en proceso de adquisición, ya que las madres de familias influyen positivamente. Es decir; hay un interés por partes de los tutores en enseñar el idioma quechua a sus hijos. Por ello, es importante aprovechar esta situación para fomentar no solamente a expresarse; sino también, para entender el mundo porque la lengua va más allá del habla; es respetar, recuperar y valorar la cosmovisión andina.

4. Finalmente, se ha observado que los niños y niñas son influenciados por los elementos de la ciudad y esto lo representan a la hora de realizar el juego simbólico. Estos momentos son imprescindible para fomentar en los niños y niñas que su cultura, así como la cultura occidental son iguales y valiosas porque nos ayudada a resolver problemas sociales; es decir, aceptar y valorar al otro que es distinto y que piensa distinto. En ese sentido, como maestras de EIB los patrones culturales deben ser vistas como una riqueza para construir nuevos conocimientos junto con los estudiantes.



RECOMENDACIONES

Los patrones culturales en el juego simbólico que realizan los niños y niñas en los sectores del aula y otros espacios de la I.E.I. EIB de Chahuarinay están marcados por elementos culturales del contexto y de la ciudad. Por ello, se recomienda seguir investigando con otros estudiantes que pertenece a una cultura originaria con el fin de visibilizar y difundir los juegos que se desarrollan en cada cultura y su relación con la ciudad. De esa manera desde la Educación Intercultural Bilingüe se debe de educar a los niños y niñas de las culturas originarias en su propio contexto real donde se incluya los patrones culturales, pero que a la vez intercambie conocimientos con otras culturas, ya sea de las zonas rurales o urbanas.

También, el juego simbólico es una herramienta para los educadores, ya que mediante la exhibición pública podemos recoger datos importantes del desarrollo del niño y en base a ello realizar, plantear y buscar nuevas estrategias de intervención. Por ello, se recomienda que los docentes reflexionen en su quehacer para contribuir al fortalecimiento de las identidades, físicas, emocionales y cognitivas mediante el desarrollo del juego simbólico.

Otro de las recomendaciones, es implementar en las aulas otros sectores relacionados a la cultura del niño. Asimismo, las escuelas deben de considerar a los otros espacios (patio, parque, cocina, la chacra, la casa entre otros) como un medio para desarrollar el juego simbólico y aprendizajes significativos.

Las representaciones de los patrones culturales del entorno se evidencian en el desarrollo del juego simbólico, ya que sin ello no sería posible comprender la cultura de los niños. Ante esta perspectiva, en la Educación Intercultural Bilingüe se recomienda poner más énfasis en esta actividad simbólica para reconocer, respetar, recoger los valores y los estilos de vida de la propia comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. & Ruiz, Á. (2011). *El juego simbólico*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3793764.pdf>
- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Revista Bulletin de l'Institut Français d'études andines*, 42 (3), pp. 389-409. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/126/12630966005.pdf>
- Angulo, D., Ardila, N., Avendaño, M. & otro. (2016). *Los patrones sociales y culturales en los niños y niñas de 0 a 7 años de la UPZ de Toberín y San Cristóbal*. (trabajo de licenciatura). Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/37850.pdf>
- Aquino, F. & Sánchez, B. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de Educar*, 1(2), pp. 131-153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100207.pdf>
- Arteaga, A.C. & Domic, J. (2007). Ser wawa en los andes: representación social de mujeres migrantes aymaras sobre el niño (a) Aymara. *Ajayu*, V (1), pp. 1-26. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v5n1/v5n1a1.pdf>
- Ávila, F. & Martínez, L. (2009). Reconocimiento e identidad. *Dialogo intercultural. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14(45), pp. 45-64. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27911653005.pdf>
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado de https://www.academia.edu/16946060/Batthianny_Karina_Metodologia_de_la_investigacion_en_Ciencias_Sociales
- Björklund, S. (2014). *Bilingüismo como lengua de herencia: Un estudio sobre hispano y catalanohablantes residentes en Suecia*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:730660/FULLTEXT01.pdf>
- Blácido, R. (2016). *La situación del quechua en el Perú y su inclusión en el sistema educativo* (2.a ed.). Recuperado de https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4743/B1%C3%A1cido_Ruth.pdf

- Boletín Informática – Pedagógica. (2017). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Recuperado de <https://www.cmcf.edu.co/archivospdf/2017/boletines/3-CONSTRUCTIVISMO-SOCIAL.pdf>
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IV (12), pp. 165-204. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641209.pdf>
- Cortés, A. & Garcia, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), pp. 125-143. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riep/article/view/4746/4484>
- Cruz, M. (2018). Cosmovisión Andina e Interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el sumak kawsay. *Chakiñan*, (5), pp. 119-132. Recuperado de <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n5/2550-6722-rchakin-05-00119.pdf>
- Cueto, S., Espinoza, G., Rodríguez, Y. & Silva, G. (2004). *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Recuperado de http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/GRADE/81/LIBROGRADE_EDUCACIONPPEQUIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- DeMelo, N. (2014). *¿Cómo se conserva una lengua de herencia? El caso del español en Montreal* (tesis de licenciatura). Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11701/DeMelo_Nicole_2014_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Echenique, A. (1997). Género y estructuras de poder en la cultura andina. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5391649.pdf>
- Estadística de la calidad educativa. (2020). *Ficha de datos*. Lima. Recuperado de http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1411735&anexo=0
- Estein, A. & Migdalek, M. (2017). La construcción del “mundo de ficción” y de la trama narrativa en situaciones de juego simbólico en el hogar. *Actualidades en Psicología*, 31(122), pp. 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1332/133255010002/133255010002.pdf>
- Figuroa, Y. & Figuroa, M. (2019). Juego libre en sectores para promover autonomía en niños de cuatro años. *Revista de Investigación y Cultura*, 8(3), pp. 17-27. Recuperado de <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/UCV-HACER/article/view/2194/1882>

- Freré, F. & Saltos, M. (2013). Materiales didácticos innovadores estrategia lúdica en el aprendizaje. *Ciencia UNEMI*, 6(10), pp. 24-34. Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/72/69>
- Gallardo, J. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista educativa hekademos*, 24(XI), pp. 41-51. Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6786/hekademos%2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Garoz, I. & Linaza, J. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: el significado del Palín para el niño mapuche. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), pp. 103-121. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119246005.pdf>
- Granata, M., Chada, M. & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamento en humanidad*, I (1), pp. 41-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400103.pdf>
- Greenfield y Suzuki. (s/f). *Cultura y desarrollo humano: Implicaciones parentales, educativas, pediátricas y de salud mental*. Recuperado de <https://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/Greenfield%20y%20Suzuki.pdf>
- Grillo, E., Quiso, V., Rengifo, G. & Valladolid, J. (1994). *Crianza Andina de la Chacra*. Recuperado de <http://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/crianza-andina-de-la-chacra.pdf>
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Ibañez, M. (2017). Aportes a la Educación Intercultural Bilingüe en contexto urbano: El caso de los estudiantes de origen andino en san Juan de Lurigancho, Lima. Lima: universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú resultados definitivos de los de los censos nacionales 2017*. Lima. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1544/
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc*, 8(1), pp. 141-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3999526.pdf>

- Límaco, E. (2018). *Manifestaciones de las costumbres en el cine documental regional* (tesis de licenciatura). Recuperado de http://repositorio.unsch.edu.pe/bitstream/handle/UNSCH/3734/TESIS%20CC173_Lim.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Linaza, L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(1), pp. 103-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4166461>
- Maite, J. (2015). *Importancia del juego simbólico en el periodo de adaptación en el aula de p-3* (tesis de licenciatura). Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3172/Maite_Justo_Alb%C3%B3s.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación. (2013). *Espacios educativos para niños y niñas de 0 a 3 años*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/espacios-educativos.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad: propuesta pedagógica*. Lima. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedaggogica_eib_2013.pdf
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco del buen desempeño docente: para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Programa curricular de educación inicial. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación. Lima. (2019). *Juego simbólico en la Hora del Juego Libre en los sectores*. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6519>
- Molano L, O. (2007). Identidad cultura un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), pp. 96-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Metodología educativa*, pp. 101-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217001>
- Muñoz, J. (2009). Juego dirigido y juego libre en el área de educación física. *Revista digital para profesionales de enseñanza*, (3), pp. 1-11. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5058.pdf>

- Ñaupá, H., Valdivia, M., Palacios & Romero, H. (2018). *Metodologías de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de tesis* (5.ª ed.). Recuperado de <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>
- Otero, R. (2015). *Juego libre en los sectores y el desarrollo de las habilidades comunicativas orales en estudiantes de 5 años de la institución educativa N° 348 Palao*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/259/El.juego.libre.en.los.sectores.y.el.desarrollo.de.habilidades.comunicativas.orales.en.estudiantes.de.5.a%C3%B1os.de.la.Instituci%C3%B3n.Educativa.N%C2%B0349.Palao.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y educadores*, 10(1), pp. 53-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>
- Pecci, M., Herrero, T., López, M. & Mozos, A. (2015). Unidad 2. El juego en el desarrollo infantil. El juego y su metodología. Recuperado de <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448171519.pdf>
- Pilz, P. (2011). *Tres miradas al juego simbólico y su importancia en el aula* (tesis de licenciatura). Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28261.pdf>
- Pinheiro, M. (2012). *El jugar de los niños en los espacios públicos*. (tesis de doctorado). Recuperado en https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96172/02.MTPA_TEXTO_CASTELLANO.pdf?sequence=2
- Pucuhuayla, E. (2019). *Juego simbólico como estrategia didáctica y aprendizaje en estudiantes de la institución educativa integrada Juan Santos Atahualpa Chanchamayo–2019* (tesis de licenciatura). Recuperado de http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/9169/JUEGO_SIMBOLICO_COMO ESTRATEGIA DIDACTICA EL APRENDIZAJE PUCUHAYLA ESPINOZA MIRKO ACEVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Quiliche, I. (2019). *La importancia de utilizar el juego simbólico en la primera infancia de los niños y niñas*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/UNITUMBES/1042/QUILICHE%20CABANILLAS%2c%20IRMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rengifo, G. (2005). *A mí me gusta hacer chacra*. Recuperado de http://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/A_mi_me_gusta_hacer_chacra.pdf
- Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Progreso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de*

- Ciencia Sociales y Humanidades*, XV (2), pp. 133-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Romero, L. (2019). *Patrones culturales: características, tipos y establecimientos*. Recuperado de <https://www.lifeder.com/patrones-culturales/>
- Sánchez, C. (2016). *Patrones culturales de los padres de familias influyen en el maltrato infantil del AA.HH. Tabo Real del distrito de Guadalupe, 2015*. (tesis de licenciatura). Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/5305/S%c3%81NCHEZ%20CHICCH%c3%93N%20CLARA%20ESTRELLA%28FILEminimizer%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, M. (2013). *Espacios del juego simbólico y de experimentación. Una manera de aprender jugando en educación infantil*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2014/2013_07_18_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sarlé, P., Rodríguez, I. & Rodríguez, E. (2014). *Juego y espacio ambiente escolar, ambiente de aprendizaje*. Recuperado de <https://oei.int/downloads/blobs/eyJfcmlkZWVudWxzLCJwdXliOiJibG9iX2lkIn19--352380d5caa7cd896664f1a4e9dc020c8f3dfc63/Guia-5-El-juego-en-el-nivel-inicial.pdf>
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/296382463.pdf>
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico*, 4(7), pp. 1-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5262273>
- Tapia, R. (2018). *Importancia Estadística de la Población peruana quechua, aymara y nativa de la Amazonía, y legislación sobre escaños reservados para pueblos originarios en América Latina*. Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/FB83B7BB511B339F052583310002944C/\\$FILE/poblacion-peruana-quechua.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/FB83B7BB511B339F052583310002944C/$FILE/poblacion-peruana-quechua.pdf)
- Tzul, G. (2018). *Sistema de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida*. Recuperado de <http://www.catedrainterculturalidad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/sgcitzul.pdf>
- Vázquez, M. (2017). *Muestreo probabilístico y no probabilístico*. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2017/02/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-guadalupe.pdf>

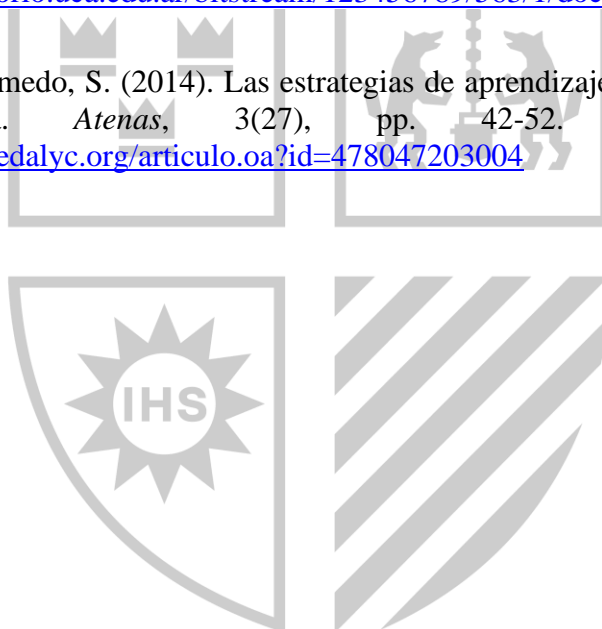
Villalobos, M. (2009), El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), pp. 269-282. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916260005>

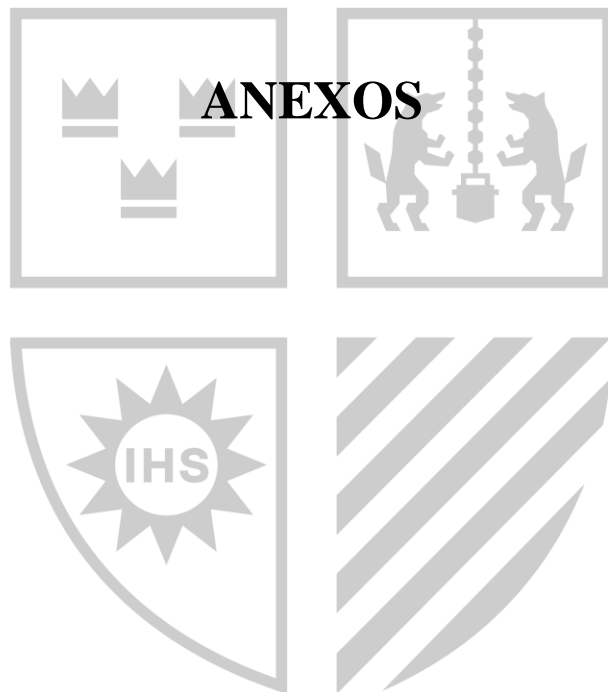
Villarreal, M. & Gutiérrez, J. (2019). *Espacios educativos y aprendizajes: Orientaciones para Fortalecer la Gestión Escolar*: Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2019/07/espacios-aprendizaje.pdf>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, XXIV (46), pp. 39-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>

Ylarragorry, E. (2018). *Juegos cooperativos y su relación con las habilidades sociales*. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/563/1/doc.pdf>

Zilberstein, J. & Olmedo, S. (2014). Las estrategias de aprendizaje desde una didáctica desarrolladora. *Atenas*, 3(27), pp. 42-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047203004>





ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTA PARA LA DOCENTE

Buenos días profesora _____, agradezco el tiempo que me brinda para realizar esta entrevista. La información que nos proporcione será importante para la investigación que estoy realizando en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

DATOS PERSONALES

Institución Educativa:

Aula: Edad:

Nombre de la docente:

Lugar de procedencia:

Dominio de lengua:

1. ¿Qué juegos realizan los niños?
2. ¿Qué objetos usan para jugar?
3. ¿En dónde los juega, en el patio o en algún sector del aula? Y, ¿en qué momento suelen jugar?
4. ¿En qué otros espacios del colegio realizan los juegos?
5. ¿Qué situaciones de su vida real representa en los juegos? ¿En qué lugar los juegan?
6. ¿Cómo cree usted que se siente el niño cuando realiza esos juegos? ¿Por qué?
7. Los juegos que realizan ¿se relacionan con algún área curricular? ¿con cuál o cuáles?
8. ¿Le parece adecuado el espacio donde juega? ¿porqué?

9. **¿Cuándo juegan representan alguna persona de la comunidad? ¿Cómo la representa?**
10. **¿Qué palabras usan los niños para dirigirse hacia las mujeres? ¿usted, qué es lo que más recuerda de esas palabras?**
11. **¿Cuándo juegan que frases o palabras usan con frecuencia en su lengua materna?**
12. **¿y en su segunda lengua que frases o palabras recuerda usted que repiten con frecuencia?**
13. **¿Los niños representan algún cuento o leyenda de la comunidad? ¿Cómo los representa? Puedes describir los sonidos, frases, objetos etc. que usa para representar al personaje.**
14. **¿Al momento de jugar representan algún trabajo colectivo? ¿Cómo lo realizan?**
15. **¿Los niños y niñas juegan a la siembra de productos? ¿de qué manera?**
16. **¿En ese juego qué representan los varones y las mujeres?**
17. **¿Cuál es la lengua más usada durante el juego? ¿Por qué?**
18. **¿Qué conocimiento o creencias de la comunidad representan los niños y niñas al momento de jugar?**
19. **¿Qué valores representan los niños y niñas durante el juego?**
20. **¿Qué objetos o materiales de la comunidad utilizan los niños y niñas para representar sus juegos?**
21. **¿Qué comportamientos observaste en los niños y niñas al momento de jugar?**
22. **¿En sus juegos los niños y niñas alguna vez representaron la vestimenta de la comunidad? ¿de qué manera y en qué espacio?**
23. **¿Los niños y las niñas realizan el juego de la cocina? ¿Qué platos sueles preparar? ¿y, que objetos utilizan?**
24. **¿Qué otros juguetes u objetos que no sean de su comunidad utilizan los niños y niñas para sus juegos? ¿para qué lo usan?**
25. **¿los niños y niñas suelen traer algún objeto o juguete a la escuela? ¿Cuáles y en qué momento lo utilizan?**

ANEXO N°2: GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES DE FAMILIAS

Buenos días o tardes señor (a) _____, agradezco el tiempo que me brinda para realizar esta entrevista. La información que nos proporcione será importante para la investigación que estoy realizando en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Nombre del padre o madre de familia:

Lengua materna:

Autoidentificación:

Lugar de nacimiento:

Número de hijos (as):

Actividades que se dedica:

1. ¿Qué juegos realiza su hijos o hija?
2. ¿Qué objetos o materiales utilizan cuando juega tu niño o niña?
3. ¿En qué momentos y espacio les gusta jugar?
4. ¿Tu hijo/a juega solo o con otras personas? ¿A qué juega con las demás personas?
5. ¿Cómo cree que se siente su niño/a cuando realiza esos juegos? ¿Por qué?
6. ¿Crees que es importante que tu niño o niña juegue? ¿Por qué?
7. ¿Los espacios donde juega tu niño y niña son adecuados? ¿Por qué?
8. ¿Cuándo juega tu hijo/a se convierte en alguna persona o autoridad de la comunidad? ¿porqué? ¿Cómo juega?



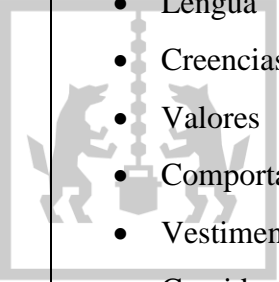
9. ¿Estás de acuerdo que tu niño/a juegue los juegos de los varones o mujeres?
¿Porqué?
10. ¿Cuál es la lengua más utilizada en tu familia?
11. ¿Con cuál de las lenguas quieres que se comunique tu hijo/a? ¿Por qué?
12. ¿Estás de acuerdo que los niños y niñas se comuniquen en quechua durante sus juegos? ¿porqué?
13. ¿Alguna vez le contaste un cuento o leyenda a tu hijo/a? ¿Cuáles?
14. ¿Tu niño/a ha jugado a ser algún personaje de los cuentos o leyendas que le contaste? ¿Cuál?
15. ¿Puedes describir los sonidos, frases, objetos etc. que usa para representar al personaje?
16. ¿Tu hijo o hija está presente cuando realizan la siembra de productos? ¿les ayuda? ¿cómo? ¿Realiza alguna actividad durante la siembra o solo juega? ¿a qué juega?
17. ¿Qué lengua usa tu niño o niña al momento de jugar?
18. ¿Qué creencias o conocimiento practican en tu comunidad?
19. ¿Qué valores o prácticas realizan en tu casa? ¿estos, les enseñas a tu hijo/a?
¿De qué manera?
20. ¿Tu hijo o hija se viste con la vestimenta de la comunidad? ¿en qué ocasiones?
21. ¿En sus juegos tu hijo/a utiliza algún objeto o material del campo?
¿Cuáles?
22. ¿Qué objetos o juguetes le compraste a tus hijos para que jueguen? ¿Por qué le compraste esos juguetes?
23. ¿Cuáles son los platos típicos de la comunidad? ¿en qué actividades se preparan?
24. ¿Los niños/as participan en esta preparación?
25. ¿Los ha visto jugar a tu niño o niña a cocinar estos platos típicos? ¿Cómo lo jugaban?
26. ¿Tus niños te ven cocinar, y alguna vez te han imitado cocinando? ¿de qué manera?

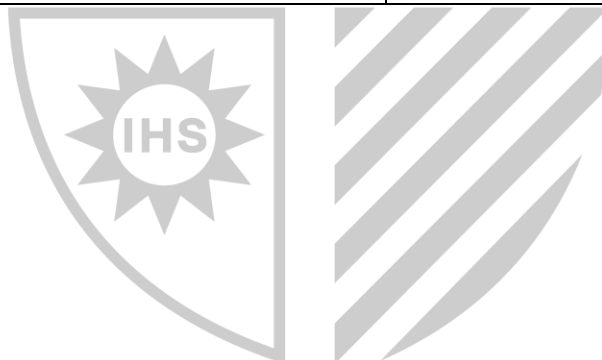
ANEXO N°3: FICHA DE OBSERVACIÓN

Nombre: Edad:	Juegos	Espacios donde juegan	Materiales que utilizan	Asume roles durante el juego	Comportamiento durante el juego	Observaciones

ANEXO N°4: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

Categoría	Subcategoría	Códigos
1. Juego simbólico	1.1. Características del juego simbólico en los sectores	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de imitación y reconocimiento. • Utiliza objetos concretos para jugar. • Uso de sectores.
	1.2. Características del juego simbólico en otros espacios.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de otros espacios. • Expresa situaciones reales.
	1.3. Importancia del juego simbólico en el desarrollo del niño.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus necesidades e interés cuando juega. • Desarrolla temas de las cinco áreas curriculares.
	1.4. Funciones básicas del juego simbólico.	<ul style="list-style-type: none"> • Escenario Lúdico. • Exhibición Pública. • Asume roles de su cultura. • Superación de egocentrismo.
2. Patrones culturales.	2.1. Elementos culturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras que usan para dirigirse hacia las mujeres.

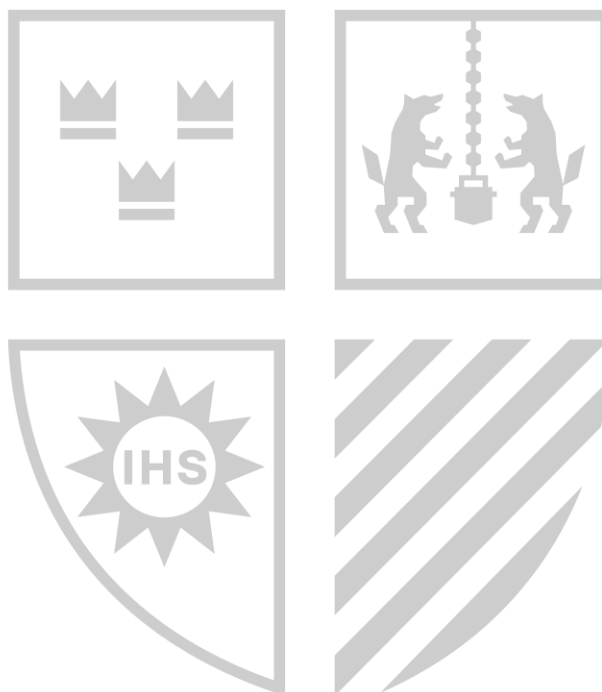
		<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua materna y la segunda lengua en los juegos. • Cosmovisión en los juegos que realizan. • Trabajo colectivo al momento de jugar. • Representación de los varones y mujeres en la siembra de productos.
	<p>2.2. Elementos culturales del entorno.</p>  <p>2.3. Elementos de la capital.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Creencias • Valores • Comportamientos • Vestimenta • Comida 



ANEXO N°5: PRÁCTICAS CULTURALES

Prácticas culturales		Fecha u ocasión en el que se realiza
Cosmovisión de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Pago a la Pachamama - Pago a los Apus 	Se realiza tinkakuy (ceremonia o ritual, donde se ofrenda (chicha, caña, coca y productos) a la tierra y cerros como una forma de agradecer por las buenas producciones de animales y productos. También se pide peticiones de abundancia en el futuro.
Festividades costumbristas	<ul style="list-style-type: none"> - Carrera de caballo - Corrida de toros - Carnavales - Toriles - Waca tinkay 	La carrera de caballos es una fiesta patronal que se realiza el 25 de julio en honor al Patrón Santiago. La corrida de toros es una fiesta patronal que se realiza el 17 de setiembre en honor al Señor de la Exaltación. En estas dos actividades se cantan y bailan los toriles. Mientras los carnavales se realizan durante el mes de febrero y al mismo tiempo se realiza al waca tikay (herranza de animales)
Platos típicos	<ul style="list-style-type: none"> - Picante de tarwi, olluco, quinua, trigo. - Sara fata - Picante qawcha de veros o ataju. 	Los picantes con los productos de la comunidad se preparan durante la realización de las chacras. Mientras el timpuy (caldo de cordero) y el Api (mazamorra de maíz y leche) se preparan cuando se realiza el waca tinkay. Y el cuy relleno se realiza cuando en

	<ul style="list-style-type: none"> - Timpu (caldo de cordero) - Api (mazamorra de maíz y leche) - Cuy relleno 	los cumpleaños, matrimonios, bautizos y en las fiestas patronales.
Trabajos de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Ayni - Minka 	El ayni y la minka son forma de trabajo de la comunidad, es decir, los trabajos se realizan en colectividad como ayllus (familias).



ANEXO N°6: JUEGOS ASOCIADOS A LA CULTURA Y A LA CIUDAD

Juegos de los niños (as) asociados a su cultura.	Juegos de los niños (as) asociados a la ciudad.
<ul style="list-style-type: none"> - Juego a la chacra. - Juego a la cocina (se utiliza seña y representan los platos típicos). - Juego a la corrida de toros. - Juego a la carrera de caballo. - Juego a cargar y vestir a los bebes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos a representar oficios de policías, doctor, profesor, chofer y futbolista. - Juego a la cocina utilizando el gas y algunos platos de la ciudad. - Juego en ser locutores. - Juegos en los celulares.

ANEXO N°7: FOTOS REFERIDAS A LA INVESTIGACIÓN



sector de construcción.



Sector de teatralización.



Sector de cocina.



Parque de la I.E. de Chahuarinay.



Niño jugando a carrera de caballo



Niño jugando construyendo casa de piedra



Niño jugando con herramientas de trabajo de la comunidad.



Niña jugando a la cocina con materiales de su contexto.



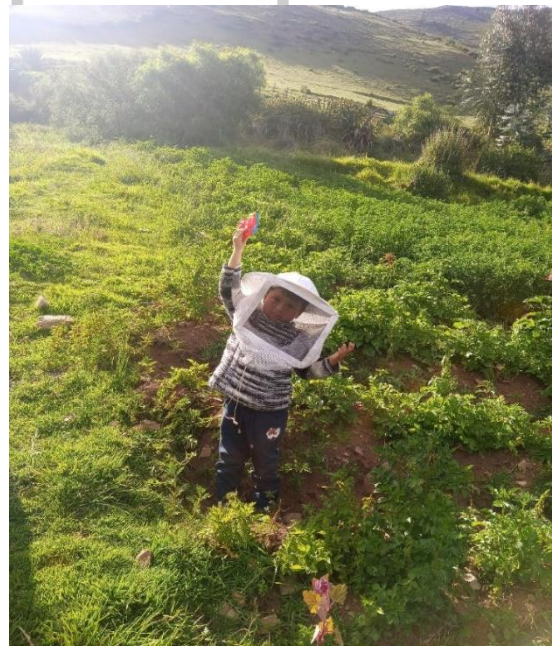
Niño ayudando en la chacra.



Niño jugando con pistola de juguete.



Niño jugando con carro.



Niño jugando con avión.