

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE DEL NIVEL INICIAL DE UNA ZONA URBANA DE CUSCO

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

Bilingüe

Presentan las Bachilleres

LISSETH PHOCCO CACERES
NOAVITA SANTA CRUZ CHALLCO

Presidente: Oscar Heerbert Marin Garcia

Asesora: María Amalia Ibañez Caselli

Lectora: Miriam Katherine Joya Matta

Lima – Perú

Abril de 2024



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

*Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado Anexo N.º 3
Aprobado por Resolución Rectoral N.º 194-2022-UARM-R
Modificado por Resolución Rectoral N.º 040-2023-UARM-R*

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por SANTA CRUZ CHALLCO, Noavita y PHOCCO CACERES, Lisseth, quienes solicitan la obtención de su *título profesional* a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título *“El Juego Como Estrategia Didáctica En El Desarrollo Del Enfoque Intercultural En Una Institución Educativa Intercultural Bilingüe Del Nivel Inicial De Una Zona Urbana De Cusco”*

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la *Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas* respectivamente, declaramos que el producto académico de SANTA CRUZ CHALLCO, Noavita y PHOCCO CACERES, Lisseth ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 18% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 29 del mes de enero de 2024

Atentamente,

María Amalia Ibañez Caselli

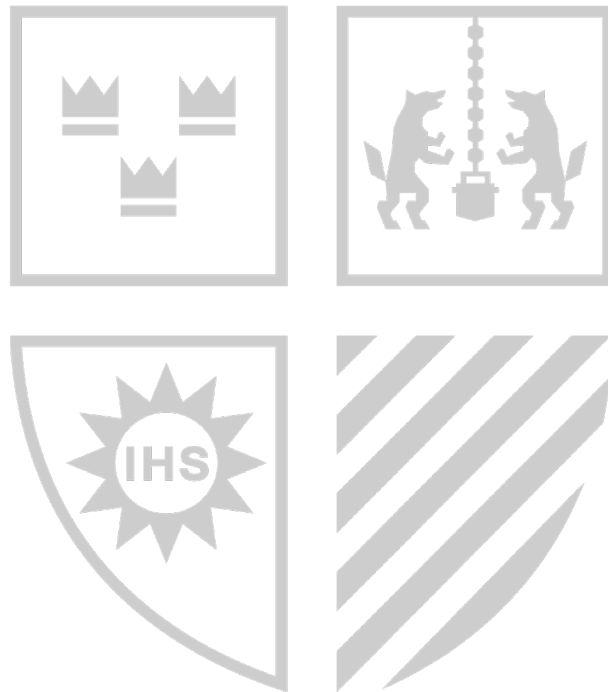
Asesora

Oscar Heerbert Marin Garcia

Secretario de la Comisión

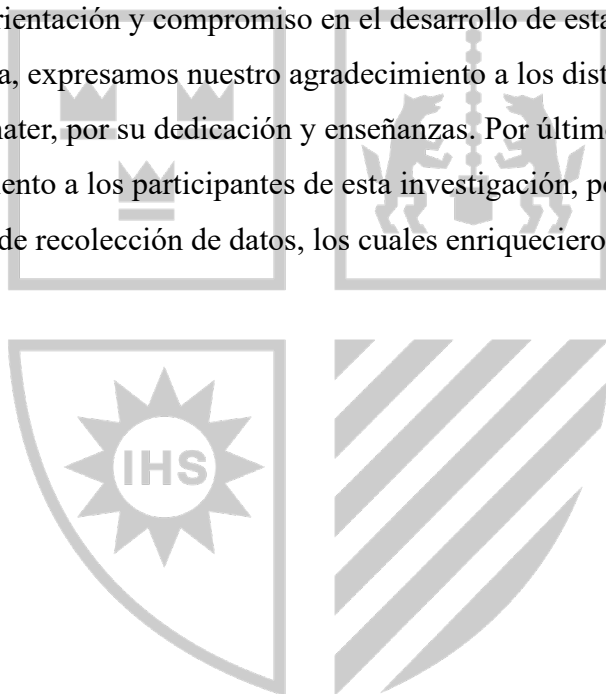
DEDICATORIA

A Dios y a nuestra familia por su apoyo constante y amor incondicional.



AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a Dios, quien ha sido nuestra guía constante a lo largo de este camino; a nuestras familias, por el apoyo incondicional brindado. De manera particular, nuestro agradecimiento a la Doctora María Amalia Ibáñez Caselli, nuestra asesora, por su orientación y compromiso en el desarrollo de esta investigación. De la misma forma, expresamos nuestro agradecimiento a los distinguidos docentes de nuestra alma mater, por su dedicación y enseñanzas. Por último, deseamos expresar nuestro agradecimiento a los participantes de esta investigación, por su colaboración en el proceso de recolección de datos, los cuales enriquecieron el presente estudio.



RESUMEN

Esta investigación titulada "El juego como estrategia didáctica en el desarrollo del enfoque Intercultural en una Institución Educativa Intercultural Bilingüe del Nivel Inicial de una zona urbana de Cusco" tuvo como objetivo aportar a la comprensión de cómo el juego puede ser una estrategia didáctica para el desarrollo del enfoque intercultural. La investigación se llevó a cabo en el distrito de Andahuaylillas, Cusco. La metodología adoptada fue el enfoque cualitativo con un nivel descriptivo. Para la recopilación de datos, se implementó un diseño metodológico basado en un estudio de caso, utilizando como técnicas, la entrevista y la observación participante. La población de interés fue una muestra no probabilística, enfocada específicamente en niños de 5 años de las secciones "A" y "B". Los hallazgos señalan que la inclusión espontánea de juegos en el entorno escolar desempeña un papel crucial en el fomento del enfoque intercultural. Estos juegos presentan características comunes, entre las cuales resaltan la socialización y el diálogo intercultural. En consecuencia, los juegos analizados se perfilan no solo como entretenimiento, sino también como herramientas pedagógicas, promoviendo la comprensión de la diversidad cultural desde la infancia.

Palabras clave: Juegos, Estrategia didáctica, Enfoque intercultural, Educación intercultural Bilingüe, Desarrollo infantil.

ABSTRACT

This research titled "The game as a didactic strategy in the development of the Intercultural approach in an Intercultural Bilingual Educational Institution of the Initial Level of an urban area of Cusco" aimed to contribute to the understanding of how the game can be a didactic strategy for the development of the intercultural approach. The research was carried out in the district of Andahuaylillas, Cusco. The methodology adopted was a qualitative approach with a descriptive level. For data collection, a methodological design based on a case study was implemented, using interview and participant observation as techniques. The population of interest was a non-probabilistic sample, specifically focused on 5-year-old boys and girls from sections "A" and "B". The results obtained reveal that the unconscious use of games, within school dynamics, contributes to the promotion of the intercultural approach; having similar characteristics, among which socialization and intercultural dialogue stand out. Consequently, the games observed can be considered as pedagogical strategies, which promotes the understanding of cultural diversity from early childhood.

Key words: Games, Didactic strategy, Intercultural approach, Intercultural bilingual education, Child development.

PISI RIMAYLLAPI

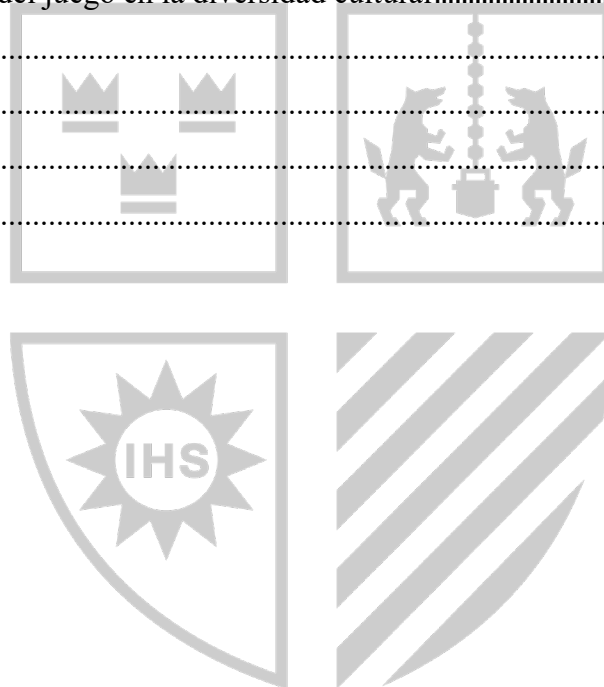
Kay qillqapa sutinqa “Pukllaykuna llank’anapaq t’aqasqa kay interculturalidad khawariy IE Bilingüe nisqa, Qosqo llaptapi warmachakunawan wiñarinnanpaq”. Kay t’aqwiriyaqqa aparikurqan Andahuaylillas llaqtapi, Cusco suyupin. Hinapin, kay llank’ayqa t’aqwirirqa imaynatam pukllaykunaq chawpinta aswanta llanllirinman interculturalidad khawariy yachay wasikunamanta pacha. Khayna kaqtinqa qhawariyninmi karqan cualitativo, aypaynintaqmi qhawaymantapacha qillqay. Llapa qillqa huñunapaqmi, estudio de caso nisqawan hamut’akurqan, maypichus kallaraqantaq técnicas nisqa, kaykunan tapuspa hinallataq qhawaspa llank’asqa karqan. Muestra nisqataqmi ichapas karqan no probabilística, llapa pisqa watachayuq warmachakuna “A” y “B” t’aqamanta. Llapa t’aqwirisqamantataqmi tarikurqan imaynatam mana wakichisqa pukllaykuna llanllarichkan interculturalidad khawariyta; kaymi rikukun lliw kasqan pukllanakunapi maypichus rimanakuy, chaymantapas interculturalidad tinkuchiy aswanta wasapachkan. Pisi simipi, kay taririsqayquwanqa, aswan allintan qallarikunman interculturalidad nisqanchis, llapa yachay wasikunapi; hukniraq rimaypiqa, warmachakunallaraq kachkaqtinkun pukllaykunaq chawpinta llank’arikonman kay diversidad cultural nisqa rimanakuymanta qallarispa.

Aysaqnin rimaykuna: Pukllaykuna, Estrategia didáctica nisqa, intercultural nisqa qhawariy, Educación intercultural Bilingüe nisqa, Warwachakunaq wiñariynin.

TABLA DE CONTENIDOS

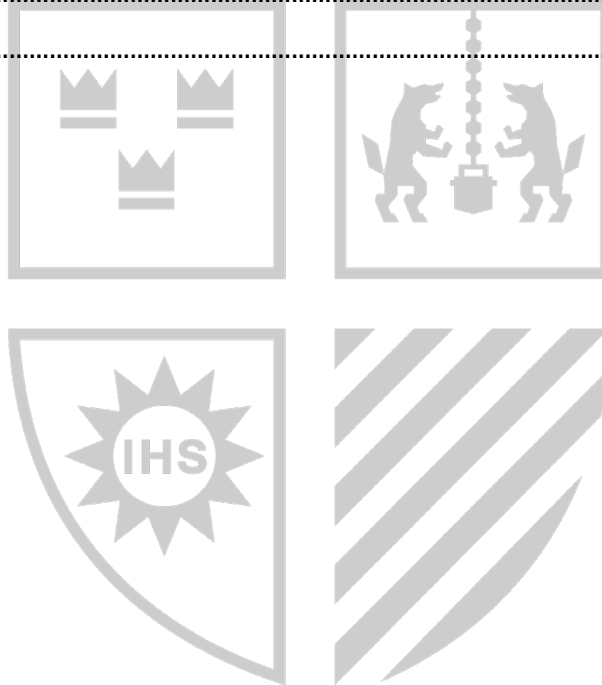
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1. Descripción de la problemática	17
1.2. Justificación e importancia de la investigación.....	18
1.3. Formulación del problema	19
1.3.1. Pregunta general.....	19
1.3.2. Preguntas específicas	19
1.4. Objetivos de la investigación	19
1.4.1. Objetivo general	19
1.4.2. Objetivos específicos	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. Investigaciones sobre el juego y el desarrollo intercultural	21
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	21
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	23
2.2. Fundamentación Teórica.....	25
2.2.1. El juego y el desarrollo social en la infancia.....	25
2.2.2. Tipos de juegos en la infancia.....	30
2.2.3. El juego como estrategia didáctica en el entorno preescolar	31
2.2.4. El enfoque Intercultural en el contexto educativo	34
2.2.5. El enfoque Intercultural y el juego en el contexto educativo	39
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	42
3.1. Enfoque y nivel de la investigación	42
3.2. Diseño metodológico.....	43
3.3. Población y muestra.....	43
3.4. Técnicas e instrumentos para el recojo de información.....	46

3.4.1. Técnicas	46
3.5. Dimensiones, categorías e indicadores	47
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	48
4.1. Las características de los juegos desarrollados como estrategia didáctica.....	48
4.1.1. Concepción del juego desde la mirada de las docentes.....	49
4.1.2. El juego desde la práctica de los niños	52
4.2. El juego como potencial estrategia didáctica para el enfoque intercultural.....	64
4.2.1. Elementos del enfoque intercultural en la práctica del juego.....	64
4.3. El aporte del juego como estrategia didáctica en el desarrollo del enfoque intercultural	75
4.3.1. El desarrollo del juego en la diversidad cultural.....	75
Conclusiones.....	80
Recomendaciones	83
Bibliografía	85
Anexos	94



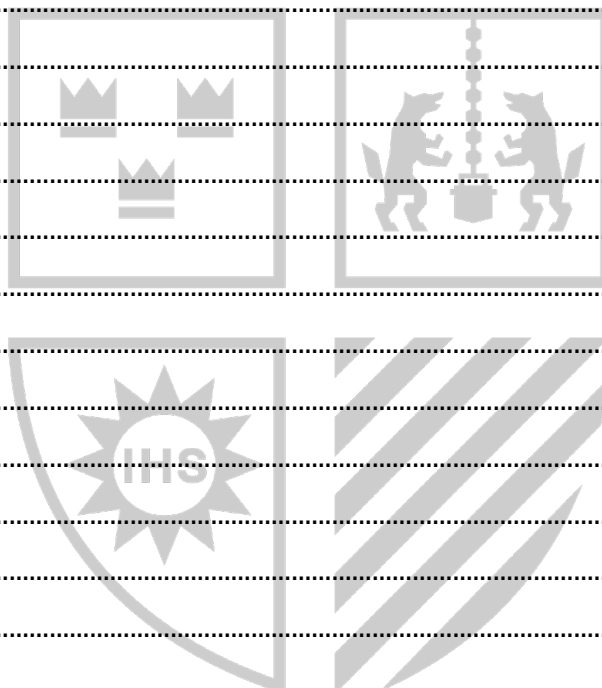
ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	37
Tabla 2	45
Tabla 3	47
Tabla 4	63



ÍNDICE DE FIGURAS

Foto 1.....	95
Foto 2.....	96
Foto 3.....	96
Foto 4.....	97
Foto 5.....	97
Foto 6.....	98
Foto 7.....	98
Foto 8.....	99
Foto 9.....	99
Foto 10.....	100
Foto 11.....	101
Foto 12.....	102
Foto 13.....	103
Foto 14.....	103
Foto 15.....	104
Foto 16.....	104
Foto 17.....	105
Foto 18.....	105
Foto 19.....	112
Foto 20.....	112
Foto 21.....	113
Foto 22.....	113



ACRÓNIMOS

MINEDU: Ministerio de Educación

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

MOSEIB: Modelo del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

PEN: Proyecto Educativo Nacional

CNE: Consejo Nacional Educativo

INEI: Instituto Nacional de estadística e informática

I.E: Institución Educativa

II.EE.: Instituciones Educativas

CN: Currículo Nacional

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

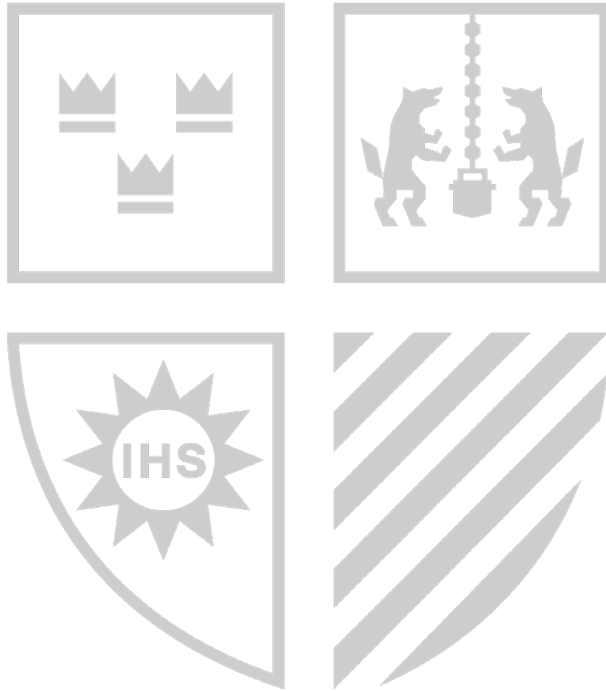
PNEB: Política Nacional de Educación Bilingüe

PEBI: Política de Educación Bilingüe Intercultural

PEIEB: Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural

ESCALE: Estadística de la Calidad Educativa

MINCUL: Ministerio de cultural



INTRODUCCIÓN

El Perú es considerado como un país pluricultural y multilingüe, donde la etnicidad y diversidad se pueden apreciar en cada aspecto de nuestra realidad diaria. Con un aproximado de 55 pueblos indígenas, dentro de los cuales 51 forman parte de la Amazonía y 4 de la población andina, los cuales hablan un total de 47 lenguas (INEI, 2018). Por ello, es comprensible que los contextos donde todos los ciudadanos interactuamos sean heterogéneos demostrando que existen múltiples diferencias que nos convierten en seres particulares coexistiendo. Y es que la riqueza lingüística y cultural de nuestro país es tanta, que indudablemente se debe abordar una educación intercultural desde los primeros años de formación de los futuros ciudadanos. Esto debido a que una educación con enfoque intercultural nos permitirá garantizar una educación de calidad y equitativa para toda la niñez, especialmente aquella que pertenece a los pueblos originarios o que se encuentra en zonas de constante contacto sociocultural. Además, es tanta la necesidad de incluir este enfoque que en los últimos años se han ido desarrollando importantes iniciativas legislativas y políticas públicas en la materia (Rebaza & Seminario, 2018). En este sentido, Cépeda et al. (2019) afirman que, dentro de las políticas educativas, se han reforzado aquellas que promueven la diversificación curricular a nivel regional, local, institucional y del aula desde un enfoque intercultural.

Debido a la importancia que ha adquirido el enfoque intercultural en los últimos años, es necesario implementarlo con estrategias que sean motivadoras y retadoras para los niños y niñas, en especial para aquellos que se encuentran cursando el nivel inicial. Pues, como sostienen, Gastiabur-Barba et al. (2020) desde las primeras etapas del desarrollo humano se debe prestar atención al contenido que se aprende; es decir, esta es la mejor etapa para presentar a los infantes valores y principios que regirán su vida de adulto; por ende, dentro de la escuela y la familia es necesario propiciar entornos de aprendizaje que permita el tratamiento de la diversidad cultural, social, étnica y personal como parte de las experticias del saber. Mientras más temprano se inicie la educación

intercultural, mayor será la aceptación del otro y el respeto por las formas particulares de cada persona. Asimismo, mientras más pequeños son los niños, más versátiles deben ser las formas de presentar estos aprendizajes. Es aquí donde el juego se nos presenta como una estrategia clave puesto que a través del mismo podemos propiciar entornos que favorezcan la construcción de la interculturalidad en una convivencia de diversidad sociocultural. En este sentido Higuera (2019) menciona que el juego es un recurso que permite la adquisición, ampliación y profundización de conocimientos de forma activa, vivencial y dinámica; además mejora las relaciones interpersonales. Por ello, planteamos el juego como una estrategia didáctica en favor del enfoque intercultural, como una herramienta viable y que puede ser explorada.

Por un lado, en este estudio partimos del juego, entendido como una estrategia didáctica y no solo como un elemento recreativo o de motivación. Como mencionan Tamayo y Restrepo (2017) el juego se caracteriza por ser una herramienta didáctica, pues aquello que se aprende en base a estos, alcanza un afianzamiento más eficaz, ello debido a la forma creativa y agradable con la cual se presentan los contenidos. Por su parte Higuera (2019) destaca que las actividades lúdicas pueden ser empleadas como recursos didácticos, que pueden ser aplicadas en diferentes ámbitos y etapas educativas, dotando a la práctica pedagógica de cierta novedad. Además, el autor señala que la idea del juego como medio de aprendizaje es un concepto trabajado desde siempre, pero que, recién en las últimas décadas, ha tomado fuerza para ser reconocido como un elemento valioso. Es en este sentido, que abordamos en esta investigación el tema del juego dentro de los procesos de aprendizaje - enseñanza.

Por otro lado, el término interculturalidad o enfoque intercultural, también ha sido abordado en las últimas décadas con mayor fuerza y visibilidad. Para la ejecución del presente estudio se ha considerado este concepto como una forma de entender y vivir las relaciones sociales y de generar un diálogo horizontal entre las diversas culturas (Malik y Ballesteros, 2015). Sin embargo, en el Perú recién en el año 2018 se instauraron tres formas de atención pedagógica diferenciadas, dando respuesta a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos existentes (Ministerio de Educación, 2018) estas responden a las características y necesidades de la población educativa a atender. Otra iniciativa es el Plan Nacional al 2036, uno de los retos del PEN, para el fomento de la ciudadanía plena, en el que el tratamiento de la interculturalidad se plantea desde una mirada valorativa y crítica de la diversidad que posee nuestro país, frente a las brechas de desigualdad en los diversos espacios de la sociedad peruana (Minedu, 2018). A pesar de

contar con una de las poblaciones más heterogéneas del mundo, los avances respecto a la inclusión y respeto desde la educación recién se están instaurando y poniéndose en agenda.

En relación con lo antes mencionado, se debe destacar que existen pocas investigaciones con antecedentes que reúnan estas dos categorías sociales; es decir, el juego como estrategia didáctica y el enfoque intercultural, situados en nuestro país y en contextos similares. Para el desarrollo de esta investigación hemos considerado algunas publicaciones realizadas por el MINEDU y la UNICEF, sin dejar de lado las investigaciones universitarias presentes en diversos repositorios nacionales. Todo esto nos ha permitido elaborar un corpus nutrido sobre los temas a tratar y que han servido de base para la realización del análisis respectivo.

El documento de tesis consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema de investigación, así como los objetivos y formulación de preguntas de investigación. Donde el problema a investigar surge de una necesidad por la implementación de nuevas estrategias para el fomento del enfoque intercultural dentro de la educación de nivel inicial, específicamente, en la Institución San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría 44 ubicada en el distrito de Andahuaylillas, departamento de Cusco. En el segundo capítulo, se realizó un análisis de las fuentes teóricas y antecedentes relacionados al juego, como estrategia didáctica y al enfoque intercultural. El desarrollo de esta información permitió la fundamentación y conceptualización, y sirvió de base para el posterior análisis de nuestros datos. En el tercer capítulo se desarrollaron los aspectos metodológicos de la investigación. Para lo cual, se emplearon dos técnicas, la primera una entrevista ejecutada a las docentes y un estudio de caso que parte de la observación directa de los niños en sus entornos escolares. Finalmente, en el capítulo cuatro, se realizó el análisis de todas las evidencias recogidas, conformando así los resultados de investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la problemática

El Perú es considerado como uno de los países pluriculturales y multilingües, debido a que cuenta con 48 lenguas originarias y 55 pueblos originarios (MINEDU, 2018). Pero, a lo largo de la historia peruana esta diversidad cultural y lingüística “se ha utilizado para legitimar las desigualdades sociales, proporcionando un trato distinto que suprime los derechos de una persona o grupos de personas restándole validez por sus meras características (color, idioma, sexo, raza, etc.)” (Gamarra et al.,2018). De esta manera, según la I Encuesta Nacional sobre Diversidad Cultural y Discriminación, desarrollada por IPSOS, donde más de la mitad de los peruanos se han sentido discriminados por diversos factores como el color de piel, lugar de procedencia, forma de hablar, por sus costumbres, por su grado de educación, por el idioma o lengua que hablan y por su sexo o género (Ministerio de Cultura, 2018)

Esta realidad se convirtió en un desafío para el Estado peruano, porque “hace falta no solo reconocimiento, sino también visibilización y revitalización de las lenguas y las culturas, evitar el sesgo indigenista y ruralista, mirar hacia los pueblos originarios como agentes de su propio desarrollo y no como meros beneficiarios” (Velarde, 2014). En ese sentido estricto, desde el año 2016, el Ministerio de Educación implementó la interculturalidad como un enfoque transversal en el Currículo Nacional, teniendo como propósito la convivencia basada en el respeto a la identidad y a la comunicación asertiva en la diversidad (MINEDU, 2016). Ello, nos invita a preguntarnos ¿Cómo implementan los docentes el enfoque intercultural en las IIEE, Intercultural Bilingüe en el distrito de Andahuaylillas de la región Cusco? Y, en el marco de esta pregunta, si utilizarán el juego como estrategia didáctica.

Frente a estas preguntas, resulta relevante investigar sobre el desarrollo del enfoque intercultural en una institución educativa intercultural bilingüe - urbano del nivel

inicial. Por ello, este estudio pretende indagar y explicar de qué manera la estrategia didáctica del juego puede contribuir al desarrollo del enfoque intercultural. Dado que el juego “constituye una de las formas más importantes en las que los niños y niñas obtienen conocimientos y competencias esenciales” (UNICEF, 2018).

1.2. Justificación e importancia de la investigación

En la actualidad, es de gran importancia indagar cómo los docentes promueven una convivencia basada en el respeto hacia las culturas; y, en este marco, si el juego es empleado como una estrategia didáctica para el desarrollo de una convivencia simétrica. Por ello, esta investigación se centró en estudiar el juego como estrategia didáctica en el desarrollo del enfoque intercultural en la Institución Educativa San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría 44, del nivel inicial; la presente Institución, se encuentra ubicada en una zona urbana de Cusco, la cuál es el distrito de Andahuaylillas, departamento Cusco. Es importante destacar que los niños provienen de diversos distritos cercanos, donde la población se dedica principalmente a actividades como la agricultura, el comercio y la crianza de animales. Dadas estas características, es preciso preguntarnos ¿De qué manera la estrategia didáctica del juego puede contribuir a desarrollar el enfoque intercultural en una I. E. Intercultural Bilingüe del nivel inicial en una zona urbana?

Debido a que, la interculturalidad es uno de los principales enfoques transversales del Currículo Nacional, que permite la práctica horizontal, el reconocimiento y valoración de todas las culturas que se encuentran en un determinado contexto; cabe resaltar que, por un lado, los resultados de este estudio pretenden aportar principalmente a las prácticas de los y las docentes de la I.E. San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría 44, ya que son ellos quienes guían el proceso de enseñanza - aprendizaje; además diversifican el Currículo Nacional, de acuerdo a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes. Por otro lado, este estudio pretende contribuir en el desarrollo de las prácticas educativas de otras I.E., tanto rurales como urbanas de la misma región de Cusco e incluso en otras regiones del país.

Sumado a esto, señalamos la relevancia de desarrollar esta investigación en una I.E. Intercultural bilingüe - urbano, puesto que estos son los espacios de mayor encuentro cultural, en los que es necesario e importante fomentar una educación con principios interculturales. Además, a diferencia de la investigación de Jara (2020) sobre *juegos tradicionales y enfoque intercultural en niños de la educación inicial*, desarrollada en

Ecuador y en donde resalta los juegos tradicionales como una forma de interactuar de manera recíproca, fortaleciendo el desarrollo del enfoque intercultural de los niños de educación inicial, esta investigación se desarrolló en una zona urbana donde las características del contexto permitió recoger mayor información sobre la diversidad de prácticas culturales y la convivencia de estas, dentro de la institución educativa intercultural bilingüe.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Pregunta general

¿Cómo el juego puede constituirse en una estrategia didáctica que desarrolla el enfoque intercultural en una I.E. Intercultural Bilingüe de nivel inicial en una zona urbana de Cusco?

1.3.2. Preguntas específicas

¿Qué características tiene el juego como estrategia didáctica en el nivel inicial?

¿De qué manera la práctica del juego como estrategia didáctica desarrolla el enfoque intercultural?

1.4. Objetivos de la investigación

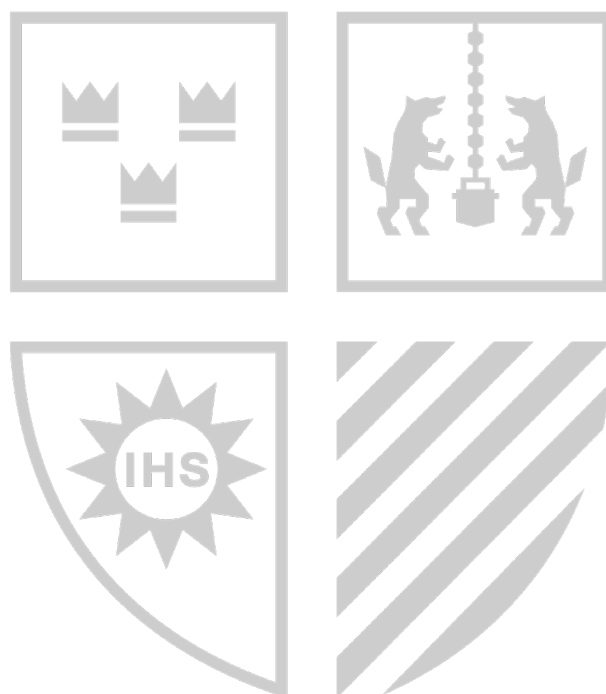
1.4.1. Objetivo general

Aportar a la comprensión de cómo el juego puede ser una estrategia didáctica para el desarrollo del enfoque intercultural en una I. E. Intercultural Bilingüe del nivel inicial en una zona urbana de Cusco.

1.4.1. Objetivos específicos

Describir las características de los juegos que la IE de nivel inicial de Andahuaylillas desarrolla como estrategia didáctica con los niños de 5 años de edad.

Analizar cómo la estrategia didáctica del juego aplicada por la IE de nivel inicial de Andahuaylillas permite el desarrollo del enfoque intercultural.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Investigaciones sobre el juego y el desarrollo intercultural

Presentaremos a continuación una revisión de diferentes estudios que se han realizado en torno a la relación que se da entre el juego y la interculturalidad. Comenzaremos con algunos antecedentes en el plano internacional, para luego, abordar aquellos estudios que se han realizado en el país y la región.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Aguilar (2022) realizó una investigación en Ecuador, titulada “El juego como estrategia para fortalecer la interculturalidad en niños de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Particular "Hermano Miguel" de la ciudad de Machala en el periodo 2021-2022.” Propuso analizar el juego como una estrategia didáctica para favorecer la interculturalidad en el aprendizaje de los estudiantes. La investigación comprende un enfoque cuantitativo y cualitativo. Para la recolección de datos, se utilizó una entrevista dirigida a la docente y una ficha de observación para el educador y 23 estudiantes, de los cuales, 13 niños y 10 niñas. Los hallazgos del presente trabajo determinan que, el emplear actividades lúdicas como estrategia didáctica permite que los estudiantes participen de manera activa, respetando ideologías, costumbres y las diferentes culturas que existen en el país. Lo mencionado se refleja en un 96% de estudiantes, quienes han fortalecido sus habilidades sociales; mientras que el 4% no evidencia estos criterios. La autora concluye mencionando que, la docente de la institución educativa “Hermano Miguel,” pone en práctica los juegos como una estrategia didáctica, lo que promueve la participación activa de los estudiantes, expresando sus ideas, imaginación, emociones y respeto por las demás prácticas culturales. En ese sentido, para Aguilar, el juego resulta ser fundamental en el desarrollo integral de los niños porque las características de éste se enmarcan en ser

divertidas, dinámicas y motivantes. La recomendación de la investigadora va alineada a considerar la necesidad de crear espacios con características propias de las culturas del país, donde se promueva el interés por auto conocerse, conocer y respetar las demás culturas. Así también, que los docentes puedan potenciar sus habilidades en la innovación de actividades, con enfoque intercultural, esto con el fin de interiorizar actitudes positivas y mentes interculturales en los estudiantes.

Jara (2020) desarrolló un estudio, en Ecuador, sobre “Juegos tradicionales y enfoque intercultural en niños de educación inicial de la unidad educativa “Pensionado Olivo” Riobamba”. Tuvo como objetivo principal determinar cómo el juego tradicional fortalece el desarrollo del enfoque intercultural. Se trató de una investigación cualitativa - no experimental. Para la recolección de datos se empleó la técnica de observación; y como muestra de este estudio se tuvo a 3 docentes y 25 estudiantes. El estudio se realizó en la modalidad virtual, en el cual se propuso juegos tradicionales como las canicas, la rayuela, la cometa, saltar soga, ensacados, palo encebado, los países, figuras de hilo, el florón e historias culturales a través de títeres y cuentos.

La aplicación de los juegos tradicionales permitió concluir que estos fortalecen el desarrollo del enfoque intercultural, porque desempeñan la labor de transmitir valores como la solidaridad, reciprocidad, el respeto, la inclusión e integración sociocultural; considerando así, los juegos tradicionales como una gran estrategia de educación que permiten formar nuevos paradigmas de armonía, guiando hacia la tolerancia y respeto en la diversidad. Como recomendación, Jara considera que es necesario continuar fomentando los juegos tradicionales con enfoque intercultural en las instituciones educativas; en vista que el desarrollo del enfoque intercultural, a través del juego, permite transformar el pensamiento tradicionalista de pensar que cada cultura es un mundo aparte, y, en cambio, orienta a repensar la diversidad como una oportunidad de crecimiento intelectual y social.

Acosta et al. (2019) realizaron una investigación, en Colombia, denominada “Los juegos tradicionales como estrategia para promover la interculturalidad en el aula de clase”. El trabajo fue de carácter cualitativo, donde el objetivo general consistió en analizar la influencia de los juegos tradicionales en los procesos interculturales que desarrollan los niños y niñas de la institución Educativa Unión Europea. El estudio se realizó con la participación de 6 estudiantes afrodescendientes, 8 venezolanos y 16 bogotanos, del segundo grado del colegio Unión Europea de la Localidad Ciudad Bolívar.

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación y entrevista no estructurada.

Como resultado se evidencia que, durante la práctica de los juegos tradicionales, los estudiantes olvidan sus diferencias, se expresan sin ningún tipo de temor, fortalecen lazos afectivos mediante la autoidentificación, intercambian saberes culturales, asumen diferentes roles de la sociedad y desarrollan habilidades comunicativas, integrándose con mayor facilidad. Entre los mencionados se encuentran, Kikimón, Golosa, Rayuela, Cuerda o Lazo, Mbube Mbube, Siete piedras y Triqui; los cuales son idóneos para guiar el proceso de integración, convivencia y fortalecimiento de la identidad. Como recomendación, la autora considera que es necesario elaborar secuencias didácticas, basadas en los juegos tradicionales que permitan promover la interculturalidad y garantizar así una sostenibilidad a largo plazo como meta principal.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Shapiama (2020), publicó un estudio realizado en la región de Lima; sobre “Enfoque Intercultural y Logros de Aprendizaje en las Aulas Multigrado de la Institución Educativa Bilingüe N° 0311 del Centro Poblado de Mishquiyacu, Pinto Recodo, Lamas”. El objetivo general consistió en determinar la relación existente entre el enfoque intercultural y los logros de aprendizaje en aulas multigrado. En esta línea, Shapiama comprende que el enfoque intercultural parte del pluralismo cultural donde se espera que los ciudadanos de diferentes etnias, por medio del diálogo, puedan convivir en armonía, siendo conscientes de las diversas formas de vivir, ser y relacionarse. La metodología de esta investigación parte de un enfoque cuantitativo, teniendo como técnica la encuesta, la cual permitió medir el desarrollo del enfoque intercultural y el análisis documental, para medir el logro de aprendizaje. Se tuvo como muestra a 30 estudiantes del aula multigrado de 5° y 6° del nivel primaria.

Se concluye que, existe una relación significativa entre el enfoque intercultural y el aprendizaje significativo en aulas multigrado, en un 93, 2%. Esto debido a que, el contexto sociocultural de los estudiantes influye en un 80% y el contexto sociolingüístico en un 26%, en los logros de aprendizaje. Esta relación se fortalece aún más con la inclusión del dominio de la lengua quechua en la comunicación y el calendario comunal como parte integral de los procesos de aprendizaje. En este contexto, se promueven actividades agrícolas, la celebración de festividades religiosas, la revalorización de

leyendas y mitos de la comunidad, así como la práctica de tejidos. Estas actividades se alinean con la sugerencia de Shapiama, que insta a docentes y directores a realizar un diagnóstico sociocultural y sociolingüístico para involucrar a los estudiantes en espacios de interaprendizaje, con el objetivo de fomentar el diálogo en un ambiente de igualdad. Asimismo, se debe tomar en cuenta la participación de las comunidades nativas, donde sus conocimientos, intereses y expectativas educativas sean parte de los aportes para la educación intercultural.

Incacutipa (2021) realizó un estudio titulado “El juego del niño indígena aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural”. La investigación tuvo por objetivo analizar el juego del niño indígena aimara. Contó con un diseño de investigación cualitativo en el cual se tuvo como participantes a cuatro maestros, siete padres de familia y 18 estudiantes del nivel primario. Para la recolección de datos se consideró la técnica de observación y entrevista. Con lo que respecta a los resultados, la presente investigación señala que, por un lado, el juego del niño indígena, desde una mirada antropológica, es el resultado de los saberes previos que traen consigo de sus familias y el medio en que habitan. Es decir, el infante convierte las actividades de su cotidianeidad en su fuente de inspiración para la recreación de sus juegos. La autora concluye haciendo mención que, los niños y niñas se insertan a la realidad del adulto por medio del juego indígena. A través del mismo, el niño se enfrenta a situaciones de conflicto, donde imita, explora, resuelve problemas y usa lenguajes verbales y paraverbales; teniendo en cuenta sus saberes previos, los valores y las creencias aprendidas en su comunidad y entorno familiar. Por otro lado, en el contexto educativo, los saberes de los niños indígenas no son considerados como fuente de aprendizaje intercultural. Como recomendación, Incacutipa considera que la educación intercultural debe tener atención del Estado por medio de la formación universitaria de los futuros maestros, a fin de desarrollar conocimientos, capacidades y valores de la cultura indígena. Es decir, con una concepción diferente que dé lugar a que adecúen de forma pertinente sus metodologías.

Hinostroza (2018) llevó adelante una investigación en la región de Junín, referente a "juegos tradicionales como estrategia didáctica y convivencia intercultural en estudiantes de la I.E.I. N°31463 Rio Negro - 2016". Mediante esta investigación se busca determinar la relación que existe entre juegos tradicionales y convivencia intercultural. El diseño de la investigación fue correlacional descriptivo, con enfoque cuantitativo, usando como técnica la observación participante y entrevista. Para este estudio se tuvo

como muestra a 15 estudiantes de 5 años. Como conclusión, se determinó que existe una relación alta y significativa entre ambas variables, en vista que, el juego fomenta un entorno de diálogo y aprendizaje lingüístico y cultural, desarrollando así, una relación equitativa entre las diferentes culturas que existen en un determinado espacio. En ese sentido, se señala que el 75,69% de la convivencia intercultural es influenciada por los juegos tradicionales. Como recomendación, la autora considera que los docentes y directivos deben emplear el juego como una estrategia, la cual contribuye al desarrollo de la socialización. Asimismo, implementar áreas de juego, donde los niños puedan mejorar las relaciones interpersonales e intercambiar experiencias valiosas.

2.2. Fundamentación Teórica

Para analizar el juego y el desarrollo intercultural en una I.E. EIB urbana, es importante esclarecer algunos conceptos claves, los cuales han guiado el desarrollo de esta investigación.

2.2.1. El juego y el desarrollo social en la infancia

a. El juego

El juego es una actividad antigua e innata en la vida del ser humano; la cual se continúa manifestando de manera espontánea y creativa, generando placer, alegría y tensión en quienes lo practican (Meneses & Monge, 2001). Pero, a la misma vez, el juego es complejo de conceptualizar desde una sola disciplina porque no existe una sola definición. Es por ello que, en este apartado, hablaremos del juego desde una mirada cultural, pedagógica y psicológica.

Desde una mirada cultural, el juego es considerado como una práctica que se presenta de distintas formas, en relación con los principios, normas y valores que tiene cada cultura. A través de estos, el individuo explora, aprehende y construye su propio “mundo sociocultural”, al tiempo que disfruta de esta actividad. En ese marco, para Villa et al. (2020) el juego es entendido como una representación formada desde dos vertientes: la primera, cultural que se relaciona con los contextos sociales, donde los protagonistas son introducidos y actúan en función de su entorno; y la segunda, se relaciona con los aspectos históricos donde se construyen universos simbólicos. Como indican los autores,

el juego se práctica a partir de la imitación y apropiación de las acciones que se genera en el entorno, las que se construyen a partir de las creencias, costumbres, formas de ser, pensar y actuar en un determinado espacio. Entonces, el juego pasa a formar una parte esencial de la vida e interacción humana, por lo que no se lo puede considerar una actividad vana o sin sentido; por lo contrario, el juego motiva la interacción social y la construcción simbólica mediante la cual cada individuo se forma dentro de un todo (Sánchez-Londoño, 2020). Mediante la interacción colectiva, cada individuo manifiesta diferentes formas de participación. Así, durante el juego, es posible reconocer las particularidades de la persona.

Visto desde la pedagogía, el juego se ha convertido en un elemento innovador que favorece la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En ese marco, el juego es constituido como una estrategia didáctica, la cual es capaz de desarrollar los contenidos educativos, desde una acción divertida y espontánea, que permite el disfrute en colectivo. Como indica Higuera (2019) el juego es una herramienta esencial en las aulas porque genera en los estudiantes la escucha activa, reconocen sus intereses y de los demás, y todo esto desde el entretenimiento y la diversión.

Además, el caracterizar al juego como una estrategia didáctica, nos permite facilitar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Como indican los autores, Tamayo y Restrepo (2017) que se asimila a través del juego se alcanza de manera más eficaz. Por ello, enseñar en el ámbito educativo de una manera creativa, divertida y agradable significa adoptar el juego como una estrategia para el aprendizaje. De esta manera, desde la teoría pedagógica, el juego favorece la adquisición de aprendizajes de una forma completa; es decir, a nivel cognitivo, emocional y conductual (Higuera, 2019).

Finalmente, desde una mirada psicológica, el juego adquiere una definición de carácter holístico en cuánto es percibido como un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, de crecimiento y de maduración en la vida del ser humano. Esta conceptualización del juego parte de “valorar y sustentar el papel del mismo en la conformación de la persona como ser integral” (Mercado, 2023, pág. 3). Es decir, las características y las funciones del juego proporcionan al ser humano una personalidad autotélica porque disfruta, le genera placer y le facilita desarrollar sus habilidades sociales, capacidades intelectuales y actitudes personales.

Desde la mirada de Sigmund Freud, el juego resulta ser una manifestación de procesos internos y externos. El proceso interno, se da en la mente del ser humano, en cuanto este es analizado a través de la personalidad que poseen las personas en el acto de

jugar; mientras que, el proceso externo se refleja en la reproducción del “*hacer*”, el cual está orientado desde el proceso interno; así lo indican Olivares (2015) y Bareiro (2017). Es decir, los procesos interno y externo tienen una relación importante, ya que los pensamientos, las emociones, los sentimientos son canalizados a través de acciones verbales y paraverbales.

- **El juego en los pueblos indígenas**

A lo largo de la vida, los pueblos han ido construyendo sus formas de vivir, pensar, actuar y crear; y en ese proceso, fueron impactados a través del contacto intercultural con otras realidades socioculturales, poniendo en acción complejos procesos de aceptación/rechazo de aspectos provenientes de los pueblos con los cuales intercambiaron (Ibáñez, 2018). En ese sentido Salazar (2018) indica que la cultura se caracteriza por ser un sistema complejo de relaciones sociales, donde están inmersos los conocimientos, las formas de vida, la práctica de costumbres, tradiciones y creencias. De igual forma, los juegos han vivido importantes adaptaciones y transformaciones, producto de un largo proceso histórico dentro de las culturas. Según refiere Incacutipa (2021) “los juegos de los niños en espacios de comunidades indígenas tienen un carácter de preparación para asumir actividades futuras” (p. 5). En concreto, el jugar no es una actividad meramente recreativa, dado que esta actividad implica la adquisición de conocimientos y habilidades que le permitirán desarrollarse en su cultura.

De esta manera, presentando la atención a la función que tienen los juegos en los diversos pueblos y ciudades, se convierten en una parte significativa de su proceso de socialización en el cual se adquiere, aprehende y se internalizan normas, valores, reglas y conocimientos. Como señala Incacutipa (2021) los niños “van adquiriendo patrones culturales, valores, conocimientos y destrezas, todos los cuales, al final, permiten a los niños integrarse a la comunidad” (p.14). Dicho de otra manera, el juego es una manifestación cultural en el que cada pueblo se configura a partir de sus propias formas de vida.

b. El desarrollo social en la infancia

La infancia es una de las etapas más importantes en el desarrollo del ser humano porque es donde se crean las primeras conexiones cerebrales a partir de las experiencias

vividas. Estos primeros años de vida, es donde el infante explora su entorno y consolida sus primeras relaciones interpersonales. No obstante, según Padawer y Enriz (2009) esta etapa “puede ser entendida de modos muy diversos en relación a los contextos de su desarrollo y a las condiciones que cada grupo particular asigna a esta parte de su población” (p.5). Dicho de otro modo, la concepción de la infancia está sujeta al conocimiento sobre las etapas de desarrollo que tiene el ser humano y las estructuras culturales que tienen las familias o la población en su conjunto. Lasgoity et al. (2014) señalan que los infantes asimilan la información proporcionada por su entorno, de forma activa, por lo cual el material es comprendido y utilizado de acuerdo con sus intereses. En otras palabras, desde sus primeros años de vida, los niños poseen una gran plasticidad cerebral, ya que son capaces de absorber, como una esponja, todos los estímulos que existen a su alrededor.

Desde la Teoría de Piaget, los procesos cognitivos del ser humano están contruidos a partir de la asimilación, la acomodación y la adaptación. Según Díaz (2020) el proceso de adaptación facilita al ser humano desenvolverse e interrelacionar con los elementos de su entorno; cabe precisar que, la asimilación y la acomodación no son ajenos dentro de este proceso. Al contrario, estas se complementan y están estrechamente ligadas a la adaptación. La asimilación es el proceso en el cual, el ser humano comprende e interpreta el mundo, en base a sus conocimientos previos, y la acomodación es la interiorización de estos conocimientos previos a nuevos esquemas mentales entre los conocimientos preexistentes y los nuevos.

c. El vínculo entre el juego y el desarrollo social en la infancia

Conforme el niño va creciendo y recibiendo estímulos de su entorno, adquiere un conjunto de habilidades y conocimientos, los cuales pone en práctica mediante el juego. Es decir, mediante la práctica del juego, el infante va recreando la vida adulta, dándole una importancia significativa. Por ende, estas actividades lúdicas permiten que el niño ensaye diversas situaciones que le permiten acercarse a su comprensión del mundo desde acciones pequeñas como dotar de nombre a los objetos en lo que se conoce como el proceso de simbolización y representación (Lasgoity et al., 2014).

Desde la teoría de Vygotsky, el juego es entendido como una actividad establecida en el ámbito social, donde es necesaria la colaboración entre los participantes (niños y niñas); lo que permite que estos adquieran el conocimiento sobre ciertos roles

ante la necesidad de interactuar con sus semejantes (Rodríguez, 2013). En esa misma línea, según Gallardo y Gallardo-Lopez (2018) quienes analizan el trabajo de Vygotsky, destacan que existe “una relación entre el juego y el contexto sociocultural en el que viven el niño” y afirman que, “durante el juego, los niños se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores” (p.45). Desde los aportes de Vygotsky, vemos que el juego se ha constituido como un elemento clave para el desarrollo sociocultural del ser humano, especialmente en la primera infancia, donde el juego es una actividad impredecible. De modo que, el infante considera propicio cualquier momento y lugar del día, para sumergirse en diferentes realidades y situaciones creadas por él mismo; creando así un juego que permita a sus usuarios mantenerse activos, moverse, indagar y replicar acciones (Martínez, 2012, p. 23).

En la presente investigación, ahondaremos en la teoría de Vygotsky, quien hace énfasis en el juego como una necesidad del infante a fin de establecer contacto con su entorno; dado que el juego contribuye al desarrollo de habilidades sociales. Éstas se desarrollan en los primeros años de vida y, como lo indica Betina y Contini (2011) priorizan la adquisición de conocimientos relacionados a normas y modelos requeridos para la efectiva relación con sus pares, siendo el juego uno de los principales facilitadores para el aprendizaje y ensayo de los comportamientos sociales. Con relación a lo antes mencionado, Almaraz et al. (2019) consideran que las habilidades sociales tienen un impacto directo en el fortalecimiento de la autoestima, autorregulación, adopciones de roles y demás factores que convierten al juego en un factor decisivo de la vida no solo de los niños sino también en la etapa adulta. En tal sentido, mediante la actividad del juego se fomenta el diálogo, la comunicación interpersonal, la integración y la colaboración, manteniendo la cohesión desde las particularidades de cada niño o niña. Además, el ambiente permite que cada uno de los participantes acepte al otro y adquiera valores como el amor, empatía y respeto.

Se evidencia que la importancia del juego en la primera infancia es indiscutible, porque promueve el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y cultural. Además, cumple la función de transmitir valores, costumbres, hábitos y formas de participación en la sociedad. De ahí que, el juego es considerado como un derecho fundamental y es una obligación del Estado y la sociedad en conjunto, velar por espacios y momentos de juego. La Convención sobre los Derechos del Niño, en el artículo 31.1 establece que “los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las

actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (UNICEF, 2006, p. 23).

2.2.2. Tipos de juegos en la infancia

Es claro que la infancia es una de las etapas donde se da énfasis a la práctica de múltiples juegos que son recreados por los niños y niñas. Para fines de esta investigación, establecemos una tipología de los juegos, identificando los simbólicos, libres y populares.

a. El juego simbólico

Es una de las actividades más reproducidas por los infantes, lo cual les permite comprender, representar y/o recrear acciones, combinando situaciones reales con hechos imaginarios. Además, hay que mencionar que es a través de este tipo de juego que los niños pueden experimentar diversos entornos sociales, culturales y familiares que les permiten aprender cómo se realiza la interacción dentro de los mismos, dotando así a los jugadores de herramientas necesarias para participar de este de forma efectiva (González-Villavicencio et al., 2022). En consecuencia, el juego simbólico permite conocer diversos escenarios que están estrechamente relacionados con el primer vínculo de los infantes. Cabe señalar que, los niños y niñas reproducen roles sociales imitando acciones, diálogos, gestos que se producen en la vida cotidiana; de esta manera, la comprensión de los roles sociales y la forma de organización social y familiar resulta natural y espontánea (Novillo, 2019).

Además, es importante subrayar que, para la ejecución del juego simbólico, también conocido como de imaginación, es necesario poseer algunos conocimientos sobre la interacción y funcionamiento del mundo real, a fin de contraponerlos al mundo irreal; ello es fundamental para comprender qué acciones forman parte del mundo ficticio y por ende pueden ser categorizadas como juego (Miñano, 2020). En tal sentido, el niño tiene la capacidad de comprender ambas realidades, y dentro del mundo irreal se sumerge en el “como si”, es decir, en la práctica de las acciones adultas.

b. El juego Libre

El juego libre se caracteriza principalmente por ser una actividad que surge por iniciativa propia de los niños, al elegir qué actividades realizar y cómo interactuar, pues al ser los protagonistas principales, son quienes guían la actividad del juego, centrando su atención e interés en las actividades que realizan, las cuales les generan placer y disfrute.

Para Navarro (2020) este tipo de juego nace de forma intempestiva o espontánea y es personal, por lo cual su origen está dentro del mundo interior del niño, en el que es protagonista de su propia creación. Además, estos juegos libres cobran mayor protagonismo al permitirles socializar, descubrir el medio sociocultural y crear soluciones en diferentes contextos como la familia, la comunidad y la escuela (Suárez, 2021).

c. Juego popular

Es una actividad que, por lo general, es reproducida en colectivo y se caracterizan principalmente por desarrollarse en ámbitos sociales colectivos como las calles, quintas, etc; donde la única finalidad es el placer de simplemente jugar, relajarse y renovar energías (Gil & Inga, 2019). Es así que, un grupo de jóvenes y niños se reúnen con la finalidad de divertirse en conjunto y mejorar la integración.

Además, los juegos populares se caracterizan por ser una creación sociocultural, que se han ido practicando y transmitiendo de generación en generación. Estos juegos se convierten en un elemento socializador porque están presentes en los espacios sociales y culturales. Con relación a lo antes mencionado, Gil & Inga (2019, p. 9) sostienen que “los juegos populares, a través de su contenido lúdico, reúnen aspectos de cada lugar en el que se reproducen. (...) pueden variar según el contexto en donde se jueguen, ya que se puede modificar de acuerdo con la cultura del lugar, pero nunca perder su esencia”. En definitiva, los juegos populares permiten conocer las particularidades que trae consigo cada contexto donde se desarrolla; manteniendo su esencia de entretenimiento, diversión, y también socialización.

2.2.3. El juego como estrategia didáctica en el entorno preescolar

Con el fin de entender el rol que cumple el juego en la etapa preescolar, abordamos un recorrido por los principales estudios desarrollados, cuyas conceptualizaciones y resultados nos han permitido configurar nuestro marco teórico.

a. El juego en la etapa preescolar

Según la UNICEF (2018) las investigaciones científicas realizadas en los últimos 30 años nos muestran que el periodo más importante en el desarrollo humano parte desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. Primeros años de vida donde el juego se convierte en un aliado para fomentar el desarrollo de competencias motoras, cognitivas, sociales y emocionales.

Ahora bien, la etapa preescolar, en la educación peruana, se caracteriza por brindar atención a niños y niñas entre 3 a 5 años. Esta etapa es fundamental porque allí es donde se establecen mayores vínculos con su entorno; y, por medio de estos vínculos, los niños y niñas van consolidando su identidad, su forma de interrelacionarse con su entorno social y, sobre todo, son vínculos que van marcando su propio ser como persona y como ser social. Es por ello que la educación preescolar se convierte en un escenario privilegiado en relación al desarrollo de dimensiones sociales, cognitivas, afectivas y físicas (Zych et al., 2016).

Entonces, el juego en la etapa preescolar es una actividad idónea, y con gran potencial que promueve el desarrollo integral en los infantes, quienes ponen en acción sus saberes previos mediante actividades recreativas y divertidas. Partida (2022) alimenta esta idea al sostener que durante la experiencia del juego los niños de edad preescolar realizan actividades de forma natural, pues interactúan con escenarios que han experimentado desde temprana edad. Por esta razón, las oportunidades de juego constituyen una de las formas de obtener competencias esenciales, dentro de los programas educativos preescolares.

- **El juego en la etapa preescolar en el Perú**

En los últimos años, dentro del Programa Curricular del Nivel Inicial, se suscribe al juego como un principio de la educación, considerando que este es una actividad que permite movilizar diversas habilidades sociales, comunicativas, motoras y cognitivas; como también poner en práctica las capacidades de tomar decisiones, negociar, asumir roles y establecer reglas (MINEDU, 2016).

Este principio permite que los educandos dirijan el trabajo pedagógico desde el juego. Es por ello que, dentro de espacios educativos se ha ido fomentando el juego libre a través de textos como “*Juego simbólico en la Hora del Juego Libre en los Sectores*” (MINEDU, 2019). El texto tuvo como principal efecto que los docentes recurran al juego libre como una oportunidad, donde los infantes interactúen con sus pares, tomando diferentes roles en torno a la realidad de su contexto y compartiendo experiencias de su vida diaria. Asimismo, dentro del Proyecto Educativo Nacional (PEN) con miras al 2036, se ratifica este compromiso, al considerar que:

Los servicios educativos para niños y niñas entre 3 y 5 años ofrecen atención profesional y condiciones adecuadas que permitan que aprendan y se desarrollen mediante el juego, la exploración y la expresividad, respetando sus ritmos individuales y con pertinencia a los contextos socioculturales en los que viven (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020).

Es claro que, dentro de las diversas necesidades en el sector educativo, el PEN 2036 intenta asegurar que los infantes sean protagonistas de sus propios aprendizajes, a través del juego y la exploración de su entorno.

Hasta aquí, se han presentado documentos que muestran al juego como una actividad importante en el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico dentro de espacios pedagógicos.

b. El juego como estrategia didáctica

A lo largo de esta investigación, hemos ido evidenciando que el juego es una actividad que está presente en las diferentes etapas, contextos y culturas de la vida. Ahora bien, centrándonos en el contexto educativo, trataremos de comprender cómo esta actividad lúdica se convirtió en una estrategia vital en las escuelas.

En primer lugar, “la estrategia didáctica se puede entender como un proceso planificado de la enseñanza en el que el/la docente selecciona los métodos, las técnicas y actividades de las cuales puede hacer uso para lograr los objetivos de aprendizaje” (Limas, 2018, pág. 38). El autor resalta la estrategia didáctica como un sistema de acciones articuladas, de acuerdo con las características del grupo de estudiantes, las cuales sirven como un medio para alcanzar el propósito de las actividades.

En ese contexto, dirigir el juego como una estrategia didáctica, resulta vital porque despierta el interés y la curiosidad en los niños, enmarcado en un propósito pedagógico. En ese marco, Cardón y Sgreccia (2016) refieren al juego como una “importante estrategia didáctica (...) ya que estimula la creatividad, desarrolla el pensamiento lógico, favorece la operación de matemática e introduce los temas de manera contextualizada” (p. 82). En definitiva, para favorecer el aprendizaje significativo, es necesario incluir el juego didáctico; donde se tenga en cuenta el disfrute de esta actividad y el propósito que se tiene al incluir el juego como una estrategia didáctica, en entornos pedagógicos.

2.2.4. El enfoque Intercultural en el contexto educativo

a. La interculturalidad

El Perú se caracteriza por albergar personas procedentes de diversas culturas, las cuales están en permanente contacto; por lo que, la construcción de una interculturalidad se ha convertido en un eje muy importante para el reconocimiento de las diversas culturas y que estas tengan una mejor coexistencia. Considerando lo anterior, la práctica de la interculturalidad es una forma de entender y vivir las relaciones sociales y de generar un diálogo horizontal entre las diversas culturas (Malik y Ballesteros, 2015). De esta manera, la construcción de conocimientos está ligada al cuestionamiento de la verdad establecida por muchos años como única forma de ser y explicar las cosas.

Desde una comprensión crítica de la interculturalidad desde la cual nos hablan Viaña, Tapia y Walsh (2010) ésta implica la descolonización de pensamientos, visibilizando las distintas maneras de ser, vivir y saber en el mundo; como así también cuestionar la jerarquización de las sociedades actuales y generar condiciones sociales, políticas y económicas para el desarrollo de las diversas culturas. Ello permite promover relaciones positivas entre los distintos grupos culturales y construir una sociedad con ciudadanos conscientes de fomentar una sociedad equitativa, justa y cuestionadora.

b. La educación intercultural

A lo largo de los años, los países de América Latina han enfrentado diversos desafíos respecto a la construcción de su identidad como país. “Dentro de estas temáticas

generalmente se enfrentan perspectivas de desarrollo hegemónico y otras formas de concebir la relación entre ecosistemas y cultura” (Calderón, 2019, pág. 246). Estos desafíos se enmarcan en antecedentes históricos; dónde se han configurado sociedades de dominantes y dominados.

A partir de estos precedentes, el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derechos, se han enmarcado en las luchas constantes. Lo cual, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y el Fondo de las Naciones Unidas [CEPAL] para la Infancia [UNICEF] (2018) se han constituido liderazgos indígenas, afrodescendientes, sectores progresistas y, sobre todo, se dio el surgimiento de la Educación Popular. Este modelo educativo ha tenido como finalidad consolidar una educación desde el pensamiento crítico sobre las realidades sociales y valorar lo propio de cada individuo (Peralta, 2018). Cabe recalcar que, en un primer momento, esta iniciativa sólo benefició a la educación no escolarizada. Posteriormente, esta experiencia influyó también en los sistemas de educación escolarizada (Calderón, 2019).

En suma, los aportes de este modelo educativo han significado el principio de una educación intercultural en América Latina, donde “en muchos países surgió la petición de escuelas coordinadas y administradas por profesores indígenas. Asimismo, la introducción de otras lenguas en las escuelas fue el primer paso para proponer un diálogo entre culturas” (Comisión económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018, pág. 18). De este modo, la pedagogía intercultural se teje como una propuesta pedagógica que se basa en el “análisis de los fenómenos educativos desde varias visiones culturales, considerando que la cultura es propia del ser humano mientras que la educación es la transmisión de dicha cultura” (Álvarez, 2019, pág. 36). Es decir, la pedagogía intercultural implica la inserción de diversos conocimientos, métodos, estrategias y recursos, en respuesta a las necesidades en la enseñanza - aprendizaje de las diversas culturas.

Pese a la historia compleja de Latinoamérica, las cosmovisiones y los modos de vida de las diversas culturas, se postulan como una alternativa educativa frente a los discursos neoliberales. Dentro de estas, el “*sumaq kawsay*” o el “*buen vivir*” es una alternativa de desarrollo que proyecta una convivencia de complementariedad entre los pueblos y las fuerzas de la naturaleza (Torres-Solis & Ramírez-Valverde, 2019).

c. La interculturalidad en la Educación Peruana

La interculturalidad como política de estado ha sido una lucha constante de los pueblos invisibilizados. Este precedente llevó a que desde la década de los 70, se haya marcado el inicio del reconocimiento de las identidades lingüísticas y la inclusión de conocimientos de la cultura en la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) y la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEB) (Ramírez, 2021).

En la década de los 70, aún no se había reconocido el diálogo horizontal entre las identidades culturales y lingüísticas. En 1991, según refieren Trapnell y Neira (2004), la interculturalidad fue incluida como un principio de todo el sistema educativo en la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB); la cual, a pesar de los esfuerzos no tuvo mucha vigencia, debido a la creación de nuevas direcciones educativas que se han enfocado en cubrir las necesidades lingüísticas.

En el año 2003, la Ley General de Educación asume el enfoque de interculturalidad como un principio de todo el sistema educativo, lo cual significó que, el sector educativo impulse la interculturalidad en todos los niveles educativos (Comisión Permanente del Congreso de la República, 2003). Años después, en el 2007 se plantea el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) como una meta a alcanzar, donde la interculturalidad es incorporada como uno de los lineamientos que orienta el PEN (MINEDU, 2007).

En la educación peruana, la interculturalidad ha ido tomando mayor importancia a partir de la creación de estas políticas educativas. Sumado a estos lineamientos, en el año 2013 se difunde la propuesta pedagógica de Educación Intercultural Bilingüe, denominada “*Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*” como una herramienta pedagógica que se orienta por el “buen vivir” de las comunidades; esta forma de vida se caracteriza por la relación armónica entre los seres humanos y la naturaleza, dando respuesta así, a las necesidades biológicas, sociales y espirituales de la sociedad (MINEDU, 2018).

Asimismo, para atender los diferentes contextos de la realidad peruana, se vio por conveniente implementar la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe en el año 2016, la cual tuvo como prioridad erradicar las prácticas de discriminación y exclusión partiendo de la generación de un diálogo que visibilice la diversidad cultural en todas sus formas y contextos, dando pie a una formación de una ciudadanía intercultural y democrática (MINEDU, 2018). Es decir, la política de Educación Intercultural para todos y todas tuvo por finalidad extender de forma

transversal la interculturalidad en todo el sistema educativo, implementando las formas de atención diferenciadas para cada una de las realidades.

Además, el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 buscó atender al contexto urbano y rural, resaltando la necesidad de brindar, desde el sistema educativo, una educación que involucre a todos, con el objetivo de brindar igualdad de condiciones en ambos contextos educativos, a fin de erradicar todo tipo de estereotipos y fortalecer las diversas identidades (Cépeda et al., 2019).

En el 2018, el Modelo de Servicio Educativo EIB (MOSEIB) consideró tres formas de atención pedagógica diferenciadas, dando respuesta a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos existentes (MINEDU, 2018). Estas responden a las características y necesidades de la población educativa. El siguiente cuadro nos es útil para conocer cómo se desarrollan los diálogos de saberes en cada forma de atención. Considerando el fortalecimiento, la valoración y el reconocimiento de las diversas prácticas culturales.

Tabla 1

Modelo de Servicio Educativo EIB		
EIB de Fortalecimiento	EIB de Revitalización	EIB Urbana

<p>Desarrolla el fortalecimiento de los conocimientos y prácticas culturales de la comunidad, así como de la cosmovisión en la cual se sustentan con apertura a los acontecimientos de otras tradiciones culturales y a los conocimientos disciplinares.</p>	<p>Desarrolla la valoración de los saberes ancestrales del pueblo originario y de su utilidad para la vida actual para revitalizar aquello que ha servido al pueblo originario para el desarrollo del buen vivir.</p>	<p>Promueve el reconocimiento y la afirmación de la identidad como miembros de un pueblo originario que coexisten en un contexto de diversidad en el ámbito urbano.</p>
<p>Desde esta perspectiva se busca promover la solución de problemas considerando los aportes de los pueblos originarios y de otras tradiciones culturales que incluye la ciencia.</p>	<p>Asimismo, permite reconocerse y afirmarse como miembro de un pueblo originario y se sustentan en el conocimiento y la práctica de las actividades socioprodutivas de la comunidad, con apertura a los conocimientos de otras tradiciones culturales que incluye la ciencia para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos.</p>	<p>En ese sentido, además de abordar aspectos de su herencia cultural y de otras tradiciones culturales presentes en el medio urbano, se hace una mayor incidencia en cuestionar las situaciones de inequidad existentes en el país y la necesidad de erradicar las prácticas discriminatorias que afectan a los y las estudiantes principalmente los que provienen de pueblos originarios.</p>

Nota. Tabla tomada de Minedu (2018)

Para los fines de esta investigación, se abordará la EIB urbana, la cual según Ibáñez (2018), permite “la resolución de conflictos sociales, a la disolución de estereotipos, a la no discriminación de lo distinto y diverso; y por otro, a la generación de actitudes más favorables hacia el reconocimiento y valoración de lo propio” (p. 54). En otras palabras, este modelo educativo, pretende la interacción de los participantes con diferentes bagajes culturales, que permite conocer otras realidades y reconocerse a través de las mismas. Desde el análisis de Valdiviezo (2018) en la interculturalización de las escuelas urbanas es necesario involucrar las voces de los escolares, con el objetivo de visibilizar sus necesidades y reconocer sus prácticas culturales.

En la actualidad, dentro de los proyectos relacionados con la interculturalidad en la educación peruana, se ha construido el Plan Nacional al 2036. Uno de los retos del PEN, para el desarrollo de la ciudadanía plena, es el tratamiento de la interculturalidad desde una mirada valorativa y crítica de la diversidad que posee nuestro país, frente a las brechas de desigualdad en los diversos espacios de la sociedad peruana (MINEDU, 2020)

d. Importancia del enfoque intercultural dentro del contexto educativo

En los últimos años, los espacios de convivencia sociocultural se han convertido en un gran reto, dentro de una sociedad jerarquizada y con una amplia brecha de desigualdades sociales. Según Ñeco (2018) entre las prioridades está “el educar en y para vivir en sociedades multiculturales, que demandan visibilizar la diversidad cultural del contexto socioeducativo” (p. 39). Como señala la autora, el educar desde una mirada intercultural es sustancial porque posibilita conocer y respetar otras formas de ser y vivir dentro de espacios comunes. Gil (2008) complementa esta idea, resaltando que, la importancia de la interculturalidad dentro de contextos educativos recae en la necesidad de apostar por el reconocimiento de la pluralidad, en condiciones de igualdad y equidad; teniendo presente la cultura como una construcción constante y no como rasgos estáticos de los individuos y/o grupos sociales.

2.2.5. El enfoque Intercultural y el juego en el contexto educativo

Dentro de este apartado abordaremos el vínculo entre el desarrollo de la interculturalidad y del juego en contextos educativos.

a. El juego y la interculturalidad

A lo largo de este marco teórico, se han analizado diversas fuentes académicas, en las cuales el juego es interpretado como una actividad que promueve la práctica y transmisión de valores, conocimientos, costumbres y formas de participación que los niños, jóvenes y adultos poseen. A partir de este precedente, “se propone fijar la mirada por un momento a una actividad que muchas veces pasa desapercibida, como son los juegos de los niños, que nos ofrecen una ventana de oportunidad para el análisis de propuestas interculturales” (Incacutipa, 2021, s/p).

Entonces, a través de un conjunto de prácticas lúdicas, los seres humanos comparten experiencias y fomentan un entorno de diálogo desde un eje horizontal. Complementando esta idea, D’Antoni (2016) nos menciona que dentro de “la interculturalidad, el juego asume un espacio específico en la cultura de cada país” (p. 16). Por ende, el juego posibilita fomentar relaciones sociales entre diferentes culturas, etnias o nacionalidades; creando así una interculturalidad que contrarreste el poder de las hegemonías.

b. Elementos de la relación entre el enfoque intercultural y el juego

El juego como herramienta didáctica y sociocultural incide en la construcción de una interculturalidad, donde se plantea un diálogo de conocimientos, saberes y vivencias; ver el juego como símbolo de composición integral, nos permite entender cómo cada infante puede sentirse libre de prejuicios al relacionarse con sus pares. Este apartado desarrollará los elementos que se relacionan con el juego y el enfoque intercultural.

- **Socialización y relaciones interpersonales**

Para Taipe (2022) la socialización es uno de los principales elementos que se desprende de la actividad lúdica y cuyo potencial depende del entorno o momento donde se aplique. Asimismo, incluir el juego desde temprana edad contribuye a la formación e interiorización de ciertos conceptos sociales que el niño debe experimentar para su posterior crecimiento. Por ende, el juego puede ser empleado como un medio o espacio socializador, incluso en aquellos entornos que presente diversidad cultural, pues mediante las actividades recreativas los niños pueden conocerse a sí mismos, a sus pares, prácticas sociales y al mundo que lo rodea.

En relación a lo antes mencionado, Melo (2021) indica que durante el juego se gestan múltiples relaciones interpersonales, las cuales permiten al individuo conocer y experimentar su propia concepción y el significado del contexto en el que se encuentran inmersos; al expresar sus emociones de forma libre y facilitar la comunicación entre individuos con diferentes concepciones culturales. Es decir, el juego al ser una actividad libre, dentro de la cual se establecen nuevas normas, aceptadas por los jugadores, permite a los usuarios interactuar aportando cada uno su propia visión del mundo, pero sin abandonar dinámica ficticia del juego.

- **Sentido de pertenencia**

El sentido de pertenencia según Bravo (2018) va de la mano con la concepción del enfoque intercultural. El sentirse parte de un colectivo, el hablar un idioma, el ceñirse a las prácticas culturales son constructos que todo ser humano posee; lo cual se ve reflejado como único dentro una sociedad que alberga diferentes bagajes culturales. En ese sentido, el “yo” de cada individuo se ve fortalecido al reconocerse y descubrirse y, al

identificar en el margen de respeto lo que nos diferencian del resto de culturas. A fin de poder interpretarlas como sinónimo de enriquecimiento cultural (Leiva, 2013).

- **Reconocimiento de la diversidad**

El reconocimiento de la diversidad incluye varias fases que tienen como fin entablar identidades comunes, donde previamente se genere la valoración de diferentes culturas que coexisten en un mismo espacio y tiempo. Por lo mismo que, el reconocimiento de estas diversidades parte de darle una significancia al diálogo de culturas, de mostrar respeto y comprensión empática. Generando de esa forma, un escenario de sociedades en contacto armónico; dónde la negociación es la clave para todo tipo de diferencias existentes (Sandoval, 2014).

- **Diálogo intercultural**

Para el desarrollo del diálogo intercultural es necesario ser conscientes de las prácticas de discriminación, desigualdad y prejuicios que existen dentro de un determinado contexto.

Con relación a ello, la práctica de la interculturalidad implica reconocer y respetar las particularidades de los sujetos, desde el marco de la igualdad en derechos y diferentes en culturas y lenguas (Alarcón et al., 2020). Agregando a esta idea, Tubino (2004), (citado por Delgado et al., 2023) describe el diálogo intercultural como una práctica que se guía por el respeto recíproco generando, de esta manera, un vínculo que desarrolla relaciones horizontales e igualitarias entre las diferentes culturas. En definitiva, el diálogo entre culturas busca dar apertura y entender las diferentes formas de comprensión que se tiene de la realidad o el mundo; es decir, sin pretender homogeneizar lo diferente.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y nivel de la investigación

El presente estudio se desarrolló en el marco de una metodología de tipo cualitativa. Esta elección partió de la observación y descripción de las prácticas culturales que se desarrollan dentro de las actividades del juego en la escuela San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría 44, del nivel inicial, en la localidad de Andahuaylillas del departamento de Cusco; al mismo tiempo, esta investigación exploró la realidad conjuntamente con las apreciaciones y conocimientos de los actores sociales que fueron nuestros interlocutores, a fin de comprender las construcciones sociales que se dan en las relaciones interpersonales desarrolladas durante el juego.

En esa misma línea, Valle et al. (2022) señalan que el enfoque cualitativo contiene una visión holística que se adecua a una realidad dinámica entre los hechos y su interpretación; donde, el objetivo es reconocer la problemática accediendo a experiencias, interacciones y/o documentos de un contexto específico para, posteriormente, interpretar y/o explicar un fenómeno.

Con respecto al nivel de investigación, este estudio tomó en cuenta el nivel descriptivo. Este tiene como objetivo “recopilar datos e informaciones sobre las características, propiedades, aspectos o dimensiones de las personas, agentes e instituciones de los procesos sociales” (Nieto, 2018, pág. 2). Nuestra investigación, buscó seleccionar y detallar las características en las que se enmarca la práctica del juego, como también el comportamiento y las relaciones interpersonales que tienen los actores sociales al momento de la recepción de conocimientos e intercambio de la diversidad cultural que poseen. En ese sentido, se identificó y describió las acciones que realizan los niños y niñas durante la actividad del juego y de qué manera influyen en la construcción de una interculturalidad. Todo ello, a partir de la observación y el registro de las acciones guiadas por las preguntas comprendidas en el ¿Cómo?, ¿Cuál es la relación? ¿En qué se

diferencian ambas categorías? ¿Cómo se origina cada una?, etc. las cuales son útiles para mostrar con precisión las dimensiones que abarca un fenómeno educativo dentro de un contexto determinado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

3.2. Diseño metodológico

La presente investigación parte del estudio de caso porque se describió y analizó, de manera explícita, los acontecimientos que suceden dentro del proceso de socialización a través del juego en una escuela caracterizada como EIB urbana. Además, se ha optado por el estudio de caso, como diseño metodológico, porque permitió comprender las relaciones interpersonales en las que se enmarcan los participantes de este estudio. Para el estudio de caso, se recogió la información necesaria a partir de entrevistas y observaciones sobre los comportamientos de las personas involucradas en el fenómeno socioeducativo estudiado.

El estudio de caso, para Trelles (2020), es un “estudio focalizado que analiza algunos aspectos o temas tanto de un asunto teórico como de alguna práctica de la realidad educativa a partir de las cuales se pueden repensar algunas prácticas educativas desde una comprensión integral” (p. 42). Como indica la autora, el estudio de caso sirve para estudiar un fenómeno en concreto, donde el análisis de la situación permite comprender la realidad del contexto. En ese sentido, el presente estudio de caso permitió comprender los mecanismos del juego que emplean las docentes, en un contexto donde la identidad cultural de las familias y comunidades es vital. Finalmente se empleó el análisis documental, que según (Bernal, 2018) consiste en canalizar la información de diferentes fuentes de información, específicamente documentos; para posteriormente ser analizados, correlacionados y enfocarlos con un determinado propósito. En el presente estudio se aplicó con la información obtenida de los documentos proporcionados por las docentes, concretamente las planificaciones.

3.3. Población y muestra

a. Población

La población que abarca esta investigación es finita, ya que se conoce a los actores sociales, esto en cuanto a la cantidad que hacen parte del mismo (Arias & Covinos,

2021). En ese sentido, nuestro estudio se llevó a cabo en el distrito de Andahuaylillas, uno de los doce distritos que hacen parte de la provincia de Quispicanchi, departamento de Cusco. Según el Censo 2017, cuenta con 5, 797 habitantes, de los cuales, 4,209 residen en la zona urbana y 1588 en la zona rural del distrito (INEI, 2018). Estos datos también revelaron que el quechua es la lengua materna de más del 76% de la población; mientras que aproximadamente el 22% señala que el castellano es su idioma principal.

Lo antes mencionado, guarda relación con los observado en la Institución Educativa, donde la comunicación predominante entre los padres de familia se lleva a cabo en quechua. Ya que, dentro del distrito de Andahuaylillas, se destacan diversas actividades socioeconómicas. Una de las principales es la textilería, que incluye la confección y bordado de chompas, ponchos y una variedad de prendas de abrigo en una amplia gama de colores. Por otro lado, en las áreas rurales circundantes al distrito, la agricultura es una actividad preponderante, con cultivos de maíz, papa, habas y cebada; así como la crianza de animales domésticos como vacas, cuyes, gallinas y conejos.

La IE se encuentra ubicada en la periferia del distrito de Andahuaylillas; dispone de 3 niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). El nivel inicial cuenta con 7 aulas: tres aulas de 3 años, dos aulas de 4 años y dos aulas de 5 años; siendo un total de 164 estudiantes dirigidos por 8 docentes. Al nivel primario acuden 411 estudiantes dirigidos por 17 profesores y el nivel secundario posee 288 estudiantes, dirigido por 20 maestros(as).

b. Campo de estudio

En el distrito de Andahuaylillas, se tiene una iglesia en el centro de la ciudad. Esta pertenece al periodo colonial, motivo por el cuál alberga frecuentemente turistas; de la misma forma se cuenta con una ludoteca dirigida a todos los estudiantes (de todas las edades), ya que se cuenta con espacios adaptados para cada edad. Ahora, de acuerdo a lo referido por los entrevistados, existen fechas especiales en las que expresan su devoción al señor de Qoylluriti y a la par son partícipes de diferentes actividades, como es el festival de la teja en la comunidad de Piñiympampa; las festividades de San Pedro y San Pablo, el Cruz Velacuy, el Chuwi Tarpuy, la Virgen del Rosario, entre otros.

El escenario de la I.E. está conformada por niños de 3, 4 y 5 años, los cuales comparten, en horarios diferentes, los espacios recreativos (columpios, rodadero y trampolines de llantas), el aula de psicomotricidad y los servicios higiénicos. Un similar

escenario se tiene en el nivel primario, cuentan con una loza deportiva (para el área de educación física) y espacios de juegos (rodadero y columpio) y servicios higiénicos.

c. Muestra

En esta investigación la muestra fue de tipo no probabilística, ya que se orienta en la selección de los actores sociales de esta investigación (Arias y Covinos, 2021). En esa línea, se trabajó con el nivel inicial de la institución, teniendo como precedente que la I.E. según el Registro de EIB – Escale, del Minedu (2023) está focalizada como EIB urbana. Según el MOSEIB, la EIB urbana se caracteriza por brindar atención a estudiantes de diferentes pueblos originarios e indígenas promoviendo el reconocimiento y afirmación de las diversas identidades que coexisten en el ámbito urbano (Minedu, 2018).

El estudio se enfocó específicamente en niños y niñas de 5 años (de las dos aulas existentes), pues es una población que maneja diferentes niveles de bilingüismo entre el quechua y castellano, cuentan con un buen manejo de las habilidades sociales y conocimiento previo de las prácticas culturales a diferencia de los discentes de 3 y 4 años de edad. En cuanto a la plana docente, se contó con la participación directa de las docentes a cargo de estas aulas, con el fin de hallar una contribución más enriquecedora desde sus experiencias y años de trabajo que mantienen en la institución educativa. De la misma forma, se contó con la participación de la directora, como parte del personal de dirección, quien orienta y acompaña a los docentes de la institución educativa durante el año escolar. En este sentido, la investigación se basó en el aula de 5 años, sección "A" con 28 estudiantes y el aula de 5 años, sección "B" con 27 estudiantes. Resaltamos el origen de los niños y niñas: cada uno proviene de diferentes “comunidades - distritos” aledaños (Huaró, Urcos, Oropesa, Lucre, Rayan Llaqta, Accopampa, Huacarpay, Carhuasi).

Tabla 2

Muestra de estudio

Participantes	Cantidad
5 años A	28 participantes
5 años B	27 participantes
Docentes	02 participantes
Directora	01 participante

Nota. Elaboración propia

3.4. Técnicas e instrumentos para el recojo de información

Dentro del enfoque cualitativo, en la presente investigación se utilizó como técnicas la entrevista semiestructurada y la observación participante. De la misma forma, para el recojo de información, se usó como instrumento, el guion de preguntas y la guía de observación.

3.4.1. Técnicas

Por un lado, se usó la entrevista semiestructurada porque mantiene un proceso flexible y abierto, en el cual, el entrevistador tiene la oportunidad de introducir preguntas para precisar conceptos y obtener mayor información del entrevistado; ello de acuerdo al diálogo que se va desarrollando. Según refiere Arias y Covinos (2021), en el proceso de la entrevista, tanto el entrevistado como el entrevistador pueden ampliar la información, modificar respuestas y preguntas; ello de acuerdo a la información que viene recabando el entrevistador. Como se percibe, el entrevistador se involucra como un sujeto activo, haciendo de la entrevista un diálogo ameno y espontáneo. Dentro de la entrevista semiestructurada, se utilizó como instrumento, el guion de preguntas, el cual permitió encaminar la entrevista de acuerdo a las preguntas diseñadas (Useche et al., 2019)


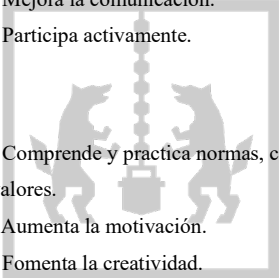
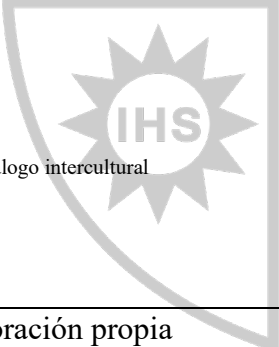
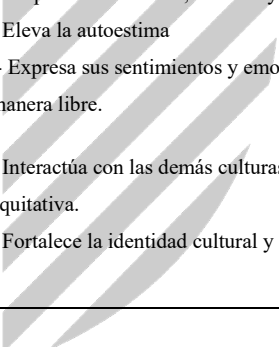
Además, se empleó la observación participante, ya que la información recabada partió desde el establecimiento de la relación con las personas que conforman el grupo de investigación. Según Colina (2020), esta técnica es utilizada en las investigaciones cualitativas, debido a que ésta requiere que el investigador se integre y relacione con el grupo que se estudia; sin dejar de lado, el registro de información, de manera descriptiva. En otras palabras, la observación participante permite que el entrevistado conozca a los sujetos y que los involucrados actúen con espontaneidad. Para la presente técnica, se ha tomado como instrumento, la guía de observación. Esta guía establece una orientación sobre qué es lo que se quiere observar y recoger información, diseñando así un guion de indicadores, los cuales permiten recolectar información necesaria y relevante para el estudio (Useche, et al., 2019). Es decir, establece una orientación precisa al momento

de diseñarla como un refuerzo para que el entrevistador concentre su tiempo en recabar la información concreta con respecto al tema que se indaga y no dispersarse en aspectos superfluos o no relevantes al caso.

3.5. Dimensiones, categorías e indicadores

Tabla 3

Matriz de consistencia

CATEGORÍAS	INDICADORES	SUBINDICADORES	INSTRUMENTOS
Juego como estrategia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla la socialización - Facilita el trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora la comunicación. - Participa activamente. - Comprende y practica normas, costumbres y valores. - Aumenta la motivación. - Fomenta la creatividad. 	Entrevista Observación
Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la diversidad - Diálogo intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeta las creencias, idiomas y vestimentas. - Eleva la autoestima - Expresa sus sentimientos y emociones de manera libre. - Interactúa con las demás culturas de manera equitativa. - Fortalece la identidad cultural y lingüística. 	

Nota. Elaboración propia

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se plasman los resultados obtenidos a partir del recojo de información a través de las técnicas utilizadas como: la entrevista semiestructurada, la observación participante y el análisis documental. Los datos fueron obtenidos en la I. E. Intercultural Bilingüe San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría N°44, el cual cuenta con los tres niveles educativos. En el nivel inicial se cuenta con ocho docentes y con 164 estudiantes. De los cuáles, se analizó las dos aulas de cinco años en los siguientes párrafos, teniendo en cuenta las categorías y objetivos de esta investigación.

En primer lugar, se describió las características de los juegos desarrollados como estrategia didáctica en el nivel inicial. En segundo lugar, se analizó el juego como una potencial estrategia didáctica para el desarrollo del enfoque intercultural en una IE de Andahuaylillas. Y, en tercer lugar, se comprendió el juego como estrategia didáctica que aporta al desarrollo del enfoque intercultural.

4.1. Las características de los juegos desarrollados como estrategia didáctica

Esta investigación se ha centrado en el desarrollo del juego a gran escala, partiendo de que este, es una actividad innata y esencial dentro de la vida del ser humano, sobre todo en la primera infancia. Por ende, para la inserción del niño dentro de la formación educativa se puede emplear actividades lúdicas que permita tener una transición tranquila y que configure la escuela como un lugar placentero y no de represión. Es decir, en el ámbito de la educación, el juego se ha convertido en una poderosa herramienta pedagógica para promover el aprendizaje significativo y la participación activa de los niños y niñas.

En este contexto, el presente apartado, se enfoca en extraer las características del juego como estrategia didáctica en el nivel inicial, destacando su importancia y los beneficios que aporta en el desarrollo integral de los niños en edades tempranas a partir de la observación, en primera instancia, y las entrevistas recogidas de las docentes y también de la directora de la I.E. N° 44 del distrito de Andahuaylillas.

4.1.1. Concepción del juego desde la mirada de las docentes

Para un mejor uso y comprensión del juego como estrategia didáctica, es necesario considerar las concepciones que tienen sobre este tema los docentes y el personal de dirección (directora). Ya que, son ellos los actores encargados de acompañar y gestionar la práctica pedagógica, desde la planificación hasta la ejecución de las sesiones de aprendizaje. Para obtener las perspectivas docentes, se han ejecutado entrevistas que permitan discernir las opiniones y posturas acerca del empleo de juegos durante el desarrollo de los aprendizajes.

El cuestionario aplicado estuvo orientado a abordar dos grandes temas, por un lado, los juegos como estrategias, medios o formas que se emplean para que los estudiantes puedan aprender muchas cosas, por lo cual su rol es importantísimo. Es decir, son considerados estrategias didácticas, ya sean libres o dirigidas, porque a través de ellos los estudiantes movilizan aprendizajes de forma recreativa, no obstante, el propósito de este no es solo divertirse sino contribuir al cumplimiento de la sesión del día. Por otro lado, la segunda parte se orientó al tema del enfoque intercultural, yendo de lo general a lo específico. Donde se planteó primero los conocimientos que poseen las docentes sobre la interculturalidad para proseguir con la importancia de este dentro de la educación y, finalmente, identificar si se adopta este enfoque en la realización de las sesiones de aprendizaje.

Respecto a la primera parte del cuestionario aplicado se ha identificado que los juegos como estrategias, son incluidos en diferentes partes de la sesión y con propósitos variados, así lo explican las docentes:

Las actividades que planteo son a manera de juego. O sea, en todo el día mis niños están aprendiendo jugando. No necesito motivarlos, por ejemplo, ellos solos al saber cuál es el objetivo de la actividad que les traigo, se muestran entusiasmados por la actividad. Los objetivos que tengo es sobre todo que disfruten de lo que están realizando, porque si no es así, va ser imposible lograr los demás (Testimonio Docente I, 2022).

Por su parte, la docente de 5 “A” afirma que los juegos se realizan en todo momento, ya sea en espacios libres (recreo), durante las sesiones o como forma de socialización. Es decir, no tiene una temporalidad o frecuencia definida, sino que se emplean según surja el momento o tema. Por lo cual, el juego pasa de ser un elemento de motivación, al comienzo de la clase, a convertirse en un elemento que contribuya al logro de un objetivo dentro de la sesión de clases planteada. Hasta llegar al punto donde los mismos estudiantes generen espacios de juego donde demuestren entusiasmo.

Respecto del segundo grupo de preguntas, se desprende que los juegos escogidos o empleados, responden a un momento y tema definido por las docentes. Es decir, se escogen tomando en cuenta los proyectos o sesiones que se van a realizar, pensando en que no solo aprendan, sino que se diviertan; no obstante, se evitan los juegos cuya finalidad no se alinee con los propósitos o sean ya practicados de forma recurrente por los estudiantes. Así lo explica la profesora de 5 “B”:

Planteo las actividades como si estuviéramos jugando. Por ejemplo, el que vayamos a construir la casita de las arañas, ellos van y juntan la tierra. Ahora, sus papás también apoyan con la vitrina que nos han traído. Ahora, la siguiente semana voy a hacerles tejer el telar de las arañas. Entonces, en mis actividades todo es planteado como si todo tiempo estuviéramos jugando. La finalidad es sobre todo que aprendan, que se diviertan y que interactúen. No considero los juegos que traen los niños de sus casas, porque ellos [los estudiantes] lo desarrollan en su espacio de receso que tienen. Juegan de manera libre a las casitas, a las chapa-chapas y a veces traen sus juguetes de sus casas y eso comparten en grupos pequeños; porque la idea es que ellos jueguen de manera libre en este tiempo que tienen también (Testimonio Docente I, 2022)

No obstante, la docente de 5 “A” destaca que la finalidad de los juegos, como estrategia didáctica, está directamente relacionada con la actividad que estén realizando en ese momento; por ende, se emplea en momentos específicos, donde se requiera una mayor participación de los estudiantes o procesamiento de mayor información. Además, dentro de la institución se desarrollaron actividades donde se revalorizaron los juegos tradicionales, donde cada docente ha involucrado sus conocimientos personales sobre los juegos que ellas mismas practicaban. Es por ello que, se tiene una amplia gama de juegos conocidos o adaptables a nuevos contextos, por lo cual no es necesario la creación de nuevos juegos.

En este sentido, dentro de los juegos más empleados y aceptados por los estudiantes se encuentran aquellos presentes en los sectores y que involucran la socialización con otros compañeros, es decir aquellos que implican grupos. Tales como: la casita, construcción, memoria, etc. Juegos que involucran la resolución de algún conflicto mediante la búsqueda de estrategias y el planteo de nuevas soluciones.

Les gusta hacer circuitos, les gustan los juegos en equipos, les gustan el juego de sectores y el juego con las llantas. Porque ellos mismos arman sus estrategias, ellos mismos se retan para ver qué equipo va a ganar. Entonces, arman sus estrategias, van viendo cómo lo pueden hacer, cómo pueden desarrollar el juego. Entonces ellos plantean, resuelven y a veces ganan y pierden. Estos juegos se realizan en todo momento y con diferentes objetivos. Por ejemplo, para recrear en sus momentos libres, para el desarrollo de su psicomotricidad, para el aprendizaje de una sesión, para que socialicen (Testimonio Docente II, 2022).

Dentro de los juegos, “la cocinita” es considerado uno de los más recurrentes y que mejores resultados evidencia, pues permite a los estudiantes expresarse de forma libre y emular actividades que no solo conocen, sino que razonan entorno a ella. Además de cumplir con los objetivos del sector, donde pueden ser libres de compartir experiencias. Otros juegos populares son aquellos que generen emoción a los niños y que involucren la movilización corporal y la manipulación de materiales concretos.

Un punto importante que las docentes han visualizado dentro de los juegos, es el papel que juega el género. Pues, las actividades que se desarrollan dentro de los sectores permiten conocer los roles que desempeñan tanto hombres como mujeres, representados por los niños y niñas.

Si, en todos. Sobre todo, esto se observa en los juegos por sectores, cuando las niñas juegan en las cocinitas, en las funciones que solitas toman, de acuerdo a cómo ven en casa. Igual los niños, cuando juegan a ser los papás, imitan a sus padres cuando se sientan en la mesa y esperan que una de las niñas les lleve un plato con comida (Testimonio Docente II, 2022).

Esto refleja, mediante el uso de los juegos, la visión cultural que tienen los niños de sí mismos de los roles que desempeñan cada persona, dependiendo de los contextos en los que se desenvuelvan. Sin embargo, al ser niños muchas veces los preconceptos pueden verse modificados, como indica la docente de 5 “B”, quien afirma que, “si bien los niños al principio pueden asignar roles específicos a cada jugador e incluso categorizar algún juego como “solo para niñas” con el desarrollo de la actividad, el tema del género

va quedando relegado, dando paso a nuevos cuestionamientos y problema”. Un factor a considerar, y que contribuye a la eliminación de estereotipos, es la libertad que presentan los niños para jugar, ya que no se encuentran cuestionados o presionados por sus padres, quienes en el periodo de virtualidad sí se involucraron.¹

Finalmente, el empleo de juegos como estrategias didácticas dentro de la práctica docente es entendido hoy por las docentes como una necesidad y oportunidad que permite generar nuevos recursos y facilitar la construcción de aprendizajes de forma entretenida y rápida. Sin embargo, involucra una mayor movilización de recursos, tiempo, materiales, etc. Lo cual sería más factible con el planteamiento de proyectos por parte de las escuelas.

4.1.2. El juego desde la práctica de los niños

En esta sección, se describe de manera detallada, las características de los juegos desarrollados por los niños de 5 años pertenecientes a la Institución Educativa San Ignacio de Loyola, del nivel inicial; del distrito de Andahuaylillas, departamento de Cusco. Entre todos los juegos observados, se escogieron nueve juegos debido a que en estos se evidencian las características distintivas y enriquecedoras. Entre ellas, se destacó la socialización activa, la imitación de roles y acciones, la imaginación de escenarios y materiales; así como una notable curiosidad, exploración y comprensión del mundo que los rodea.

Antes de adentrarnos en la descripción de los juegos seleccionados, es relevante mencionar que el aula de 5 años se divide en cinco sectores, los cuales son: el sector de la casita, sector de construcción, sector biblioteca, sector de grafomotricidad y el sector de creatividad. Cada sector está equipado con sus respectivos materiales de juego. Por ejemplo, el sector de las “casita” cuenta con elementos como: cama, mesa de noche, cocina, comedor, horno-microondas, servicios de cocina, verduras, frutas, sillas, carrito de compras, teléfono, lavatorio, muñecos y mantas.

a. El juego de las cocinitas

En el espacio del sector de la “casita feliz”, se observa una mayor preferencia

¹En la modalidad virtual, los padres de familia se involucraban en las actividades escolares de sus hijos e hijas, ya que esta modalidad requería que los cuidadores del niño asistieran a la docente para recibir las indicaciones necesarias para desarrollar un tema.

por parte de las niñas, aunque en ocasiones un número reducido de niños también elige jugar aquí. En este juego de las cocinitas, se ha notado la participación de cinco (5) niñas y un (1) niño. La predominancia de niñas en este sector ofrece una interesante perspectiva sobre cómo se están configurando las dinámicas familiares y sociales en Andahuaylillas. En el juego de las cocinitas, se destaca el rol de la mujer dentro de las tareas del hogar.

Como lo señalan, Puerta & González (2015), cuando los niños juegan, tienden a adoptar modelos de género que conocen y asimilan rápidamente lo que está permitido, aceptado o valorado dentro de su entorno. Las autoras resaltan que el juego es un espacio en el cual los niños imitan roles y conductas que reflejan las dinámicas sociales y familiares de su comunidad. En ese sentido, una de las características evidentes del juego es la imitación de roles, a través de las acciones que realizan. Por ejemplo, las niñas asumen la responsabilidad de hacer la compra de alimentos, prepararlos y mantener limpios los utensilios de cocina. Mientras tanto, el niño desempeña el rol de padre y mozo, observando las acciones de las niñas y brindando su ayuda en el restaurante, donde la acción de cocinar es una tarea femenina que es trasladada a una actividad económica rentable

Además, durante el desarrollo de la actividad dos niñas deciden participar como visitantes, mencionando lo siguiente “yo soy turista y voy a venir al restaurante a comer con mi bebé”. Es interesante ver cómo estos personajes asumen el papel de personas ajenas a la localidad. Cabe destacar que el distrito de Andahuaylillas es un lugar con mucha confluencia de turistas nacionales y extranjeros, debido a sus atractivos lugares y construcciones coloniales. Se puede observar que el comportamiento de los niños cuando se convierten en cocineros, mozos y padres, es diferente al de aquellos que asumen el papel de visitantes.

Por un lado, los personajes locales mencionan que van al “qhatu”, un término quechua, comúnmente utilizado en pequeñas localidades donde no existen centros comerciales o supermercados; también, resaltan los platos típicos como la trucha frita, el chicharrón con mote o el cuy frito al ofrecer a los visitantes; y orientan a los mismos para que se dirijan a la plaza. Por otro lado, el comportamiento de las otras niñas refleja el desconocimiento del lugar y las prácticas culturales que ocurren a diario. Esto, cuando estas niñas “turistas” preguntan: “qué comidas tienen aquí” y dicen “ok, entonces queremos probar trucha frita”. Al finalizar la comida, las niñas mencionan “hemos venido desde muy lejos, queremos conocer todos los lugares bonitos”.

En esta interacción, es importante resaltar que el juego de las cocinitas demuestra

la imitación de roles observados dentro y fuera de la familia, la socialización de experiencias observadas y la exploración de las mismas. Según Incacutipa (2021), los niños y niñas se involucran en la realidad de los adultos a través del juego, imitando y explorando diversas situaciones, acciones y actitudes que han observado; además, utilizan el lenguaje verbal y paraverbal considerando sus conocimientos previos, valores y creencias adquiridas en su comunidad y entorno familiar.

En suma, el juego de las cocinitas permite a los niños y niñas adentrarse en el mundo adulto, explorando, experimentando y aprendiendo a través de la imitación a partir de la aplicación de sus conocimientos y valores que han adquirido en su entorno familiar y social.

b. El juego de las comiditas

En el distrito de Oropesa, la producción de pan es una de las principales actividades que se lleva a cabo de manera cotidiana por muchas familias. Esta actividad se traslada al aula, donde los niños y niñas preparan panes y los hornean para luego ser consumidos. Desde luego, una de las características de este juego es la imitación de las acciones observadas en las actividades familiares. Según Franco (2013), el juego proporciona un espacio donde se van reproduciendo conductas culturales, a partir del aprendizaje de cómo se desarrollan las acciones y conversaciones sociales, dentro y fuera del hogar. De esta forma, durante el juego, los participantes traen consigo sus vivencias y materiales que utilizan como el horno. El diálogo que mantienen los niños evidencia la reproducción simulada de las actividades productivas y cotidianas del distrito de Oropesa.

Por otro lado, cabe mencionar que el presente juego es una actividad desarrollada por iniciativa propia de los niños, donde cada uno de ellos asume un rol específico producto del consenso entre los mismos participantes. En tal sentido, es notable la participación activa de todos los niños manteniendo una comunicación de manera libre entre todos. Por ejemplo, el mozo mantiene constantes diálogos tanto con las cocineras como con los comensales. Las niñas que representan a la familia conversan sobre qué hacer, cuándo ir a desayunar y por dónde caminar, entre otras acciones. Las cocineras también dialogan acerca de qué alimentos preparar y cómo hacerlo. En este sentido, una característica destacada del juego es el sistema de socialización que los participantes establecen, donde se conocen y dialogan libremente desde los roles que desempeñan. Coincidiendo con Fernández et al. (2009) la socialización es uno de los elementos más

importantes del juego, ya que estimula el contacto con los compañeros del aula y permite enfrentarse a nuevas realidades.

c. El juego de los animales

El presente juego requiere el desplazamiento de los participantes, por ello es necesario contar con un espacio amplio como un patio o despejar el aula. La docente es la encargada de guiar el juego, si bien es una actividad libre requiere la explicación de las reglas y funcionamiento del mismo. El cual consiste en la elección de un animal y la imitación de sonidos, gestos, postura, etc. que permita a sus pares identificar y localizar a sus parejas.

Durante el desarrollo del juego se pudo observar que la mayoría de niños elegían animales que ellos conocían y en muchos casos tenían en casa, como gallina, conejo, vaca, cuy, etc. Mientras el resto de los estudiantes adoptan e imitan animales exóticos como serpientes, monos, pingüinos que conocen por experiencias personales de viajes, así lo manifiesta un niño al decir: “profesora, yo cuando fui a la selva de Puerto Maldonado vi unos monos. Mi papá trabaja en la selva y yo voy a visitarlo. Los monos en la selva hacen así (realiza el sonido y movimiento del animal, cogiéndose la cabeza y la barriga”. sin embargo, también eligen criaturas fantásticas como los dragones que conocen mediante otros medios como la televisión e internet. Así mismo, los participantes al reconocerse y reconocer las imitaciones de sus compañeros se acercaban y dialogaban buscando similitudes para lograr la “finalidad” o “ganar” el juego al encontrar a su par.

Sin embargo, es imperativo destacar que, en el transcurso de la socialización de los niños, la búsqueda de la pareja iba acompañada de interesantes conversaciones. Donde los niños, a partir del conocimiento previo que tienen sobre los animales expresan sus interacciones, por ejemplo:

- Niño A: ¿Qué animal eres?
- Niño B: Soy una vaca
- Niño A: Yo también elegí a la vaquita porque tengo una vaca y todas las mañanas cuando no le damos alfalfa hace “muuu”.
- Niño B: Yo también tengo una vaca y un toro y cuando se juntan juegan con sus cuernos (los niños imitan las acciones que realizan sus animales, en posición cuadrúpeda juntan sus cabezas).

Es decir, a partir del conocimiento que tienen en base a la experimentación y el encontrarse próximos a estos animales de su entorno, pueden entablar conversaciones profundas y de mayor complejidad con sus similares, además de expresar con libertad los conocimientos que tienen, así como sus emociones.

Lo antes mencionado es significativo, ya que el “Juego de los animales” se encuentra dentro de la categoría del juego simbólico, cuya finalidad es que los participantes (niños), no solo exterioricen sus sentimientos, experiencias, emociones y vivencias, sino que también se relacionen con otros niños y adultos. Además, dentro de estos juegos es fundamental la simulación o imitación, la cual funciona como catalizador del lenguaje, comunicación verbal y no verbal, desvoltura y madurez (Licona, 2000).

d. Juego de los pescadores y las sirenas

El juego de los pescadores y las sirenas se lleva a cabo en un espacio diferente. La docente los dirige al aula de psicomotricidad y los invita a jugar con determinados objetos. Un grupo de niños propone jugar a ser pescadores, mientras que las niñas se involucran en el juego asumiendo el papel de sirenas. Para ello, utilizan diferentes materiales como pelotas, mantas y tubos pequeños. La reproducción de este juego fomenta la creatividad y la imaginación de los niños al transformar los materiales de acuerdo a su imaginación. En este sentido, las pelotas se convierten en peces, las mantas se convierten en redes de pesca y colas de sirenas, y los tubos se convierten en remos. De acuerdo con Vera (2017), el uso de la imaginación y la creatividad permite configurar el desarrollo del juego, esto a partir de la exploración y reproducción de las situaciones y experiencias que el infante vivenció. Es decir, la imaginación es una de las características esenciales del juego, debido a que permite transformar los espacios haciendo uso de diversos materiales acorde a las necesidades y/o deseos del infante.

Así también, se ha visto la forma en cómo recrean las labores de un pescador, esto al simular que están navegando por el río, indicando lo siguiente “tenemos que apurarnos antes que caiga lluvia” a lo que el otro niño le responde “Sí, voy a botar la malla para que saquemos muchas truchas ¿ya?” realizando movimientos de manos y mantas, recogen las pelotas. Si bien es cierto, el cauce del río Vilcanota pasa por los distritos de Urcos, Huaró, Andahuaylillas, Lucre y Huacarpay, donde los pobladores de estas localidades realizan actividades de pesca. Esta actividad es reproducida en el juego

de los pescadores y las sirenas, donde los niños imitan las acciones de un adulto a partir del “como si”. Desde la perspectiva de Gallardo (2018), el juego permite adoptar una actitud abierta a diferentes escenarios de cambio, la misma se modifica en función del “como sí” resaltando la representación e imaginación como eje central del juego.

Por otra parte, es interesante ver dentro del juego, la existencia de sirenas, quienes en un principio interrumpen la actividad de pesca; a lo que los niños pescadores, haciendo uso de sus habilidades interactivas, asumen retos y plantean estrategias, que les permita solucionar dicho conflicto. Según Lasgoity, et al., (2014), la actividad del juego facilita el ensayo de diversos escenarios, en el cual, los infantes exteriorizan sus miedos, preocupaciones, angustias, desarrollando así diversas estrategias de solución; lo cual les permite tener una mejor comprensión del mundo desde acciones pequeñas. En el presente juego, se observaron diversas características del juego, tales como la imitación de diversas situaciones adultas, la imaginación a partir del “como si”, la creatividad para transformar el espacio y los materiales y las habilidades interactivas para resolver problemas.

e. El juego de la familia

El juego de la familia tuvo lugar en el sector de la casita, donde los niños comenzaron a elegir un rol, conformando así una familia nuclear conformada por 6 integrantes. Un padre, una madre y cinco hijos. La dinámica del juego giraba en torno a la enfermedad de uno de los integrantes del juego, quien era el hijo menor, rol asumido por un muñeco. Se observa a una niña asumiendo el papel de madre, quien coge una manta y abriga a su bebé. Entre tanto, el niño quien asume el rol de padre, asiste al hijo cargando entre sus brazos y coordina con su hija para preparar una infusión de muña. También se mostró la colaboración de los hijos en las tareas del hogar, como lavar los utensilios y preparar la infusión de muña.

De esta manera, vemos que, a través del juego, por un lado, los niños y niñas recrean acciones colaborativas, que muchas veces observan dentro de sus experiencias familiares u otras experiencias; esta imitación ayuda a comprender los diferentes roles que observan dentro de la dinámica familiar. Según refieren Villa, et al., (2020), en la práctica del juego, la imitación es la forma de representar hechos sociales y figuras de su entorno, adquiriendo así destrezas desde el ensayo de la realidad. Además, el juego de la familia les permite crear su propio mundo, donde enfrentan problemas ficticios como la enfermedad del muñeco. En este escenario, los niños asumen el rol de líderes, resuelven

la situación utilizando sus habilidades y creatividad.

Por otro lado, resulta interesante la espontaneidad con la que actúan los participantes. Si bien es cierto, el juego no es guiado ni estructurado por un adulto, sino por las decisiones que los infantes toman, de acuerdo a sus intereses y preferencias. Asimismo, durante la actividad de juego, los diálogos surgen por iniciativa propia de los participantes, trayendo consigo los conocimientos y experiencias que ellos han ido adquiriendo. Esta espontaneidad con la cual interactúan los infantes, permite conocer mejor sobre sus gustos y preferencias, conocer cómo se relacionan con los demás participantes del juego y la postura que toman frente a diversos escenarios. Para Benítez (2019), el juego tiene un carácter espontáneo y flexible, porque faculta el desarrollo de la independencia, autonomía, valores y personalidad en los niños; como también, el juego es espontáneo porque surge de manera natural.

f. Juego de armando bloques

En el juego "armando bloques" se puede observar a dos niñas y cuatro niños trabajando juntos para construir una casa, una espada, un dinosaurio y un robot. En esta actividad, los niños se organizan tanto de forma grupal como individual. Por ejemplo, un niño asume el rol de constructor y se dedica a construir un robot, mientras que, dos niñas toman el rol de constructoras y trabajan en la construcción de una casa.

Una de las primeras y más destacadas características que se resalta en este juego, es la activa interacción entre los estudiantes, quienes, desde el inicio, muestran entusiasmo al compartir sus ideas y participar de manera libre y espontánea, sin cohibir sus expresiones. Para Dantas y Ayala (2019), el juego se manifiesta como un medio para expresar sus pensamientos, emociones y expresiones de una forma natural y sin inhibiciones. Es así que, la dinámica lúdica del juego les proporciona un espacio seguro y acogedor para comunicarse y compartir sus vivencias, lo que fortalece sus habilidades sociales y les permite desarrollar un mayor sentido de confianza y cooperación en su interacción con los demás.

Por otra parte, se puede percibir una participación minoritaria de las niñas en este juego, lo cual está relacionada con la imitación de roles y comportamientos que observan en su entorno. Ello pone en manifiesto la influencia de factores socioculturales y los roles que asume cada integrante de la familia; la misma que de una u otra forma influye en las preferencias y elecciones de juego. Debido a que los niños a esta edad, están

procesando las normas y las expectativas de género de su entorno, las cuales lo aplican en su comportamiento y en los roles que asumen (Santrock, 2003).

Lo anterior, permite ver la acción de construir, como una actividad históricamente asociada con el sexo masculino. Esto, en la idea de pretender que los carros, los robots y las pelotas sólo pueden ser usados por los niños y; que las muñecas o los juegos de cocinitas pensadas para niñas (Hong, 2018). Sin embargo, en la actualidad las mujeres se desempeñan en múltiples espacios dentro y fuera de sus hogares; pues ello da pie a notar que dentro del juego las niñas de forma deliberada hacen parte de todo tipo de juegos, acorde a lo que han vivenciado en el contexto de sus familias. En ese sentido, la imitación, en este juego, responde al cómo se está configurando la participación de hombres y mujeres Andahuaylinas en los diferentes espacios.

Por lo mismo que, la descripción del juego de los bloques muestra cómo los niños utilizan su creatividad y habilidades de comunicación para construir y recrear personajes y objetos. El juego fomenta la expresión individual, el intercambio de ideas y la interacción social entre los niños. También se destaca la diversidad de intereses y experiencias de los participantes.

g. El juego de la gallinita ciega

En este juego, los niños asumen un rol simbólico, pero sin llegar a la imitación. Ya que el juego consiste en que un participante es vendado y girado en reiteradas ocasiones para lograr un efecto de mareo y que sea mayor la dificultad al momento de atrapar a otro participante. Aquí si bien el docente tiene el rol de elegir a la “gallinita”, la actividad posee una mayor libertad, porque las indicaciones son fáciles. Torres-Castillo y Zárate-Cuadra (2018) sostienen que el juego libre no existe del todo como tal, sino que depende siempre de la observación de un tercero, que asume el rol de cuidador y responsable durante las actividades. Sin embargo, este tipo de actividades potencia las relaciones de los niños y promueve la gestión propia al momento de tomar decisiones y formular soluciones a problemas que surjan durante la actividad.

Durante el desarrollo del juego, los niños deben asumir un rol específico, o son perseguidos o son el perseguidor; se observó que los niños asumen el primer rol mientras que las niñas son las que se disputan el rol de gallinita. Lo cual es un indicador de roles que asumen los niños en relación a los conocimientos y apreciación de la situación que tienen los niños. Pues al ser una gallina y no un gallo, los niños asumen que no es una

función que puedan desempeñar por ser varones, pero que sí pueden ejecutar sus compañeras. Sin embargo, también despierta la competitividad y aceptación de los turnos, por ejemplo:

Niña A: 5 vueltas.

Todos en conjunto cuentan “uno, dos, tres, cuatro y cinco”

Niña A: Dónde están

Niños: Encuéntranos

Niña A: No se escapen pue

Niños: Aquí estamos ¿no nos ves?

Niña: Ya te agarré, quién eres.

El niño se acerca entre risas y dice “ahora es mi turno”

Por otro lado, el juego de la gallinita ciega es considerada una de las actividades recreativas, libres, más concurrentes. Quinteros y Villanueva, (2021) afirman que un gran porcentaje de docentes recurren a este tipo de juegos y que posteriormente los niños lo adoptan en los recreos. Sin embargo, no presenta mayor reto o aprendizaje dentro de las actividades escolares, sino como motivación o para gestionar la socialización de los niños.

h. El juego de la tela de araña

El juego de la "tela de araña" es una actividad dirigida por la docente, quien les propone a los niños iniciar el tejido de la tela de araña y les muestra cómo hacerlo. Durante el proceso, se evidencia la participación activa de varios niños, quienes demuestran sus conocimientos previos sobre el tejido al simular hacer un nudo y explicar que se deben cruzar los hilos. Esta participación de los niños está relacionada con lo que menciona Incacutipa (2021), los niños internalizan y asimilan sus saberes previos a través de la observación y participación en actividades cotidianas.

Asimismo, los niños guardan diferentes conocimientos sobre el valor que le asignan en sus familias a las arañas. Esto se ve reflejado en el siguiente diálogo.

Niño A: ¿Les cuento algo? Yo he visto encima de mi baño, ¡una tela de araña grande!, mi papá me ha dicho que hay que dejarlo así nomás a la arañita para que se coma a las moscas”.

Niño B: “mi mamá, pero dice que las arañas que son negras hay que matarlas porque te pica y te mueres”.

A través del juego, los niños no solo interactúan libremente, también esta acción de jugar permite el intercambio de conocimientos, creencias que mantienen en sus grupos familiares; asimismo, cabe mencionar que, cada estudiante enriquece y fortalece sus saberes; con el cual es posible construir conocimientos compartidos. Según Dantas y Ayala (2019) mediante el juego los infantes pueden expresar sus pensamientos, conocimientos y emociones en relación al contexto en el que se encuentran inmersos. Del mismo modo, esta actividad lúdica promueve el desarrollo de habilidades y destrezas, permitiéndoles fomentar su creatividad y su imaginación.

Por otro lado, este juego nos permitió observar cómo los niños imitan las habilidades de tejido que mantienen las personas que se dedican a la artesanía. Una participante del juego menciona que su mamá teje mantas para vender, y los demás niños simulan tejer utilizando sus dedos. Este accionar en el juego; se relaciona con lo que mencionan Almaraz, et al., (2019) el juego promueve la comunicación interpersonal, la integración y la colaboración entre los niños y niñas, lo que contribuye a mantener la cohesión del grupo. Es decir, la imitación es un proceso selectivo, atractivo y positivo, el cual los niños tienden a copiar aquellos modelos con los que se sienten más identificados.

En definitiva, entre las interacciones que mantienen los niños, comparten sus conocimientos previos y socializan, desarrollan así sus habilidades sociales. El juego les brinda la oportunidad de aprender y enriquecer su experiencia, fomentando la cooperación y el logro de un objetivo común, la cuál fue la construcción del telar de la araña

i. El juego de la casita de la araña

En la presente actividad de juego, los niños y niñas deciden convertirse en constructores con el objetivo de construir la casita de las arañas, de las que se habla en el proyecto que la docente desarrolla. Para ello, los niños se trasladan detrás del aula considerando que es el espacio donde conseguirán abundante tierra, mientras mantienen el siguiente diálogo.

Niños: Aquí hay harta tierra, vengan constructores, traigan sus palas y sus

baldes.

Niñas: Pero primero hay que hacer hueco con la pala, para que salga harta tierra.

Niños: Ya. De mí mi abuelito me ha enseñado a hacer adobes con tierra, cuando yo estaba jugando

Niña A: Mi papá también ha hecho mi casa con adobe.

Niño B: Mi horno también es de tierra.

El diálogo que mantienen los niños, evidencia el conocimiento que sostienen sobre la tierra como un material, con el cual se puede construir. En el distrito de Oropesa, lugar de donde provienen algunos estudiantes, los hornos son mayormente contruidos de manera artesanal, asimismo, en los distritos cercanos a Andahuaylillas y dentro del mismo distrito, una gran cantidad de viviendas también son contruidos con barro y paja. En ese sentido, es preciso señalar que, los infantes traen consigo aprendizajes adquiridos dentro de diversos espacios y situaciones. Como mencionan Lasgoity, et al., (2014), los infantes asimilan la información proporcionada por su entorno de forma activa, apropiándose de las actividades humanas; por lo cual, la información recibida es asimilada, reproducida y recreada mediante el juego.

Por otro lado, cabe mencionar que, la participación de los niños se genera de forma colaborativo. Entre todos, llevan la tierra para la casa de las arañas, como también otros materiales que son necesarios para la construcción. Lo menciona evidencia en el siguiente diálogo.

Niños: Apuren ayudantes, más tierra saquen para yo cargar.

Niños: Yo le llevaré para su casa estas tejas rotas, para que allí adentro se escondan.

Niñas: ¡Ayudantes! Más palos vamos a llevar porque las arañas se esconden en los árboles también.

Niños: “constructores, por fin hemos terminado de hacer la casita de nuestras arañas”.

En el presente juego, los niños reproducen acciones de forma colectiva, dialogando desde el rol que asume cada uno de ellos, fomentando así vínculos interpersonales. Según Gago et al. (2018) el juego colaborativo permite superar obstáculos y desafíos en equipo, y no de manera individual, es decir, el objetivo que se tiene en el juego es común y es alcanzado por todos los participantes; además, dinamiza

los procesos de comunicación interpersonal, estimulando habilidades personales y valores como la solidaridad, empatía y generosidad.

A Continuación, a partir de la descripción de los juegos, se han identificado diversas características, las cuales se sistematizan en el siguiente cuadro.

Tabla 4
Sistematización de las características de los juegos.

Juegos	Características
Las cocinitas	<ul style="list-style-type: none"> • La interacción activa se da a partir de reconocer, respetar y compartir sus prácticas culinarias propias de su localidad. • Los roles que cada niño asume reflejan el respeto mutuo a las opiniones, decisiones y preferencias.
Las comiditas	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación de las acciones observadas en las actividades familiares. • Socialización activa de niños y niñas desde el rol que asumen.
Los animales	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación de animales conocidos presentes en su entorno o vistos en algunas ocasiones externas a su lugar de procedencia, mediante mímica y sonidos.
La familia	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes socializan mediante diálogos y conversaciones profundas. • Desde los conocimientos previos explican situaciones complejas y asocian ideas. • Recrean acciones colaborativas que observan dentro de sus familias y localidad. • La espontaneidad en los diálogos y acciones colaborativas que realizan.
Armando bloques	<ul style="list-style-type: none"> • Socializan a partir de las diferentes experiencias, intereses y conocimientos que mantienen de su cultura. • Desarrollan su creatividad al transformar materiales en personajes y objetos de manera colaborativa. Las cuales, al ser socializadas demuestran el respeto a las opiniones y deseos de cada niño y niña.
La gallinita ciega	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños socializan y llegan a un consenso para saber quién será la gallinita,
Las telas de arañas	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de conocimientos previos sobre las prácticas culturales que se desarrollan en la localidad, tomando en cuenta el respeto y la escucha activa a las opiniones de sus pares. • Se observa la colaboración y el trabajo en equipo al construir el telar de la araña.
La casita de la araña	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de aprendizajes adquiridos en diversos espacios y situaciones • Trabajo colaborativo, a través de acciones colectivas, ayuda mutua en el traslado de materiales y la construcción.

Nota. Elaboración propia

En el cuadro, se puede observar diferentes características que se repiten en los juegos desarrollados por los niños, por ejemplo: La imitación de roles, socialización activa, acciones colaborativas, la espontaneidad, la exploración de objetos y espacios, la creatividad e intercambio de conocimientos.

4.2. El juego como potencial estrategia didáctica para el enfoque intercultural

En la sección anterior, se analizó cada una de las características observadas en el desarrollo de los nueve juegos, dentro de las actividades escolares del nivel inicial. De acuerdo con la identificación de estas características; en este apartado se analizarán los juegos, en función a 4 puntos esenciales: socialización y relaciones interpersonales, sentido de pertenencia, reconocimiento de la diversidad y diálogo intercultural. En cada uno de estos puntos, se manifiesta el vínculo entre el juego como estrategia didáctica y el enfoque intercultural.

4.2.1. Elementos del enfoque intercultural en la práctica del juego

a. Socialización y relaciones interpersonales

Dentro de la relación establecida en el presente trabajo, entre el uso del juego como estrategia y el enfoque intercultural se encontraron varias características que se han repetido, durante el proceso de observación de los juegos. La primera identificada fue la socialización y las relaciones interpersonales, que durante el proceso de investigación estuvieron en los 9 juegos, es decir la totalidad de los mismos que está conformada por acciones de interacción social en mayor o menor grado y en algún momento de la continuidad del juego; ya sea al comienzo como un medio para iniciar la dinámica y establecer acuerdos entre los niños sobre el funcionamiento, reglas, etc. del mismo o durante el proceso a modo de interacción necesaria para la efectividad del juego. Situación lógica pues como indica Bayona (2018) el juego constituye una oportunidad para que los niños se relacionen con el mundo que los rodea, compañeros y consigo mismo, por ende, cuando un individuo juega se ve en la necesidad de comunicarse,

relacionarse y establecer relaciones afectivas que le permitan explorar y conocer aquello que los rodea.

No obstante, de esta primera característica se desprenden ciertos criterios específicos, los cuales son: conoce y dialoga libremente, expresa sus sentimientos y emociones de manera libre, participa activamente con los demás y promueve y desarrolla la comunicación en ambas lenguas. Las cuales, en conjunto, conforman el acto de socialización y de relacionarse como se ha definido en el marco teórico del presente trabajo. Los juegos observados, en total 9, no presentan la totalidad de estos indicadores, sin embargo, la mayoría presenta al menos dos al mismo tiempo.

Como primer indicador se encuentran las acciones de reconocer y dialogar con libertad, estas se pudieron observar en la continuidad de los nueve juegos. En específico al inicio del juego, cuando los niños toman la decisión de jugar, a pesar de encontrarse involucrado un adulto (docente) que puede dar las especificaciones y reglas de este, procediendo a la elección del juego y a la aceptación de roles o funciones específicas. Por ejemplo, en “Las cocinitas” los participantes aceptan recrearse en base a ese específico tema e inmediatamente destinan y aceptan los roles determinados. Ello es fundamental para el desarrollo del juego, puesto que, en caso de no llegar a un consenso los niños no podrían jugar. Lo mismo sucede en los demás juegos de imitación, ya que se requiere asumir papeles específicos; sin embargo, el diálogo no termina al aceptarlos, sino que comienza una dinámica particular donde los niños conversan entre ellos, pero, asumiendo nuevas identidades.

En los nueve juegos, se aprecia que el diálogo se ve nutrido no sólo por los nuevos roles sino por las experiencias previas o información particular que los niños poseen. Como es el caso del juego “Los animales”, donde cada niño expresa sus conocimientos para imitar y dota así las conversaciones con sus similares de mayores recursos. Otro caso se pudo observar en los juegos “Las comiditas”, “Pescadores y sirenas” y “La familia”, donde cada participante interactúa mediante conversaciones ficticias, pero con una base real, traídas desde las vivencias familiares.

Sin embargo, tanto la socialización como las relaciones interpersonales están presentes no solo al inicio del juego sino durante todo el proceso del mismo, pues, como expresamos en líneas anteriores, se crea una nueva dinámica donde los niños interactúan, conversan y, por ende, conocen a sus similares desde otras perspectivas. Como es el caso de los juegos “La gallinita ciega” donde el diálogo constante permite continuar con el juego; el “Armado de bloques”, en donde aquí los aportes de los niños son fundamentales

para modificar y aportar información; lo mismo ocurre en los juegos “Tela de araña” y “Casita de arañas”, donde el juego evoluciona a medida que los participantes conocen más sobre los otros jugadores e intercambian opiniones.

El segundo indicador es expresar sentimientos y emociones de forma libre, el que se identificó en todos los juegos. Lo cual es bastante significativo, pues es en estos espacios de recreación donde los niños pueden relacionarse y expresarse de forma libre sin restricciones, ya que estos espacios son ficticios. Villanueva-Bonilla et al., (2018) sostiene que la implementación de juegos dentro del desarrollo escolar es beneficiosa para la identificación, desarrollo y expresión de emociones de los niños, debido a que los espacios proveen de libertad a los jugadores para desinhibirse. Por su parte afirma que el juego permite a los niños manifestarse de forma espontánea, pues estos son espacios seguros, donde interactúan sin presiones externas.

Dentro de los nueve juegos se observan dos grupos. Uno caracterizados como los juegos de imitación como “Las cocinitas”, “Las comiditas”, “Los animales”, “Pescadores y sirenas” y “La familia” en los que las expresiones de los niños ayudan a construir a su personaje, plantear situaciones como enfermedades, caracterizarse y buscar soluciones a problemas. Y, el otro, por los casos de los juegos “Armando bloques”, “Gallinita ciega”, “Las telas de arañas” y “La casita de la araña” los niños expresan sus sentimientos para aportar información y plantear sus opiniones respecto a la construcción de determinada estructura como las casa, la tela de araña o para aceptar o no las opiniones de sus pares.

Sin embargo, no todas las expresiones de los niños fueron sobre la realización del juego, sino también sobre aceptar o no ciertos roles. En el caso de la “Gallinita ciega” los niños manifestaron su rechazo a ser gallinas, por tener estas características de debilidad y ser una hembra, siendo las niñas quienes asumieron ese rol, después. En el “Armado de bloques” fueron los niños quienes asumieron un rol de constructores, manifestando su reconocimiento sobre el rol que desempeñan los varones en este tipo de actividades.

En el tercer indicador encontramos la participación con los demás, la cual está presente en los 9 juegos. En los juegos de imitación la participación funciona como engranaje para la continuidad de este, ya que al asumir un rol como vendedora, cocinera, madre, hijos, padres, animales, pescadores, sirenas, etc. Los niños deben comunicarse y participar del mundo ficcional que han creado, sin la interrelación no existiría el juego.

Es decir, mientras los personajes (niños) participen del juego, este podrá seguir, en cuanto los participantes se desanimen o pierdan interés, el juego habrá terminado.

En el caso de la “Gallinita ciega” la participación conlleva un ritmo más tradicional, donde los niños se turnan y su participación es inmediata, pues debe correr e involucrarse, para no ser atrapados. Por otro lado, en los juegos como “Armado de bloques”, “Las telas de arañas” y “La casita de la araña” la participación es directamente proporcional al interés que despierte dentro del niño, aquí los participantes se involucran con opiniones que contribuyan a la fabricación de determinadas estructuras, es decir no solo participan con diálogos sino con acciones.

Finalmente, en el indicador referente al promover y desarrollar la comunicación entre ambas lenguas, este no se ha observado; puesto que los niños dentro de los espacios de juego no se expresaron en otras lenguas que no fueran el castellano, más que en dos oportunidades al enunciar “qhatu” para referirse al mercado y “ratu” para hacer referencia a la acción de hacer algo de manera apresurada.

Frente a otros hablantes de quechua (observadores) se pudo identificar que entienden, lo cual hace referencia a un bilingüismo pasivo como lo indica Mrva (2018) también es conocido como bilingüismo receptivo, donde el hablante presenta dificultades o limitaciones al momento de hablar una segunda lengua, siendo común el entender, pero no expresarse fonéticamente.

b. Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia es otro de los elementos que caracteriza al juego como una estrategia didáctica para el desarrollo del enfoque intercultural. Pues a partir de la observación de la práctica de los juegos, se ha evidenciado, en la totalidad de ellos, el sentido de pertenencia, el cual adquiere importancia desde tres aspectos principales tales como: a) se identifica con su lengua y su cultura, b) comprende y practica normas, costumbres y valores de su localidad y c) fortalece la autoestima.

En primer lugar, los infantes se identifican con su cultura y lengua, es decir, la construcción de su identidad se ve influenciada por las prácticas culturales y lingüísticas que se desarrollan en su entorno familiar y local. Además, cabe mencionar que la construcción de la misma inicia a partir de la práctica e imitación de diálogos y acciones que realizan los adultos en el día a día. Según López-Hurtado (2018) dentro del sentimiento identitario, es valioso y determinante la lengua y cultura porque estos dos

elementos contribuyen a conformar y sentirse parte de un grupo determinado, es decir, marcan el sentido de pertenencia implica identificarse como parte de un grupo socio histórico determinado.

Un claro ejemplo de lo mencionado se refleja en el Juego de las Cocinitas. Por un lado, los niños comprenden los platos típicos, que ofrecen a los turistas, como parte de la gastronomía de la localidad de Andahuaylillas; asimismo en la reproducción del juego, actúan como lugareños que poseen información sobre las comidas y lugares turísticos que existen en la localidad. De la misma forma, en el Juego del Tejido de la tela de araña, los niños evidencian el conocimiento de la acción de tejer como parte de su construcción cultural, el cual es practicado en diversas familias Andahuaylinas, quienes se dedican a la venta de artesanías.

Por otro lado, en medio de diálogos en el Juego de las Cocinitas, los niños mencionan que deben ir al “qhatu”, un término quechua que refiere a las ferias que se realizan en las localidades pequeñas; como también mencionan la palabra “ratu” término quechua, que refiere el hacer rápido o apresurarse en alguna acción realizada. Estas prácticas lingüísticas evidencian la cohesión de los participantes del juego, como también la comprensión de términos quechuas, los cuales son utilizados desde la función comunicativa y como parte de su vocabulario. No obstante, es importante mencionar que, el uso de la lengua quechua no se desarrolla con más fluidez en los niños. Pues, según López-Hurtado (2018) el proceso de sojuzgamiento y la prohibición han sido factores que han ido debilitando la práctica de las lenguas indígenas en las generaciones de niños y jóvenes.

En segundo lugar, se ha podido identificar que los infantes comprenden y practican costumbres y valores de su localidad dentro de las actividades de juego; en otras palabras, los juegos se ven influenciados por la reproducción de acciones que se vivencia de manera frecuente dentro de la cultura familiar y local, donde los niños van adquiriendo patrones culturales. Según Incacutipa (2021), los infantes por medio del juego se preparan para la vida futura mediante el ensayo de acciones; pues a través del juego, van obteniendo patrones culturales, valores, conocimientos y destrezas, los cuales son utilizados como mecanismo para desenvolverse dentro de su grupo, con el que mantienen sentido de pertenencia.

En esa línea, en el desarrollo de los juegos se ha observa la práctica de diversos valores como la reciprocidad, cuando los niños cooperan entre sí para construir diferentes estructuras en el Juego Armando Bloques; la solidaridad se evidencia cuando, los niños

comparten sus materiales, muestran ayuda cuando los necesitan para representar un rol o realizar acciones; y el trabajo colaborativo se evidencia, cuando los niños realizan tareas en conjunto para solucionar un conflicto o alcanzar un objetivo en común, como se evidencia en el Juego de la Tela de Araña.

Además, las costumbres de la localidad se reflejan en la práctica de diversos juegos. Los niños traen consigo, las formas de relacionarse en un determinado espacio, las formas de obrar en colectivo y las prácticas habituales que observan dentro de un determinado espacio. En esa línea, a través de la práctica de diversos juegos, los niños pueden experimentar diversos entornos socioculturales, permitiéndoles aprender desde el ensayo de una serie de comportamiento actitudes y diálogos (González-Villavicencio, et al., 2022). Un claro ejemplo de lo referido por los autores se refleja en el Juego de la Familia, donde los niños reproducen acciones que muchas veces las observan dentro de su núcleo familiar; esta costumbre de utilizar medicinas naturales cuando un ser humano se siente enfermo. En este caso en particular, los niños mencionan que deben realizar el mate de “muña” para la mejora del integrante de la familia. En la misma línea, en el Juego de Construcción, la mayoría de los participantes son niños, quienes comienzan a construir una casa con los diferentes bloques, mientras tanto, las niñas juegan en otros sectores. Dentro de este juego, es preciso mencionar que los infantes reproducen las costumbres andinas que se van configurando en su grupo cultural, donde la participación de las mujeres en las actividades de construcción es minoritaria. Sendón (2004) describe la costumbre del Wasichakuy o la construcción de casas en el pueblo de Marcapata, donde los varones son los principales actores de dicha costumbre.

En tercer lugar, la práctica del sentido de pertenencia, a partir de la reproducción de valores, costumbres, creencias culturales y lingüísticas; fortalece la autoestima de cada integrante del juego porque se identifica, las reproduce como parte de él o ella. En ese marco, Almaraz, et al. (2019) mencionan que las habilidades que adquirieron los infantes a través del juego, así como la cohesión, tienen un impacto directo en la autoestima porque comprende un autoconcepto y valoración positiva de sí mismo.

c. Reconocimiento de la diversidad

Después de recoger los hallazgos, es necesario señalar que el reconocimiento de la diversidad implica valorar y respetar la diversidad cultural en la que estamos inmersos; es decir, tomar en cuenta las opiniones, los deseos de los demás y rechazar toda forma de

violencia y discriminación. En ese estricto sentido se analizan los siguientes juegos: El juego de las cocinitas, las comiditas, los animales, la familia, armando bloques, gallinita ciega, la tela de araña, la casita de la araña y el juego de los pescadores y las sirenas. Esto nos permitirá visibilizar el reconocimiento de la diversidad y sobre todo ver la relación que guardan con los siguientes indicadores: Conoce y respeta las diversas prácticas culturales, respeta las opiniones y deseos de los otros y, rechaza las acciones violentas y discriminatorias.

Conocer y respetar las prácticas culturales del otro, es aún una construcción compleja de consolidar dentro de la sociedad peruana (Reygadas, 2014). Sin embargo, cabe preguntarnos ¿Los juegos, en qué medida y cómo se evidencia que los niños y niñas conocen y respetan las diferentes prácticas culturales? Las actividades lúdicas referidas, muestran indicios de que los infantes conocen y respetan las diversas prácticas culturales en distintos contextos y espacios de juego que comparten. Por ejemplo, el juego de las cocinitas y las comiditas nos permite ver la manera en que los niños reconocen y valoran la variedad de platos típicos que caracteriza a su comunidad. Ello se evidencia en ambos juegos, primero cuando los niños juegan a ser los anfitriones del distrito, mencionando “tenemos trucha frita, chicharrón con mote y cuy frito”. Segundo, al comentar que prepararon ponche con pan recién salido del horno. Mientras que, los niños que asumían ser los visitantes muestran su interés tanto por los alimentos, como también por conocer los lugares atractivos que tiene el distrito de Andahuaylillas.

Ahora bien, en el juego de los animales, y el juego de los pescadores y sirenas, se refleja el respeto por las diferentes prácticas culturales, pues los infantes demuestran que tienen conocimiento respecto a sus propias prácticas culturales y las de otras localidades cercanas. Por un lado, las imitaciones sobre animales como el considerarse vacas que comen alfalfa, reflejan la predominancia que tienen estos animales en la localidad. Por consiguiente, el comentario sobre el conocimiento del departamento de Madre de Dios refleja el amplio y vasto conocimiento que posee acerca de este contexto y qué animales habitan en él.

Por otro lado, se evidencia el conocimiento que poseen sobre la actividad pesquera, en cuanto dialogan sobre las técnicas de pesca que deben tomar en cuenta al lanzar las cuerdas; el clima favorable para esta actividad y sobre todo de las variedades de pescado que hay en la zona, al señalar “truchas”. Al observar el contexto, se reveló que esta variedad de pescado es la más consumida por los pobladores de esta localidad. Paralelo a ello, el respeto a las prácticas culturales se refleja en el entendimiento y respeto

que tienen de las construcciones de mitos y leyendas al tomar un grupo de niñas el rol de sirenas; donde asumen el papel de antagónicas.

También, se puede vivenciar en el juego de la familia, pues demuestran tener conocimiento de las prácticas medicinales tradicionales, al mencionar que prepararan “mate de muña” para remediar los males y dolencias de su menor hijo. En el juego de armando bloques, un escenario similar es visto en cuanto que reconocen las diversas experiencias e intereses que tienen cuando se introducen en el “como si”, recrean un “robot, una casa, una espada y un dinosaurio”; la creatividad les facilita traer al juego todo el bagaje cultural que tienen. Ahora sin desmerecer, vemos que en el juego de la “gallinita ciega” existe tolerancia y respeto en la participación ordenada que mantienen al turnarse “ahora yo” y “ahora tú”. En base a la pregunta antes expuesta, de acuerdo con Bonilla (2018) el conocimiento y respeto de las diferentes prácticas culturales se configuran a través de las interacciones sociales que se mantienen a partir del respeto y valoración entre las personas provenientes de diferentes culturas.

El segundo indicador, se guía en la siguiente pregunta, ¿se observa que los niños y niñas respetan las decisiones y preferencias de sus compañeros? efectivamente, en los nueve juegos se percibe un ambiente de interacción guiada por la tolerancia, la aceptación de las diversas ideas y formas de jugar que se plantean. Pues, a través de la expresión libre de opiniones y deseos, sin motivo de generar juicios negativos o despectivos. Ello, es sostenida por Betina y Contini (2011) al referir que el juego facilita fundamentalmente la adquisición de normas sociales que contribuyen a las relaciones positivas con sus iguales.

Por último, ¿En la interacción que mantienen los niños, se observa violencia verbal o física durante el juego? En el desarrollo de los nueve juegos no se ha evidenciado situaciones que generen acciones de violencia sea verbal o física. Por el contrario, los infantes se desenvuelven pacíficamente al resolver las situaciones que ellos conjuntamente recrean en los diferentes juegos. Por ejemplo, el juego de “la familia” se inicia con la escenificación de un problema relacionado con la salud, la cual los niños resuelven de manera conjunta. Y, en el juego de los “animales y las sirenas” se perciben personajes que hacen el papel de protagonistas y antagonistas; pero, al mantener una socialización activa estos papeles que imitan se tornan en alianzas que establecen para llevar a cabo la actividad pesquera de forma exitosa.

De esta manera, fue posible destacar el reconocimiento de la diversidad y la promoción de actitudes respetuosas e inclusivas entre todos los niños y niñas. Es decir,

afirmamos que estos juegos promueven a que los niños expresen su vasto conocimiento y compartan en los diversos juegos planteados por la docente, ya sea en los sectores de juego o dentro de los proyectos ejecutados por la misma, todo un cúmulo de escenarios culturales presentes en su cotidianidad. Esta idea se refuerza con lo que refiere Ibáñez (2018), la interculturalidad en los contextos urbanos permite proporcionar herramientas para abordar y resolver de manera pacífica los conflictos y la eliminación de estereotipos que pueden surgir entre los grupos debido a las diferencias de opiniones o cualquier disparidad que pueda surgir en una sociedad diversa. Así también, el fomento de una sociedad más inclusiva a partir de la comprensión, el respeto y la aceptación de la diversidad en todas sus formas de expresión. Dicho de otra manera, el cómo interactúan durante los juegos, muestra el respeto que tienen por las diversas prácticas que se tejen en el desarrollo de los diferentes juegos planteados.

d. Construcción de un Diálogo intercultural

El diálogo intercultural se ha visto reflejado de forma implícita en 8 de los 9 juegos, exceptuando solo el juego de la “gallinita ciega”. Ello debido a que cada infante proviene de diferentes contextos, por tanto, las relaciones horizontales se entablan y establecen desde sus particularidades, perspectivas, cosmovisiones, saberes previos, vivencias familiares y, en general, desde las prácticas culturales de su localidad. Arias-Schreiber (2018) sostiene que el diálogo intercultural parte de la visibilización y el respeto a las diversas formas de manifestación sociocultural, como también la deconstrucción de pensamientos homogeneizantes y deshumanizantes; el punto principal de este es la relación simétrica entre los conocimientos tradicionales y modernos, donde el ser humano se apropia de estos dos conocimientos para luego emplearlos en diferentes momentos de su vida. En otras palabras, dentro de los microespacios que exploran los niños y niñas, canalizan sus conocimientos a partir de una introspección de sus experiencias, con lo que practican la interculturalidad.

Bajo esta premisa, en este apartado se complementa y enriquece el análisis de los juegos mencionados en relación al acápite anterior a fin de facilitar la comprensión del objetivo de esta investigación. Dentro de los juegos “Cocinitas”, “Comiditas”, “Pescadores y las Sirenas” y “Familia”, es decir, los juegos de imitación reflejan de forma directa el diálogo intercultural. En estos, los infantes van comprendiendo y vivenciando las diferentes prácticas socioculturales que abraza cada personaje. El diálogo que

sostienen los participantes, se enmarca en respeto y reconocimiento al receptor como un ser que mantiene un bagaje sociocultural distinto, donde al tener este encuentro ninguno es superior ni inferior. Al respecto, Malik y Ballesteros (2015) mencionan que la práctica de la interculturalidad es una forma de entender y vivir las relaciones sociales y de generar un diálogo horizontal y armónico entre las diversas culturas.

De la misma forma, por un lado, se evidenció el respeto y colaboración entre los niños y niñas en cuanto que asumieron el trabajo en equipo al preparar los alimentos y atender a los "clientes" de forma atenta; por otro lado, la autovaloración cultural y la de otros, cuando los estudiantes señalaron aspectos de su cultura, tales como la preparación de "pan y ponche". De acuerdo con Tamayo y Restrepo (2017) refiere que el sujeto se involucra de manera completa y activa al sumergirse en la experiencia lúdica, para después llevar a cabo diferentes dinámicas dentro del juego, las cuales, a su vez dan lugar a adquirir nuevos conocimientos y habilidades que enriquecen sus aprendizajes previos. En síntesis, lo mencionado por el autor se relaciona con la interacción que mantienen los niños durante el juego, ya que les permite desarrollar habilidades sociales, generar nuevas ideas que aporten en sus saberes, así como también promover el respeto, la tolerancia y fortalecer su identidad cultural al compartir y apreciar las prácticas culturales de los demás.

En lo que respecta al juego de los Pescadores y las Sirenas, los niños mantienen diálogos que demuestran un trabajo colaborativo mientras simulan estar navegando y recolectando *truchas*. Al mismo tiempo, expresan preocupación por la lluvia, lo que resuelven con plantear estrategias al mencionar: - *nos debemos apresurar*. Por su parte, las niñas al asumir el papel de sirenas reflejan la comprensión que poseen de la diversidad de roles, según los mitos y leyendas que se mantienen en estas localidades colindantes al distrito de Andahuaylillas. Ya que, en principio se observa que obstaculizan el trabajo que realizan los pescadores; a lo que estos responden con ofrecerles alimento a las sirenas. Esto demuestra la manera en que se está configurando la práctica de la reciprocidad al reconocer las necesidades y deseos de los otros. Para Domingues-Lopes, et al. (2015) el juego genera una vivencia significativa en los individuos que la practican, pues está conectada con el espacio y el tiempo en el que se desarrollan; además se consolidan a partir de representaciones mentales, saberes, la comprensión de su entorno y los conceptos sobre el mundo que los rodea. En otras palabras, a través de la actividad lúdica se desarrollan habilidades tales como: el compartir, cooperar, negociar y resolver conflictos.

En lo que concierne a los juegos de la Tela de araña y la Casa de la Araña, los niños se introducen a partir de sus conocimientos previos que tienen de este animal. Por ejemplo, del hábitat de las arañas, si estas viven en los arbustos, si al estar mucho tiempo cerrados en un espacio se pueden morir, de los insectos que comen, y la forma que tiene su telar que tejen. Estos saberes que tienen de las arañas entablan relación con los saberes propios de sus familias, tales como la artesanía. - *Mi mamá realiza tejidos de chompas y mantas*; la percepción que mantienen de las arañas en tanto señalan - *Es mejor que estén vivas porque se comen las moscas* y; al mencionar - *Son peligrosas porque al picarnos podría causarnos la muerte*. Por lo mismo que, el accionar de cada participante al sumergirse en el juego, genera espacios de diálogo intercultural, en otras palabras, la réplica que realizan de esta actividad al introducir entre sus manos el ovillo de lana sobresa la práctica de la artesanía que tienen dentro de sus familias. Y, el tejido que realizan del telar de araña expresa el respeto común que tienen a las arañas en función de todo lo que conocen de estas.

Continuando con el análisis de los juegos, en el juego de los Bloques, se pudo observar que los infantes recrean distintas construcciones, sin manifestar diferencias, prejuicios ni discriminación. Es relevante mencionar aquí que los participantes, provienen de diversas localidades cercanas al distrito de Andahuaylillas, lo cual no significó una dificultad, por el contrario, pese a provenir de diferentes microespacios, el juego ha sido un espacio para plasmar conocimientos e identidades propias de sus lugares de sus familias, sin que se hayan evidenciado disparidades en los discursos al respecto. Dentro del juego de los animales, se evidencia en primer lugar, el conocimiento que tienen los niños de los animales locales y no nativos de la zona. Es decir, reconocen la diversidad a partir del reconocimiento de los animales, tales como: *el conejo, gallina, vaca y cuy, el dragón, mono, serpiente y pingüino*. Ahora, esta premisa se dan espacio a la recreación de los mismos, donde varios de los niños coincidieron en su elección, con lo que se desarrolló los vínculos e identidades, las narraciones de experiencias personales y culturales relacionadas con los animales que eligieron. Por ejemplo, una niña menciona que tiene dos vacas y describe cómo cuida de ellas, mientras que otro estudiante menciona una experiencia en la selva donde pudo observar monos y recrea sus acciones.

En otras palabras, se refleja el diálogo intercultural, en tanto comparten sus experiencias, perspectivas y conocimientos sobre los animales que eligieron. A través de esta interacción, se fomenta el respeto y el aprendizaje mutuo entre los estudiantes, lo que contribuye a construir un ambiente inclusivo y enriquecedor en el aula.

4.3. El aporte del juego como estrategia didáctica en el desarrollo del enfoque intercultural

Según las observaciones realizadas en este estudio, es importante precisar que el desarrollo de los juegos como una estrategia didáctica que aporta al enfoque intercultural no fue evidenciado como objetivo principal de las docentes. Las estrategias propuestas fueron dirigidas principalmente al desarrollo de la socialización, aspecto que será abordado con mayor profundidad en uno de nuestros apartados. No obstante, durante el transcurso del desarrollo de los juegos, se identificó que estos no solo pueden servir como motivación para la interacción activa de los infantes, sino también para fomentar el enfoque intercultural. Esta mención relevante se expondrá en este acápite.

4.3.1. El desarrollo del juego en la diversidad cultural

Este estudio, contó con la participación de un total de 56 niños y niñas de 5 años de edad, pertenecientes a las secciones "A" y "B" de la Institución Educativa N°44 del distrito de Andahuaylillas. Es necesario empezar mencionando que estos infantes pertenecen a diferentes localidades, tales como: Andahuaylillas, Oropesa, Huacarpay, Lucre, Huaro, Pucará y Urcos. Estos lugares, desde sus aspectos geográficos abarcan un amplio bagaje cultural, dado que reflejan las características particulares de cada contexto del que provienen los niños, permitiendo de esta manera visibilizar la heterogeneidad que coexisten en un sólo espacio que es el aula.

Andahuaylillas, se destaca por actividades como: la artesanía, la agricultura y la ganadería, las cuales forman parte importante de la vida cotidiana de las familias de esta localidad. Por su parte, Oropesa, se destaca una tradición ancestral que es replicada por la mayoría de las familias, la cual es la elaboración del pan. A partir del diálogo con miembros de esta comunidad, se pudo identificar que esta práctica ha perdurado durante muchos años y sigue siendo de gran importancia para todos los pobladores de esta zona. Ahora, tanto Huacarpay como Lucre son dos contextos donde predomina la cría de truchas en granjas campestres, y la agricultura, que es una actividad común en estas localidades. Por lo mismo que, los niños cuentan con vasto conocimiento y comprensión de la agricultura, la elaboración de panes y la crianza de truchas.

Continuando con el recuento de lo observado, en el distrito de Huaro, la agricultura también juega un papel importante. No obstante, algunas familias también se dedican a la elaboración de panes, bizcochos y tamales. Por otro lado, en la localidad de Pucará y Urcos, se percibe como actividad predominante la agricultura. Aquí, es importante señalar, que, al igual que en Huacarpay, en Urcos también se encuentra una laguna.

Todas las prácticas culturales antes mencionadas se ven reflejadas en los juegos desarrollados dentro de la institución educativa, ello se identificó durante los momentos de observación, donde los niños traen consigo sus conocimientos, tradiciones, costumbres, lengua, creencias y comportamientos. Como indica Sánchez-Londoño (2020), dentro de estos espacios de encuentro cultural, el juego cumple un rol importante porque promueve la interacción social, la construcción simbólica y la imitación de situaciones observadas, las cuales fueron socialmente aprendidas en el entorno familiar y social.

En tal sentido, los niños y niñas han mostrado apertura por conocer, respetar e involucrar, en la totalidad de juegos, las diversas manifestaciones socioculturales y lingüísticas que realizaban. Ello se evidencia cuando los participantes, escuchan con atención las ideas, costumbres y formas de asumir un rol, comparten experiencias personales, expresándose de manera libre y voluntaria. Dentro de este ambiente lúdico, los infantes traen objetos culturales al juego, como herramientas que se usan, reglas, caracterización de personajes, formas de vestir, hablar, etc. que cada uno incorpora a la actividad del juego.

Por ejemplo, en el juego “Tela de araña”, algunos niños mencionan que sus familiares tejen y que ellos podrían hacer las mismas acciones para construir la tela de araña; estos conocimientos son escuchados por todos sus compañeros, mientras observan las acciones que realizan. Asimismo, en el juego “Cocinitas”, uno de los participantes propone preparar pan para el desayuno, mientras que los demás niños toman con entusiasmo esta iniciativa y la hacen parte del juego, involucrándose así en las acciones de utilizar los panes de juguetes, ingresar al horno y después de algunos minutos sacarlos para colocarlos sobre la mesa. Ello es un reflejo, a modo de imitación, de un ritual de preparación del pan, que representa no solo la acción en sí misma, sino la costumbre que conlleva.

Por otro lado, al dialogar con los niños, durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y en otros espacios fuera del juego, estos comparten expresiones como:

“profesora, él no hace caso a la profesora” “profesora, él no sabe leer”. Estas concepciones que tenían sobre sus compañeros, durante el desarrollo de los juegos eran olvidadas. Por ejemplo, al inicio de los juegos, los niños se mostraron felices al ver a sus compañeros elegir el mismo sector; y durante el juego se mostraron colaborativos y empáticos entre todos los participantes del juego y, sobre todo, mostraban apertura a las diversas manifestaciones culturales.

4.3.2. El desarrollo del enfoque intercultural a partir de la práctica del juego en las aulas de 5 años

Con el fin de facilitar la comprensión de esta sección, se ha contrastado las respuestas de las docentes, obtenidas mediante una entrevista, con las observaciones llevadas a cabo durante el desarrollo de las actividades escolares.

En cuanto al trabajo de campo, se optó por realizar una observación, en la cual las investigadoras participaron del desarrollo completo de una clase. Se pudo observar cómo el juego se convirtió en un factor clave para fomentar un enfoque intercultural entre los niños en el nivel inicial. La docente planteó diferentes actividades lúdicas que se adaptaron a las necesidades y condiciones de los infantes, especialmente después de su regreso de la pandemia, donde se evidenció una falta de socialización en los primeros años de vida.

En este contexto, los juegos por sectores y los proyectos de aprendizaje se presentaron como espacios enriquecedores donde los niños no solo adquirirían conocimientos, sino que también desarrollaban habilidades sociales y emocionales fundamentales. El proyecto “Conocemos los animales” tuvo como objetivo conocer la diversidad de animales que existen dentro de la localidad de Andahuaylillas, como también fuera de este contexto. Asimismo, el proyecto “Conociendo las arañas” tuvo como objetivo conocer el hábitat de este animal y recopilar los conocimientos o creencias que los niños tenían sobre las arañas. Dentro de los proyectos mencionados, la docente planteaba algunos juegos; asimismo, dentro de los juegos libres, los niños mostraron apertura hacia la diversidad cultural al incorporar elementos de diferentes culturas y participar en juegos tradicionales. Asimismo, se observó cómo los juegos promovieron la cooperación entre los niños y niñas; alentándolos a trabajar en equipo y valorar las perspectivas de los demás. De manera natural, este también despertó la empatía, ya que

los niños necesitan entender y considerar las experiencias y puntos de vista de sus compañeros para participar plenamente.

Otro aspecto interesante que se destacó durante la investigación fue, cómo dentro de los espacios de juego en que se sumergían los infantes desaparecen los estereotipos y prejuicios culturales. Ya que, fue peculiar escucharlos en el desarrollo de las clases – *Dice, no debes juntarte con ella, no hace su tarea*. Los juegos brindaron un espacio seguro donde los niños podían expresarse con autenticidad y compartir sus propias experiencias culturales sin temor a ser juzgados. En suma, los hallazgos de esta investigación resaltan el valor del juego como una poderosa arma para promover un enfoque intercultural en el nivel inicial. Los niños, a través de estas actividades lúdicas, demostraron una apertura genuina hacia la diversidad cultural y desarrollaron habilidades sociales y emocionales que contribuirán a su crecimiento y bienestar.

Ahora bien, dentro de las entrevistas recabadas con las dos docentes, se evidenció que ambas tienen conocimiento de la definición de interculturalidad, o al menos tienen alguna noción de lo que este término implica. Para las maestras, la interculturalidad se conceptualiza como el conocimiento y el respeto por las costumbres, tradiciones, etc., del otro, dando cuenta y reconociendo que las diversas culturas y formas de vivir de cada individuo. Para la docente de 5 “B” es intercambio de todo, conocimientos, hábitos, costumbres y respeto. Porque si enseñamos interculturalidad, tenemos que enseñar a respetar. Yo puedo conocer la cultura del otro, pero de qué me sirve si no lo respeto.

En este sentido, las docentes conocen los principios básicos de la interculturalidad y, además, reconocen su importancia dentro de la práctica pedagógica, pues constituye un principio básico de respeto a las diferencias de cada individuo. Ello se propone como un punto esencial para la enseñanza, dentro de un marco de igualdad y respeto por el otro. También, a partir de las entrevistas se puede afirmar que, si bien las docentes comprenden la interculturalidad como un elemento importante dentro del aprendizaje, no lo emplean. Es decir, no existe un fomento explícito de él, dentro del desarrollo de las sesiones de clases, indicando que “no tienen muchas oportunidades de hacerlo porque dentro de las programaciones priorizamos otras cosas y no vemos la importancia que tiene también este tema” (Testimonio de Docente II, 2022).

Por lo tanto, a pesar de reconocer la necesidad del enfoque intercultural, las profesoras no implementan estrategias didácticas como los juegos para el fomento del mismo. A pesar de identificar que los juegos constituyen más que una herramienta de motivación, aún no lo identifican como una oportunidad. Con lo cual, el juego queda

relegado al espacio de recreación de los niños o para tratar algún tema en específico, así lo refieren:

Quizás cuando llega alguna fecha ellos expresan lo que hacen en su casa, en su comunidad. Pero, en los juegos, así como tenemos no. Más eso se ve en festividades. En festividades es más marcado, es más notorio que podemos observar, pero así cotidiano, no tanto (Testimonio Docente I, 2023).

En este sentido, tanto la presencia de los juegos como del enfoque intercultural no se trabajan como prioridad, ya sea de forma conjunta o individual. Ello se evidencia desde la falta de inclusión dentro de las planificaciones o la poca participación de estas como eje central dentro de algún aprendizaje específico.

Con ese fin como tal no, pero si, por ejemplo, el trabajar bajo proyectos ya está reglamentado. Ya está en el currículo hace más de 6 años. Aquí en Fe y Alegría hay más énfasis porque recibimos capacitaciones directas. Nosotros ya nos hemos propuesto a trabajar netamente por proyectos. Es lo que está pidiendo el currículo y es como se debería trabajar ahora (Testimonio Docente I, 2022).

Por su parte, la docente de 5 años B, menciona que en las planificaciones que realizamos, a veces introducimos diferentes juegos. Para comprender mejor los temas y también para que ellos practiquen su cultura y sus tradiciones. Las respuestas vertidas por las docentes reflejan, en conclusión, el poco reconocimiento de las oportunidades que presenta el juego como una estrategia didáctica para el enfoque intercultural. Ambos aspectos no son trabajados, como prioridad, puesto que consideran que existen otros contenidos que requieren mayor tiempo y dedicación, y, en este caso, la interculturalidad no la consideran como prioritario. Ello genera un vacío, más aún en un contexto donde se encuentran presentes las convergencias de muchas culturas y donde el fortalecimiento de la identidad debería ser el eje fundamental del aprendizaje. Para que con ello los niños puedan expresar de forma libre sus conocimientos previos, aprendidos en casa y desde sus propias creencias y cultura, en espacios como los juegos que proveen de tantas herramientas y oportunidades.

CONCLUSIONES

En el presente capítulo se presentan las conclusiones a las que se han llegado desde el análisis del juego como estrategia didáctica en el desarrollo del enfoque intercultural, a partir de las observaciones y entrevistas realizadas en las aulas de 5 años de la institución educativa San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría 44. En relación con ello, a partir de los objetivos que guiaron esta investigación, se presentan las siguientes conclusiones:

- La primera conclusión se relaciona con el primer objetivo específico que fue describir las características del juego como estrategia didáctica en el nivel inicial. Este aspecto fue abordado a través de las observaciones realizadas, lo que permitió identificar que en los nueve juegos observados prevalecieron varias características significativas.

Entre las características se encuentra la socialización a través de la espontaneidad, fomento del desarrollo de la imaginación y creatividad al transformar materiales y espacios en juego; la imitación en la recreación de actividades propias de la vida adulta; en el juego de las comiditas y las cocinitas, en el juego de los animales la réplica de los sonidos de estos; la espontaneidad, el fomento del desarrollo de la imaginación y creatividad al transformar materiales y espacios en el juego de los bloques; la empatía entre los participantes del juego, percibida sobre todo en el juego de la gallinita ciega, puesto que, dentro de esta se vio el interés de los niños en participar simultáneamente, a la que respondieron con turnarse para asumir el papel de la gallinita; colaboración a través de acciones colectivas y la práctica de habilidades para resolver diferentes situaciones, se percibió sobre todo en el juego de la familia, al reproducir un remedio natural de mate de *muña* para mejorar la salud de uno de los integrantes de la familia.

Estas características observadas a través de esta investigación destacan cómo el juego como estrategia didáctica en el nivel inicial va más allá del entretenimiento, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes en su formación académica.

- La segunda conclusión responde al segundo objetivo específico que fue analizar cómo la estrategia didáctica del juego aplicada por la IE de nivel inicial de Andahuaylillas permite el desarrollo del enfoque intercultural.

A partir de la aplicación de nuestras técnicas, que fueron la entrevista, observación participante y análisis documental, podemos concluir que el juego se configura como una potencial estrategia didáctica para el enfoque intercultural, a pesar de que ambos temas son trabajados por las docentes de forma implícita dentro de sus sesiones de aprendizaje. Puesto que la relación de ambos, aunque subordinada, ya que uno genera el desarrollo del otro, permite la identificación de indicadores como la socialización, sentido de pertenencia, diálogo intercultural y la construcción de un diálogo; que atraviesan ambas variables. En este sentido, si se busca el fomento de temas interculturales, dentro del nivel inicial, el juego es un recurso que brinda muchas oportunidades

- La tercera conclusión se enfoca en el objetivo general de esta investigación, la cual fue comprender cómo el juego puede ser aprovechado como estrategia didáctica para fomentar el desarrollo del enfoque intercultural en una I. E. Intercultural Bilingüe del nivel inicial en una zona urbana de Cusco. Para ello, se llevó a cabo un trabajo de campo que incluyó una visita al distrito de Andahuaylillas, entrevistas con la directora y docentes, y la observación de actividades de aprendizaje. Como resultado, pudimos constatar que, en las aulas de 5 años, sección “A” y “B” de la institución educativa San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría, se viene desarrollando actividades lúdicas como estrategia didáctica sin ser incluidas dentro de las sesiones, es decir son realizadas de forma implícita. De modo tal que los resultados de esta investigación nos permitieron evidenciar cómo, la práctica de los juegos: las comiditas, los animales, la familia, armando bloques, gallinita ciega, la tela de araña, la casita de la araña y el juego de los pescadores y las sirenas, se convierte en un recurso significativo para el desarrollo de una educación intercultural.

Sin embargo, fue importante notar que la escuela usa el juego, como estrategia didáctica, pero sólo los aborda de manera implícita e indirecta en relación al

desarrollo intercultural. Esto debido a que, los juegos efectuados, no se realizaron con el objetivo de motivar algún diálogo intercultural entre los estudiantes; por el contrario, fueron planteados, por un lado, desde la organización de los juegos por sectores dentro del aula. Y, por el otro, como motivadores y movilizantes de los proyectos. Entonces, es fundamental señalar que ambas modalidades de juego se adaptaron a los intereses y preferencias comunes de los infantes.

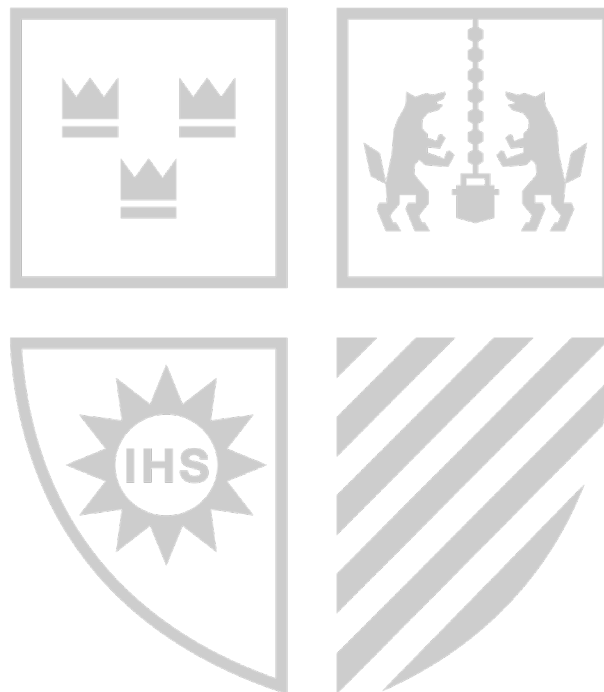
No obstante, pese a que estos juegos no han sido concebidos con el propósito explícito de fomentar la interculturalidad, se ha generado un diálogo intercultural de manera inconsciente entre sus participantes. Esto se ha logrado a través de las interacciones sociales, presentes en los juegos libres, que han permitido la convergencia de distintos conocimientos y formas de vida. Los saberes previos de los niños y niñas desempeñaron un papel fundamental en la ejecución de los juegos dirigidos por los niños, tejieron la trama de cada actividad y demostraron cómo estas diversas perspectivas coexisten en un mismo espacio en completa armonía. En consecuencia, de la relación entre el juego como estrategia didáctica y el enfoque intercultural, ha resultado la obtención exitosa de los indicadores fundamentales de este estudio, que incluyen la socialización, las relaciones interpersonales, el sentido de pertenencia, el reconocimiento de la diversidad y la promoción del diálogo intercultural en esta institución educativa.

RECOMENDACIONES

Con relación a las conclusiones a las que se llegaron sobre el desarrollo del enfoque intercultural a partir de la práctica del juego como estrategia didáctica en la institución educativa San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría 44, recomendamos:

- Considerando que la institución educativa se encuentra reconocida como EIB urbano, donde asisten niños y niñas de diferentes contextos, con diferentes prácticas culturales, aprovechar el juego de manera explícita, no solo como estrategia didáctica para movilizar los proyectos y generar relaciones interpersonales, sino también como una estrategia que denote el reconocimiento de la diversidad, el sentido de pertenencia y el diálogo intercultural entre los participantes del juego, por lo que es necesario que los infantes movilicen sus conocimientos, tradiciones, costumbres y valores, aportando así a la consolidación de su identidad cultural.
- Reconociendo que los juegos desarrollados van más allá del entretenimiento, utilizar, estos y otros juegos del lugar, con mayor frecuencia en los diversos espacios y momentos del día. Puesto que, movilizan diversas prácticas culturales, situaciones de la realidad a través de la imitación de acciones; como también, los juegos permiten desarrollar diferentes habilidades para negociar reglas, roles, costumbres y formas de involucrarse en los juegos. Habilidades que más adelante permitirán negociar en la sociedad y en diferentes ámbitos de la realidad.
- Finalmente, que el desarrollo del juego como estrategia didáctica sea previamente planificado dentro de los colegiados, talleres o capacitaciones que se promueven en la institución educativa, tomando en consideración, el fomento y

fortalecimientos de las identidades de los infantes. Asimismo, considerando que los sectores son espacios de reproducción cultural, se recomienda implementar materiales acordes a la realidad de los niños. ya que esto generará mayor sentido de pertenencia y vivencias reales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Á., Figueroa, E., & Jiménez, L. (2019). *Los juegos tradicionales como estrategia para promover la interculturalidad en el aula de clase*. [Tesis de Especialización]. IBERO. Obtenido de <https://repositorio.iberu.edu.co/handle/001/1283>
- Aguilar, K. (2022). "El juego como estrategia para fortalecer la interculturalidad en niños de 4 a 5 años de edad de la Unidad Educativa Particular "Hermano Miguel" de la ciudad de Machala en el periodo 2021-2022.". [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/964>
- Alarcón, J., Fernández, Z., & Leal, M. (2020). La Interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*, 38(100), 458-484.
- Almaraz, D., Coeto, G., & Camacho, E. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19). doi: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Álvarez, A. (2019). *Pedagogía intercultural pukllaspha yachashunchink (aprendamos jugando) para fomentar los valores de la diversidad cultural, en el nivel preescolar*. [Universidad Nacional de Chimborazo, Tesis de Maestría]. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6250>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Arequipa: ENFOQUES CONSULTING EIRL.
- Arias-Schreiber, F. (2018). Hacia una educación Intercultural Crítica. *Kúúmu*, 21-26.
- Bareiro, J. (2017). Dos Interpretaciones sobre el jugar y el juego: de Fred a Winnicott, ¿ruptura o continuidad? *Revista Lúdicamente*.
- Bayona, M. (2018). *El juego como estrategia para mejorar la socialización de los niños en educación inicial*. [Universidad Nacional de Tumbes, Tesis de Licenciatura]. Obtenido de <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/561>
- Benitez, S. (2019). Conceptualizaciones sobre el juego de los niños varones en la obra de Rodolfo Senet: recapitulación, utilidad y educación. *Anuario Temas en Psicología*, 5(1), 36-43.

- Bernal, G. (2018). Análisis documental de las Metodologías de Enseñanza. *Revista Electrónica Desafíos Educativos-Redeci*, 2(4), 38-53.
- Betina, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Bonilla, L. (2018). *Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la identidad cultural, y la relación escuela-familia con los niños y niñas del Proyecto Ondas de la Institución Educativa María Fabiola Largo cano, sede La Candelaria del resguardo i.* [Univerdiad de Manizales, Tesis de Maestría]. Obtenido de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3362>
- Bravo, K. (2018). *Atención pertinente a la diversidad cultural en aulas del nivel inicial.* [Pontificia Universidad Católica del Perú, Tesis de Licenciatura]. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12958>
- Calderón, E. (2019). Educación intercultural en el contexto Latinoamericano. Una mirada a la Etnomatemática. *Autoctonía*, 244-267. doi: <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.119>
- Cardón, V., & Sgreccia, N. (2016). Lugar que asume el juego como estrategia didáctica en clases de. *Revista Iberoamericana de educación matemática*(47), 81-105.
- Céspedes, N., Castro, D., & Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 61-86. doi: <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.004>
- Colina, F. (2020). Ciencias de la Educación. En J. Arias, *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2238>
- Comisión económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). *América Latina y el Caribe a 30 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Publicación de las Naciones Unidas. Obtenido de <https://hdl.handle.net/11362/44271>
- Comisión Permanente del Congreso de la República. (2003, 29 de julio). *Ley General de Educación*. Diario Oficial el Peruano.
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2020). *Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036 : el reto de la ciudadanía plena*. Tarea Asociación Gráfica Educativa. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6910>
- D' Antoni, M. (2016). Interculturalidad: juego y metodologías de aula de primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26067>
- Dantas, R., & Ayala, L. (2019). *Juego simbólico*. [Univerdsidad Científica de Perú, Tesis de Grado]. Obtenido de <http://repositorio.ucp.edu.pe/handle/UCP/908>

- Delgado, M., Ruiz, J., Alvarez, F., Estrellan, G., Rivera, C., & Bernardo, C. (2023). *Diálogo de saberes en el desempeño docente de universidades del Perú: Un enfoque intercultural*. Lima: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaleta Lugo .
- Díaz, F. (2020). Jean Piaget y la Teoría de la Evolución Inteligencia en los niños de Latinoamérica. *Revista de Filosofía Terraustral Oeste*, 1(1).
- Domingues-Lopes, R., Oliveira, A., & Beltrao, J. (2015). Juguetes y juegos tomados en serio. *Temas sobresalientes*.
- Fernández, Z., Leal, M., Alarcón, J., & Romero, R. (2009). Los Juegos Infantiles en el Proceso de Socialización del Pueblo Añu. *Boletón Antropológico*, 27(77), 281-306. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71222499002>
- Franco, O. (2013). *Lecturas sobre el juego en la primera infancia*. Pueblo y Educación.
- Gago, L., Periale, M., & Elgier, A. (2018). Los juegos cooperativos y competitivos y su influencia en la empatía. *Investigación en Educación*, 8(14), 77-86. doi: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.425>
- Gallardo, J. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. *INNOVAGOGIA*.
- Gallardo, P., & Gallardo-López, J. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo. *Revista Educativa Hekademos*, 41-51. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10433/6786>
- Gamarra, I., Guardales, K., & Montoya, T. (2018). Problemas de discriminación en el Perú. *USEL-Institucional*. Obtenido de <http://repositorio.usel.edu.pe/handle/USEL/158>
- Gastiabur-Barba, V., Molina-Claudio, M., Gastiabur-Barba, G., & Molina-Quinteros, C. (2020). Educación intercultural en la etapa inicial de aprendizaje, como principio de inclusión en el Ecuador. *Polo del Conocimiento*. doi: <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i9.1704>
- Gil, S., & Inga, S. (2019). *Propuesta de juegos populares infantiles para mejorar el proceso de socialización en*. [Pontificia Universidad Católica del Perú, Tesis de Licenciatura]. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14443>
- Gil, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: Una mirada a la Práctica Escolar*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- González-Villavicencio, J., Vele-Caymayo, D., Tapia-Brito, D., & Salgado-Oviedo, P. (2022). El juego simbólico como estrategia para el desarrollo psicomotriz de los niños. *Polo de Conocimiento*, 7(2), 1815-18525. Doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354953>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.
- Higueras, L. (2019). *El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/59299>
- Hinostraza, W. (2018). *Juegos tradicionales como estrategia didáctica y convivencia intercultural en estudiantes de la I.E.I. N° 31463 Rio Negro-2016*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica los Ángeles Chimbote. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.13032/2347>
- Hong, D. (2018). *LA ILUSTRACIÓN EDITORIAL INFANTIL COMO*. [Universidad San Ignacio de Loyola, Tesis de Licenciatura]. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14005/3184>
- Ibáñez, M. (2018). Migración, educación e interculturalidad: reflexiones sobre el tratamiento de la diversidad en dos escuelas de San Juan de Lurigancho, Lima. *Sílex: Revista Interdisciplinaria de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya*, 39-57.
- Inacutipá, D. (2021). El juego del niño indígena aymara y los saberes previos como fundamento para la educación intercultural. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.887>
- Institución Nacional de Estadísticas Informáticas. (2018). *Característica de la Población*.
- Jara, J. (2020). *Juegos tradicionales y enfoque intercultural en niños de educación inicial de la unidad educativa "Pensionado Olivo". Riobamba*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7002>
- Lacunza, A., & Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(33), 159-182. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Lasgoity, A., García, S., & Díaz, A. (2014). Las Diferentes funciones del jugar. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*. doi: <https://doi.org/10.35305/rece.v0i7.12>
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025>
- Liconá, A. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 13-21. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11441/45502>

- Limas, N. (2018). *Estrategia didáctica de la teoría a la práctica en la administración estratégica*. [Universidad Libre, Tesis de Maestría]. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10901/15972>
- López-Hurtado, L. (2018). Memoria Histórica, Sanación y Revitalización cultural y lingüística. *KUUMU*.
- Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*(47), 15-25. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Martínez, G. (2012). *El juego y el desarrollo infantil. El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Melo, M. (2021). El juego como artefacto intercultural y mediador pedagógico en la enseñanza de las ciencias. *Revista Electrónica: LUDUS SCIENTIAE*, 5(1), 36-48. doi: <https://doi.org/10.30691/relus.v5i1-2.2745>
- Melo, M., & Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 41-64.
- Meneses, M., & Monge, M. (2001). El juego de los niños, enfoque teórico. *Revista Educación*, 113-124. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3585>
- Mercado, L. (2023). Juego, experiencia y educación. Reflexiones posibles desde la recreación. *Quaderns d'animació i educació social*, 5.
- MINEDU. (2007). *Proyecto Educativo Nacional*.
- MINEDU. (2016). *Programa curricular de Educación Inicial*. Lima.
- MINEDU. (2018). *Lenguas originarias del Perú*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6261>
- MINEDU. (2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5971>
- MINEDU. (2018). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*.
- MINEDU. (2019). *El juego simbólico en la Hora del Juego Libre en los Sectores*. Lima: Amauta Impresiones Comerciales. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6519>
- MINEDU. (2020). *Proyecto Educativo Nacional 2036*.
- MINEDU. (15 de Mayo de 2023). *ESCALE*. Obtenido de <http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>

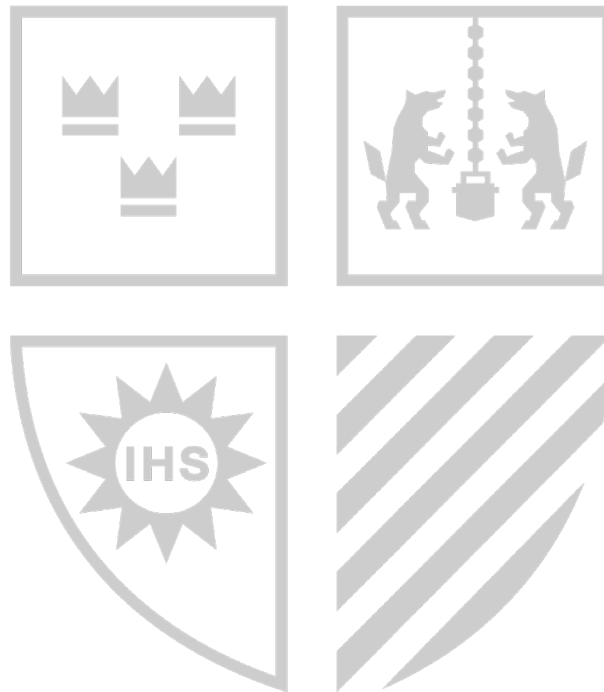
- Ministerio de Cultura. (2018). *I Encuesta Nacional: Percepciones sobre Diversidad Cultural y Discriminación Étnico-racial*.
- Miñano, K. (2020). *El juego simbólico para mejorar la expresión oral en los niños de 5 años "A" de la institución educativa particular "María Reina" de Chulucanas-2020*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica los Ángeles de Chimbote. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.13032/17510>
- Mrva, J. (2018). Passive Bilingualism in the Iberian Peninsula. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 215-242. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162018000200215&lng=en&tlng=en
- Navarro, N. (2020). *Importancia del juego libre para la creatividad de los niños en educación inicial*. [Tesis de Especialidad}. Universidad Nacional de Tumbes . Obtenido de <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1974>
- Nieto, N. (2018). Tipos de Investigación. *Universidad de Santo Domingo*.
- Novillo, S. (2019). El juego simbólico. *Revista Alea Jacta Est.*, 113-154.
- Ñeco, M. (2018). Formación del profesorado de pedagogía en el enfoque intercultural Universidad Veracruzana-México. *Diálogo Andino*, 57, 39-47. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300039>
- Olivares , S. (2015). *El juego social como instrumento para el desarrollo de habilidades sociales en niños de tercer grado de primaria de la institución educativa San Juan Bautista de Catacaos - Piura*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Piura. Obtenido de <https://hdl.handle.net/11042/2674>
- Padawer, A., & Enriz, N. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169016753017>
- Partida, J. (2022). El juego en el preescolar desde la fenomenología del mundo social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LII(1), 321-350. doi: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.471>
- Peralta, J. (2018). Educación popular y justicia comunitaria. Reflexiones desde el Trabajo Social. *Trabajo Social*, 119-138.
- Puerta , S., & González, E. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación En La Escuela.*, 63-74. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>
- Quinteros, R., & Villanueva, W. (2021). El recreo libre y el recreo dirigido, un estudio de diagnóstico, en el nivel primario del Colegio Unión. *PAIDAGOGO*, 3(2), 94-110. doi: <https://doi.org/10.52936/p.v3i2.69>

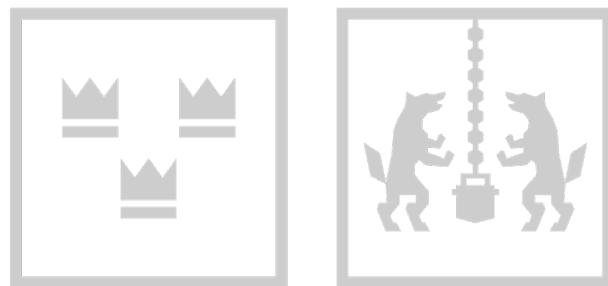
- Ramírez, Y. (2021). La interculturalidad en la sociedad peruana y la formación del docente intercultural. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2759-2769. doi:10.46932/sfjdv2n2-129
- Rebaza, K., & Seminario, N. (2018). Inicio / Archivos / Vol. 1 Núm. 7 (2018): Persona y Familia: Revista del Instituto de la Familia / Artículos. *Persona Y Familia*, 1(7), 135-163. Obtenido de <https://doi.org/10.33539/peryfa.2018.n7.1255>
- Reygadas, L. (2014). Equidad intercultural. En MINEDU, *Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social*. Estación La Cultura.
- Rodríguez, M. (2013). *El juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): el juego social*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Valladolid. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3993>
- Salazar, F. (2018). 'Autenticación' de 'juegos y competencias indígenas' en los Festivales Étnicos de la comunidad nativa San Antonio de Sonomoro del distrito de Pangoa (Satipo, Junín). [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15063>
- Sanchez-Londoño, N. (2020). Recreación, juego y decolonialidad, una aproximación urgente y necesaria. *Cuerpo, cultura y movimiento*, 10(1), 133-153. Obtenido de <https://www.aacademica.org/nelson.daniel.sanchez.londono/3>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, 153-178. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Santrock, J. (2003). *Psicología del desarrollo en la infancia*. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Sendón, P. (2004). El wasichakuy de Marcapata. Ensayo de interpretación de una "costumbre" andina. *Revista Andina*.
- Shapiama, R. (2020). *Enfoque intercultural y logros de aprendizaje en las aulas multigrado de la Institución Educativa Bilingüe N° 0311 del Centro Poblado de Mishquiyacu, Pinto Recodo, Lamas*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/4821>
- Suárez, F. (2021). *Sexismo en el juego libre en la educación inicial*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Politécnica Salesiana. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20529>
- Taibe, O. (2022). *El juego infantil en el proceso de socialización en los niños y niñas del subnivel preparatoria de la escuela de E.G.B "Enma Vaca Rojas" en el año lectivo 2021-2022*. [Universidad Central del Ecuador, Tesis de Licenciatura]. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/29130>

- Tamayo, A., & Restrepo, J. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128. doi: <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6>
- Torres-Castillo, C., & Zárate-Cuadra, O. (2018). Compartiendo experiencias para la formación de docentes de Educación Preescolar, desde el juego tradicional hasta la ecología. *Revista Espiga*, 17(56). doi: <https://doi.org/10.22458/re.v17i36.2180>
- Torres-Solis, M., & Ramírez-Valverde, B. (2019). Buen vivir y vivir bien: alternativas al desarrollo en Latinoamérica. *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos*, 71-97. doi: <https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.69.57106>
- Trapnell, L., & Neira, E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Banco Mundial.
- Trelles, L. (2020). El método de estudio de caso. En A. Huarcaya, *Los Métodos de Investigación para la elaboración de las Tesis de Maestría en Educación*.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- UNICEF. (2018). *Aprendizaje a través del juego*. New York: Fondo de las Naciones Unidas por la Infancia.
- Useche, M., Artigas, W., Queipo, B., & Persozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*.
- Valdiviezo, M. (2018). ¿Cómo interculturalizar escuelas urbanas en el Perú? *Sílex : revista interdisciplinaria de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya*, 195-215.
- Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La Investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Velarde, J. (15 de Diciembre de 2014). *IDEHPUCP*.
- Vera, D. (2017). *El juego en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas de 2 a 3 años de edad del CIBV emblemático Chordeleg, período lectivo 2016-2017*. [Universidad Politécnica Salesiana Sede Cuenca, Tesis de Licenciatura]. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14899>
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Villa, M., Nella, J., Taladriz, C., & Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1189/pm.1189.pdf>

Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos- Gallardo, Á., & Magnolia; Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*, -43-59.

Zych, I., Ortega, R., & Sibaja, S. (2016). Children's play and affective development: affect, school adjustment and learning in preschoolers. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 390-400. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>





ANEXOS



ANEXO 1: FOTOGRAFÍAS

- El juego de las cocinitas



Foto 1. *La niña asume el papel de madre y pregunta a su familia si desean algo más de comida (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)*



Foto 2. El niño se dispone a guardar la olla y una taza (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)

- **El juego de las comiditas**

Foto 3 Las niñas llevan los panes y las bebidas a la mesa, para que todos los integrantes de la familia desayunen. (Foto tomada por Lisseth Phocco, 2022)



Foto 4 Los niños acomodan el dormitorio del sector hogar, para ir a desayunar. (foto tomada por Lisseth Phocco, 2022)

- El juego de los animales



Foto 5 Los niños comienzan a saltar haciendo una carrera, indicando que los monos saltan cuando están apresurados. (Lisseth Phocco, 2022)



Foto 6 Los niños se ponen de forma cuadrúpeda y empiezan a caminar en grupo imitando los sonidos que realizan las vacas.
(Foto tomada por Lisseth Phocco, 2022)



- **El juego de los pescadores y las sirenas**



Foto 7 Las niñas se colocan mantas en la cintura para convertirse en sirenas. (Foto tomada por Lisseth Phocco, 2022)



Foto 8 Los niños son los pescadores, quienes recolectan una gran cantidad de pelotas, considerando que estas son peces que están en el río. (Foto tomada por Lisseth Phocco, 2022).

5. El juego de la familia



Foto 9 El niño es el padre, quien saca las mantas del velero para asistir a la madre, quien cuida al bebé en la cama. (Foto tomada por Lisseth Phocco, 2022)



Foto 10 Las niñas alistan el mate de muña para brindarle a bebé que está enfermo. (Lisseth Phocco, 2022).



6. El juego armando bloques

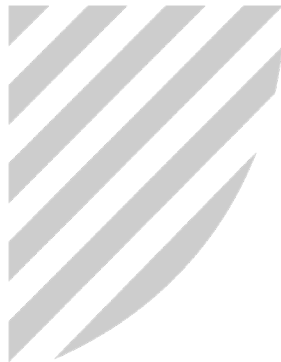




Foto 11 *El niño, está haciendo uso de los bloques, recreó un dinosaurio (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)*



Foto 12 *La niña recrea una casa en función haciendo uso de diversos bloques (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)*

- **El juego de la gallinita ciega**



Foto 13. Los niños hacen una fila para poder salir al patio de juegos (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)



Foto 14. Los niños forman un círculo y cogidos de las manos dan vueltas (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)

- **El juego de la tela de araña**



Foto 15. Los niños observan los origamis con formas de animales (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)



Foto 16. El niño con ayuda de la docente teje el telar de las arañas (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)

9. El juego la casita de la araña



Foto 17. Los niños recrean a una araña gigante, haciendo uso de periódicos (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)



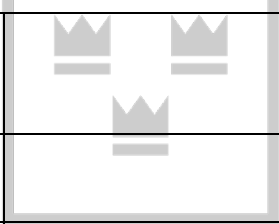
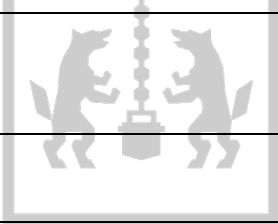
Foto 18. Los niños conjuntamente con la docente, construyeron la casa de las arañas (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)

ANEXO 2: INSTRUMENTOS

FORMATO DE ENTREVISTA A DOCENTES

Técnica: Entrevista semiestructurada

Instrumento: Guión de preguntas

Nombre y apellidos:		
Aula:		
Fecha:		

PREGUNTAS

Trayectoria de vida personal y académica

- ¿Nos podría contar de dónde es usted y dónde estudió?
(estudios primarios/ secundarios/ universitarios)

- ¿Cuál es su lengua materna?

- ¿Cómo y cuándo llegó a ser docente?

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha realizado alguna capacitación o especialización en temas de interculturalidad? ¿Dónde? ¿Cómo contribuyó en su profesión?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos años viene ejerciendo la carrera de educación?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Desde cuándo trabaja con estudiantes de nivel inicial?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hace cuánto tiempo está ejerciendo el rol de docente en la I. E. Fe y Alegría 44?

El juego como estrategia didáctica

<ul style="list-style-type: none"> • Nos gustaría saber ¿Qué son los juegos para Ud.? ¿Cree que tienen un rol importante en el proceso de aprendizaje de los niños? ¿por qué?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué juegos plantea durante las actividades de aprendizaje? ¿Con qué finalidad? ¿Considera los juegos que recrean los estudiantes durante los espacios libres? ¿cuáles por ejemplo? ¿Por qué?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los juegos que más les gustan a los estudiantes? ¿Por qué? ¿Con qué frecuencia desarrolla estos juegos? ¿Qué objetivos busca alcanzar?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera al juego como una estrategia didáctica? ¿Por qué?

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué transmite o enseña a través de los juegos?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué momentos incorpora el juego como una estrategia didáctica? ¿Con qué finalidad? ¿Cómo responden los estudiantes a estos juegos? ¿Cuáles son los objetivos que busca alcanzar? ¿Logra los objetivos esperados?
<ul style="list-style-type: none"> • Puede comentar algunos de esos juegos ¿En qué consisten y cuáles son los objetivos? ¿Cómo reaccionan los niños y niñas?
<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de eventos Institucionales ¿También se introducen juegos? ¿Qué tipo de juegos están presentes? ¿En qué consisten? ¿Quiénes participan?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen roles de género en los juegos que introduce? ¿De qué modo?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los padres y madres de familia son parte de estos juegos? ¿Con qué objetivo se les incorpora? ¿Por qué sí o por qué no?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Implementa juegos que aprendió durante su infancia? ¿Dónde los aprendió? ¿Cómo los aprendió? ¿Qué materiales utiliza?
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Ha inventado algunos juegos? ¿Qué ha considerado como base para crear estos juegos? ¿Considera las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes cuando piensa en aplicar un juego? De qué modo, por qué
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo organiza a los estudiantes en los juegos?
<ul style="list-style-type: none"> • Durante el juego ¿En qué lengua interactúan?

• ¿La escuela cuenta con alguna política especial del uso de los juegos como estrategia didáctica?

• ¿Realizan colegiados? ¿Suelen tratar el tema de la práctica de juego como estrategia didáctica? ¿Por qué?

Enfoque intercultural

• Nos podría comentar ¿Qué entiende por interculturalidad?

• ¿Cree que los juegos fortalecen la identidad de los estudiantes? De qué modo

• ¿Incorpora juegos que permiten introducir prácticas o creencias culturales de los estudiantes? ¿Por qué?

• ¿En qué fechas célebres? (Pregunta adicional)

• ¿Cree que el juego contribuye al enfoque intercultural? ¿De qué modo? ¿A través de qué elementos?

• ¿Realiza alguna planificación previa para introducir los juegos como una estrategia en el desarrollo del enfoque intercultural? ¿Qué materiales utiliza.

• ¿Realizan colegiados (reuniones) para planificar juegos que fomenten la interacción entre estudiantes de diferentes culturas? ¿Qué aspectos toman en consideración?

- Si la escuela está caracterizada como una escuela intercultural ¿Existen lineamientos sobre el desarrollo del enfoque intercultural? ¿Cómo están implementando este enfoque intercultural? ¿Desde cuándo?

- La I.E. ¿Tiene algún apoyo de alguna organización del Estado o privada? ¿Ha recibido alguna capacitación sobre el enfoque intercultural? ¿En estas capacitaciones han introducido a los juegos como estrategia didáctica?

- ¿Qué opina del desarrollo de las actividades por medio de proyectos? (Pregunta adicional)

- ¿Me podría comentar sobre la organización del aula? (Pregunta adicional)

- ¿Los juegos parten de un aula en particular o de todas las profesoras del aula? (Pregunta adicional)

FORMATO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Técnica: Observación participante

Instrumento: Guía de observación.

Nombre del juego	Descripciones	Roles en el juego	Pautas e indicadores que da la docente	Desarrollo del juego
	Tiempo: Cantidad de participantes: Objetivo: Contexto:			Inicio: Desarrollo: Cierre:
	Tiempo:			Inicio:

	Cantidad de participantes: Objetivo: Contexto:			Desarrollo: Cierre:
	Tiempo: Cantidad de participantes: Objetivo: Contexto:			Inicio: Desarrollo: Cierre:
	Tiempo: Cantidad de participantes: Objetivo: Contexto:			Inicio: Desarrollo: Cierre:

ANEXO 3: FOTOS DE LAS PROGRAMACIONES

DURACIÓN DEL PROYECTO					
Semanas	Lunes 26	Martes 27	Miércoles 28	Jueves 29	Viernes 30
I SEMANA	Planificación del proyecto		PSICOMOTRIDAD	¿Qué es una araña?	Características de las arañas
	PRODUCTO PARCIAL: Planificación del Proyecto				
II SEMANA	Lunes 03 oct	Martes 04 oct	Miércoles 05 oct	Jueves 06 oct	Viernes 07 oct
	Mi araña favorita	Tipos de arañas	PSICOMOTRIDAD	Ciclo vital de las arañas organizador visual PPT	Análisis de material reciclado (Botellas)
PRODUCTO PARCIAL: Organizador visual del ciclo vital de las arañas					
SEMANA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL					
III SEMANA	Lunes 10	Martes 11	Miércoles 12	Jueves 13	Viernes 14
	Lunes 17	Martes 18	Miércoles 19	Jueves 20	Viernes 21
Como se forma la seda de araña		La tela de araña sirve para ...	PSICOMOTRIDAD	Dónde viven las arañas y que comen	INTEGRACIÓN FE Y ALEGRIA 4A-2I Y 2D
PRODUCTO PARCIAL: Tejido de tela de araña					
IV SEMANA	Lunes 24	Martes 25	Miércoles 26	Jueves 27	Viernes 28
	Construimos una araña Gigante	Construimos una araña Gigante Donde se produce su veneno	PSICOMOTRIDAD	Implementamos el terrario	En busca de arañas para el terrario
PRODUCTO FINAL: ARAÑA GIGANTE Y TERRARIO DE ARAÑAS					

Foto 19. Organización de los proyectos, acorde a la fecha de duración que tendrán. (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)

PROYECTO DE APRENDIZAJE N° 09		
<p>EDAD DE LOS NIÑOS: 5 años 8</p> <p>NOMBRE DEL PROYECTO: "LA SUPER ARAÑA PODEROSA"</p> <p>DURACIÓN: del 29 de septiembre al</p> <p>PROBLEMATIZACIÓN:</p> <p>El siguiente Proyecto tiene como base la curiosidad de los niños de 5 años 8, por saber y conocer más sobre las arañas, ya que nos encontramos en una zona donde abundan mucho estos animales, constantemente encontramos estos animales en nuestro salón de clase y en otros ambientes de nuestro colegio, causando en los niños y niñas la curiosidad por saber cosas como: ¿Dónde viven?, ¿de qué se alimentan? (porcos o murciagos) entre otras, dichos conocimientos serán adquiridos y construidos por los niños por medio de trabajos de investigación e indagación, manipulación y observación supervisada y elaboración de material educativo, todo esto nos ayudará a dejar por dichos mitos que se conoce sobre las arañas y a profundizar los conocimientos previos que tienen los niños.</p> <p>PLANIFICACIÓN DE LA DOCENTE:</p>		
APRENDIZAJES ESPERADOS. COMPETENCIAS, ESTÁNDARES, CRITERIOS DE EVALUACIÓN.		
COMPETENCIA	ESTÁNDARES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Se comunica oralmente en castellano como segunda lengua	Se comunica oralmente mediante palabras o frases breves. Obtiene información de textos acompañados de expresiones corporales, gestos y tono de voz de su interlocutor. Responde a través de algunas palabras aisladas, con apoyo de gestos y expresiones corporales y de su lengua materna.	Se comunica oralmente mediante palabras o frases breves. Responde a través de algunas palabras aisladas, con apoyo de gestos y expresiones corporales y de su lengua materna.
INDAGA MEDIANTE MÉTODOS CIENTÍFICOS PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTOS	Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno, hace preguntas con base en su curiosidad, propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular y describir; compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió.	Explora los objetos, el espacio y hechos que acontecen en su entorno. Hace preguntas con base en su curiosidad. Propone posibles respuestas, obtiene información al observar, manipular y describir. Compara aspectos del objeto o fenómeno para comprobar la respuesta y expresa en forma oral o gráfica lo que hizo y aprendió.

Foto 20. Proyecto N°9 "La super araña" (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)

LUNES 05 DE SEPTIEMBRE
ACTIVIDADES PERMANENTES

- Revisamos a los niños y niñas
- Revisamos la asistencia
- Vamos a los servicios higiénicos
- Hacemos la asistencia
- Nos saludamos
- Revisamos y compartimos a Dios
- Revisamos los acuerdos, responsabilidades, calendario

JUEGO LIBRE EN SECCIONES

- Una responsable para cada sección y responsable de cada una de ellas
- Juntas de 3 a las secciones (asignamos los juegos que debemos jugar) - después nuestra participación en ellas
- Logramos en las secciones y en ellas lo mismo que nosotros pedimos la participación de la maestra quien estará observando
- Resolvemos los problemas de forma del juego, si no se resuelve una sección y vamos a jugar a jugar
- Organizamos los juegos, materiales y materiales de representación gráfica

PROPÓSITO: Establecer las etapas del ciclo vital y las edades siguiendo las características.
COMPETENCIAS: RESUELVE PROBLEMAS DE CANTIDAD.
EVIDENCIA: Ficha del ciclo vital.

ACTIVIDAD	ACCIONES ESPECÍFICAS	TIEMPO	RECURSOS Y MATERIALES
ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO	<p>La maestra recuerda leyendo los temas que los niños propusieron para el desarrollo del Proyecto "Mi familia Arca más feliz".</p> <p>La maestra propone desarrollar el tema "etapas del desarrollo humano" para saber en que momento de la vida es que los humanos podemos formar una familia.</p> <p>La maestra muestra un video "Estoy creciendo" https://www.youtube.com/watch?v=2Zmb3URYZD</p> <p>Luego de observar el video la maestra realiza las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué se parecen a Juan? • ¿Saben cuáles son las etapas de la vida o ciclo de la vida? • ¿En qué etapa de la vida están Uds? <p>La maestra escucha atentamente la respuesta de ellos niños y comienza el dialogo con la siguiente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué se parecen a Juan? <p>Al escuchar las respuestas de los niños los anota y explica las etapas que los seres humanos pasamos a lo largo de la vida https://www.youtube.com/watch?v=WP5i4t9VdQ luego vuelve a preguntar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué etapa de la vida están Uds? • ¿Cada los seres humanos podemos por estas etapas? <p>La maestra complementa las respuestas de ellos niños y junto a ellos observa un video "Ciclo de la vida" https://www.youtube.com/watch?v=UWPS_P1Ob6Q8117s.</p> <p>Después de haber analizado estas etapas la maestra realiza una última pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué etapa de la vida creen que los personas podemos formar una familia? ¿Por qué? <p>La maestra escucha a los niños y pide recordar todo lo aprendido esta mañana para poder realizar la ficha.</p> <p>Tareas para mañana: "Cómo se conocieron tu papá y mamá?"</p>	45 minutos	<p>Fisioterapia</p> <p>Proyector</p> <p>Laptop</p> <p>Ficha</p> <p>Tijeras</p> <p>Goma</p> <p>Cartulina de colores</p>

Foto 21. Organización del proyecto a través sesiones de aprendizaje. (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)

DURACIÓN DEL PROYECTO

Semanas	Lunes 29	Martes 30	Miércoles 31	Jueves 01 set.	Viernes 02 set.
I SEMANA	FERIADO	FERIADO	PSICOMOTRIDAD	Planificación del proyecto	¿Qué es una familia?
PRODUCTO PARCIAL: Planificación del Proyecto					
II SEMANA	Lunes 29	Martes 30	Miércoles 31	Jueves 01	Viernes 02
PRODUCTO PARCIAL:					
III SEMANA	Lunes 29	Martes 30	Miércoles 31	Jueves 01	Viernes 02
PRODUCTO FINAL:					

Foto 22. Organización del tiempo de duración del proyecto "Una súper araña". (Foto tomada por Noavita Santa Cruz, 2022)