

**CREENCES DE DOCENTS SHIPIBO-KONIBO,
ENVERS EL JOC INFANTIL I EL SEU PAPER A L'ESCOLA**
**CREENCIAS DE DOCENTES SHIPIBO-KONIBO,
SOBRE EL JUEGO INFANTIL Y SU ROL EN LA ESCUELA**
**SHIPIBO-KONIBO TEACHERS' BELIEFS,
ABOUT CHILDREN' PLAY AND ITS ROLE IN THE SCHOOL**

*Hans Frech La Rosa**, *Susana Frisancho***

DOI: 10.7203/anuari.psicologia.17.2.179

Resum

El joc és un espai fonamental per al desenvolupament infantil que permet, als infants, explorar l'entorn i a sí mateixos de manera cada vegada més complexa, construir el coneixement, vincular-se i cooperar amb els altres i adaptar-se al món de forma flexible. A l'escola, el joc impulsa la construcció d'aprenentatges significatius i atorga major motivació per a aprendre. Malgrat això, el joc està desapareixent dels processos educatius. Atès, doncs, que les creences docents tenen implicacions directes en el que ocorre a les aules, aquesta investigació té com a objectiu explorar les creences, envers el joc, per part dels docents de tres comunitats Shipibo-Konibo de la regió Ucayali, en l'Amazònia del Perú.

Els resultats mostren que aquells docents reconeixen la importància del joc per al desenvolupament infantil, però no el seus guanys per a l'educació, ni la manera específica com els diferents jocs contribueixen al seu desenvolupament. A més, es descriuen creences estereotipades a l'entorn de la construcció de rols de gènere a través del joc.

Paraules clau: joc infantil, creences docents, poble «Shipibo-Konibo».

* Departamento de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Membre del grup d'investigació en cognició, aprenentatge i desenvolupament. Correspondència: Avda. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32, Perú | Teléfono (511) 626-2000. Email: <hans.frech@pucep.pe>.

** Departamento de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora del grup d'investigació en cognició, aprenentatge i desenvolupament. Email: <sfrisan@pcup.edu.pe>.

Resumen

El juego es un espacio fundamental para el desarrollo infantil que permite a los niños explorar el entorno y a sí mismos de modos cada vez más complejos, construir conocimiento, vincularse y cooperar con los otros y adaptarse al mundo de forma flexible. En la escuela, el juego impulsa la construcción de aprendizajes significativos y otorga mayor motivación para aprender. Sin embargo, a pesar de esto el juego está desapareciendo de los procesos educativos. Dado que las creencias docentes tienen implicancias directas en lo que ocurre en las aulas de clases, esta investigación tiene como objetivo explorar las creencias sobre el juego de docentes de tres comunidades Shipibo-Konibo de la región Ucayali, en la Amazonía del Perú.

Los resultados muestran que los docentes reconocen la importancia del juego para el desarrollo infantil pero no sus aportes para la educación, ni el modo específico en que los diferentes juegos contribuyen al desarrollo de los niños. Además, se reportan creencias estereotipadas acerca de la construcción de roles de género a través del juego.

Palabras clave: juego infantil, creencias docentes, pueblo «Shipibo-Konibo».

Abstract

Play is fundamental for children's development. It allows them to explore the environment and themselves through increasingly complex ways, to build knowledge, create bonds and social cooperation, and develop greater flexibility to adapt to the world. Likewise, play can promote learning and motivation to learning the school. However, despite all these play is disappearing from school classrooms. Because beliefs are related to teachers' behavior in the classroom, this study aims at exploring Shipibo-Koniboteachers' beliefs about play. The Shipibo-Konibo is an indigenous group from the Ucayali region, in the Peruvian Amazon Rainforest.

Results show that teachers recognize the importance of play for child development but not its contribution to education. They do not identify, either, the specific contribution of each game for development and learning. Additionally, the study reports teachers' beliefs about the relationship between play and the development of gender roles.

Key words: children's play, teachers' beliefs, «Shipibo-Konibo» people.

Introducció

Els xiquets dediquen gran part del seu temps al joc, una activitat espontània que sorgeix dels seus interessos i desitjos, i que constitueix un espai fonamental per al desenvolupament cognitiu, afectiu, social i moral, alhora que un mecanisme de transmissió, construcció i transformació de pràctiques i signifi-

cats culturals (Bruner, 1972, 1983; Bruner, Jolly i Sylva, 1976; Delval, 2002; Garaigordobil, 1995; Linaza, 2013; Linaza i Maldonado, 2013; Ortega, 1992, 1991; Piaget, 1959/2006). S'ha identificat que quan un xiquet concep una activitat com a un joc, sent major benestar emocional en practicar-la que quan no la reconeix com a tal, la qual cosa duu a pensar que, a més d'una activitat, el joc és també un estat mental (Howard i McInnes, 2013).

Com qualsevol joc infantil, els jocs tradicionals dels pobles indígenes són finalitats en sí mateixos, es juguen pel plaer de jugar, responen a necessitats i desitjos dels xiquets, tenen regles que es negocien, construeixen cooperació social, contribueixen al desenvolupament motor i d'habilitats i d'operacions en els jugadors (Castillo, 2001; Hernández, Navarro, Castro i Jiménez, 2007; Garoz i Linaza, 2008; Macedo, 1991; Mejía-Arauz, 2000; Öfele, 1999). Exemples són el *Mancala*, joc africà amb múltiples variants que construeix estructures i estratègies matemàtiques en qui juguen, les quals diferencien als jugadors principiants dels experts (De Voogt, Epstein i Linders, 2015), i el *Kabaddi* o el *Kho-kho*, que es practiquen en l'Índia des de temps ancestrals i contribueixen al desenvolupament motor, l'agilitat i la força física d'una manera millor que altres jocs i esports no indígenes (Prabhu i Swamy, 2013). El *Nyunga*, joc tradicional de Zimbabwe consistent en llençar figuretes d'argila en rius o llacs per aconseguir una trajectòria recta i cercles en l'aigua, també ajuda a la millora de les destreses motores (Gundani, Makaza, Tapera, Amusa i Banda, 2010). Per la seua senzillesa i arrelament entre els xiquets, els jocs tradicionals han sigut emprats fins i tot com a ferramenta terapèutica (Kekae-Moletsane, 2008).

Una característica important d'aquests jocs és que comporten significats culturals i són altament valorats en la cultura a què pertanyen. Per exemple, López Von Vriessen (2011) i Garoz i Linaza (2006, 2008) han estudiat el *Palín*, joc del poble Mapuche de Xile. En aquest joc, cada jugador, en parella amb un jugador rival, realitza una sèrie de rituals que construeixen un vincle d'amistat. A diferència de jocs similars de la cultura occidental (el *hockey*, per exemple), l'objectiu final del *Palín* és unir a dues famílies o grups, i no que algun d'ells guanye el partit. El joc de les faves, altre joc Mapuche actualment poc practicat, és un joc d'atzar que es relacionava amb cants, invocacions i creences magicoreligioses d'aqueix poble (López Von Vriessen, 2002). Igualment, els jocs tradicionals espanyols *Xarranca* (Brasó-Ruis i Collell-Colomer, 2016) i *El Marro* (Brasó-Ruis i Torredadella-Flix, 2014) permeten el desenvolupament de la psicomotricitat i col·laboració entre pares, alhora que són tradicions històriques importants que contribueixen a la consolidació de la identitat cultural dels xiquets. És important emfatitzar que el joc constitueix un espai fonamental per al desenvolupament de la democràcia (Miras, 2013); els jocs dels pobles indígenes són a més un mitjà molt important d'apoderament, enfortiment de la identitat i resistència cultural per a aquests pobles (Burnett, 2006; Forsyth, 2006).

Donat que el joc resulta essencial per al desenvolupament i l'aprenentatge infantil (Alward i al., 1999; Bruce, 2001; Dockett i Fleer, 2002; Isenberg i Quisenberry, 2002; Saracho i Spodek, 2003), i reflecteix les estructures del desenvolupament cognitiu (Macedo, 1988), també pot ser una important ferramenta d'aprenentatge en l'escola. Degut al seu caràcter repetitiu, el joc forma hàbits que recolzen l'aprenentatge (Macedo, 1995); poder triar els jocs en l'escola permet al xiquet prendre control sobre sí mateix, planificar activitats i desenvolupar-ne autonomia. A més, si el joc permet aterrar les abstraccions dels processos de construcció del coneixement (Macedo, 1995), i fomenta la creativitat i la innovació (Bergen, 2009). Autors com ara Bruner (1988) o Hohman, Banet i Weikart (1990), han plantejat propostes curriculars que incorporen al jocs com un element central en el procés d'ensenyament-aprenentatge, siguen jocs occidentals o de pobles originaris (Nkopodi y Mosimege, 2009; Forsyth i Wamsley, 2006; Baturu, Norton i Cooper, 2004).

Per exemple, el *Pada*, joc indígena de Zimbabwe, permet entendre conceptes matemàtics relacionats al comptatge, construccions geomètriques, estadística, permutacions, combinacions i angles (Dewah i Van Wyk, 2014), per la qual cosa es recomana als docents aprofitar aquest joc en l'escola de mode que es redueca o evite la por que els xiquets solen tindre a les matemàtiques quan estan descontextualitzades. De la mateixa manera, Roux, Burnett i Hollander (2008) proposen incorporar jocs indígenes Zulu en els processos educatius, que podrien enriquir les classes d'educació física així com contribuir al desenvolupament cognitiu, afectiu i social, alhora que es difonen i enforteixen les tradicions culturals dels estudiants.

Lamentablement, en l'actualitat els sistemes educatius estan cada volta més inclinats a entrenar els estudiants per resoldre proves estandarditzades, i deixen a un costat la recerca del desenvolupament integral de cada xiquet (Gray, 2013; Isenberg i Quisenberry, 2002; Wu i Rao, 2011; Zhao, 2006). En els últims anys, s'ha reportat una creixent desaparició del joc a les aules (Miller i Almon, 2009; Nicolopoulou, 2010), a pesar de saber-se que la seua absència té impactes negatius en els xiquets, principalment en la creativitat, el funcionament cognitiu i les relacions socials (Gray, 2011; Isenberg i Quisenberry, 2002). Paral·lelament, han incrementat la quantitat d'hores lectives en l'escola i l'assistència a institucions preescolars d'orientació acadèmica, front a altres amb més activitats recreatives (Gray, 2011; Massote, Fernandes y Domingues, 2005). Aquest problema no és aliè al Perú, ja que als principals documents educatius (MINEDU 2013, 2009) el joc apareix breument en l'educació inicial, encara que desintegrat del procés educatiu.

Molts pares i docents consideren el joc com una pèrdua de temps (Triana 2013; Sherwood, 2009; Sherwood y Reifel, 2013 Mauigoa-Tekene, 2006; Sil-

va, 2004; Castillo, 2001); als nivells socioeconòmics més baixos, especialment en contextos urbans, les oportunitats de joc són menors, ja siga per absència d'espais apropiats o recursos per al joc, pel poc de temps de què disposen els xiquets per jugar, o per la poca valoració dels pares i docents cap a les activitats lúdiques. Sherwood (2009) i Sherwood i Reifel (2013) informen de què tant docents actius com docents en formació als Estats Units, entenen el joc com a un element valuós per al desenvolupament dels xiquets, però superficial quant a les possibles contribucions a l'aprenentatge en l'escola. Per la seua part, Triana (2013) troba que el joc és considerat pels docents com un element distractor per a l'aprenentatge, i si és emprat a les classes es fa sense una anàlisi profunda de què s'hi busca aprendre. Així mateix, Oppermann, Anders i Hachfeld (2016) troben una relació entre les creences docents sobre els jocs matemàtics i el seu coneixement sobre la matèria.

D'aquesta manera, aquells que dominen millor el coneixement matemàtic, tenen creences que afavoreixen l'ús de jocs en l'aprenentatge de matemàtiques, en comparació amb els qui el dominen menys. Castillo (2001) i Jiang i Han (2015) han detectat resultats similars en pares i mares de família, els quals reconeixen el joc com a part del comportament infantil, però el consideren poc significatiu per a l'aprenentatge. Sherwood i Reifel (2013), junt amb Wu i Rao (2011), proposen que les característiques del sistema educatiu (que valora les pràctiques pedagògiques orientades al rendiment escolar) influeixen en el desenvolupament de creences d'aquest tipus.

Existeixen estudis que mostren que les oportunitats de joc que tenen els xiquets es veuen influïdes en gran part per les creences sobre el tema que sostenen els seus professors (Vu, Han i Buell, 2015; Ranz-Smith, 2007; Sandberg i Samuelsson, 2003; Roopnarine i Johnson, 2001). Les creences són construccions mentals que tenen suficient validesa subjectiva com per a guiar la interpretació de la realitat (Leal, 2005; Pajares, 1992). Compten amb components afectius i avaluatius (Nespor, 1987), disposicions per a l'acció (Brown i Cooney, 1982), i solen construir-se a partir d'experiències primerenques i processos de socialització com l'educació (Lasley, 1980; Pajares, 1992). Diversos estudis han mostrat la influència de les creences docents en el procés educatiu i en l'aprenentatge, així com les dificultats per transformar creences preestablertes (Brown y Cooney, 1982; Fuchs, Fuchs y Phillips, 1994; Lasley, 1980; Pajares, 1992).

Donat que és el docent qui usualment decideix les activitats d'aprenentatge que es durien a terme en classe (Burbacher, Case i Reagan, 2000), i que el seu procés de presa de decisions està determinat pel seu sistema de creences sobre l'aprenentatge, l'educació, el rol docent, el joc i altres àrees vinculades al procés educatiu (Pajares, 1992; Wu y Rao, 2011; McClintic y Petty, 2015), resulta important estudiar les creences que ha desenvolupat un grup de docents

Shipibo-Konibo de la regió Ucayali, en l'Amazònia del Perú, sobre el joc i el seu ús pedagògic. Açò és particularment rellevant perquè tal com es mostra en Monteluisa, Valera, Frisancho, Frech i Delgado (2015), existeix una varietat de jocs tradicionals del poble Shipibo-Konibo que s'han anat perdent per una manca de pràctica, i que els propis docents del poble han deixat d'emprar com a ferramenta pedagògica. Com ocorre en altres pobles indígenes, aquests jocs preparaven als xiquets per a la caça, la pesca, la construcció de canoes o fletxes, i altres activitats culturals quotidianes i de la vida adulta (Anderson, 2016), a més de incorporar l'ús de materials propis de la zona (com ara pals, llavors o fulles d'arbre), i de ser creats pels xiquets i xiquetes, qui els practicaven baix la vigilància de pares i mares.

El poble Shipibo-Konibo pertany a la família lingüística Pano, és el cinquè grup indígena del Perú quant a població i el tercer dels grups indígenes amazònics (UNICEF, 2010). Es tracta d'un poble originari tradicionalment assentat en les conques del riu Ucayali i els seus afluents, encara que actualment és possible trobar comunitats Shipibo-Konibo no sols en la regió Ucayali, sinó també en Madre de Dios, Loreto i Huánuco, i en la ciutat de Lima.

Mètode

Participants

Els participants van ser sis docents *Shipibo-Konibo*, de nivell primari, de tres escoles d'Educació Intercultural Bilingüe (EIB) de tres comunitats *Shipibo-Konibo* de la regió Ucayali, a l'Amazònia del Perú. L'elecció de docents es va fer d'acord a la seua disponibilitat per participar de l'estudi. Es van recollir dades socio-demogràfiques com la seua formació per treballar en escoles EIB, anys d'experiència, i la percepció de domini del *shipibo* i del castellà –en una escala de l'1 al 10, essent 10 el nivell més alt–. El nombre de participants es va determinar de manera accidental, per ser els professors que treballaven en les comunitats en què es va tenir accés i que van acceptar de participar de l'estudi. El nombre va permetre complir el principi de saturació, és a dir, arribar al moment en què la informació recollida amb els últims participants ja no aportava novetat a la investigació. A la taula 1 es mostren les principals dades socio-demogràfiques segons cada escola. Cal destacar que tots els docents són parlants nadius de la llengua *Shipibo*.

TAULA 1
Dades socio-demogràfiques dels participants

Comunitat	Escola	Docent	Sexe	Edat	Experiència en EIB	Domini del castellà
Comunitat 1	Escola A	P1	F	51 anys	25 anys	5
		P2	M	45 anys	23 anys	5
Comunitat 2	Escola B	P3	M	48 anys	24 anys	5
Comunitat 3	Escola C	P4	M	43 anys	7 anys	0
		P5	M	46 anys	26 anys	7
		P6	M	49 anys	14 anys	5

Instruments

Entrevista qualitativa

S'aplicà una entrevista semi-estructurada (Vieytes, 2004), dissenyada a partir d'investigacions prèvies sobre creences de pares i docents, envers el joc infantil (Parmar, Harkness i Super, 2004; Sherwood, 2009; Sherwood i Reifel, 2013), que recull les creences respecte el joc i la seua relació amb el desenvolupament cognitiu, afectiu, i amb l'aprenentatge escolar. Explorava a més la seua percepció sobre la relació del joc amb els rols de gènere.

L'entrevista va incloure, com a material suggeridor, fotografies de joguines i imatges de nens indígenes jugant, de manera que els docents podien elaborar les seues idees a partir d'aquelles. Per exemple, es van presentar imatges de nens en tres situacions de joc: simulant un viatge en *pekepeke* –tipus de canoa utilitzada a l'Amazònia–, jugant amb una virolla i al futbol, que mostraven els tres principals tipus de joc plantejats per Piaget (1959/2006): joc simbòlic, joc d'exercici i joc de regles. Aleshores es preguntà si creien que, en jugar els nens, estaven desenvolupant alguna capacitat, quina seria aquesta, i si els jocs podrien ser usats a l'escola, per a generar aprenentatges i com. L'entrevista abastava les següents àrees:

- **Àrea 1.** Joc i desenvolupament infantil. L'àrea apuntava a explorar les creences docents sobre el joc infantil, com a espai de desenvolupament, així com els processos cognitius i afectius que es mobilitzen en jugar.
- **Àrea 2.** Joc i pràctiques pedagògiques. Aquesta àrea va explorar les creences que tenen els docents sobre el joc infantil i les seues possibilitats d'ús pedagògic.
- **Àrea 3.** Jocs tradicionals *Shipibo-Konibo*. Explorà las creences docents sobre la situació dels jocs tradicionals *Shipibo-Konibo*, tant a la comunitat com a l'escola, el seu ús espontani entre els infants i les seues potencialitats per millorar els aprenentatges.

- **Àrea 4.** Jocs infantils i rols de gènere. Aquesta àrea va explorar les creences docents sobre el joc i la seua relació amb els rols de gènere en els nens.

Procediment

La guia d'entrevista va ser revisada per cinc jutges. A més, es va provar amb un docent de primària d'una comunitat *Shipibo-Konibo* d'Ucayali, per avaluar la seua durada, analitzar la comprensió de les preguntes, i la pertinença de les imatges. L'entrevista es va ajustar a partir dels suggeriments dels jutges i l'aplicació pilot, eliminant preguntes que no s'entenien, afinant altres, i deixant de banda aquelles que repetien informació i allargaven innecessàriament el temps de l'entrevista. Un acompanyant pedagògic del poble *Shipibo-Konibo*, mestre, la tasca del qual consisteix a monitoritzar el treball dels docents d'aula en les comunitats, i donar-los suport pedagògic, ajudà a identificar i seleccionar els participants en cada comunitat, que van ser informats sobre els objectius i característiques de la investigació, i van signar un consentiment informat, acceptant participar.

Las entrevistes es van realitzar de manera individual, en les pròpies comunitats i en castellà, van ser transcrites i després codificades manualment. Seguint a Vieytes (2004) i Flick (2004), l'anàlisi de la informació va tenir tres moments: 1) una anàlisi preliminar, que va consistir en elaborar categories i hipòtesis temptatives durant el procés de recollida de dades; 2) una anàlisi intermèdia, realitzat una vegada que la informació hi va haver estat transcrita i que va permetre tant codificar-la, en funció de categories i sub-categories com identificar les relacions entre aquestes categories; i 3) una anàlisi final per verificar que tota la informació hagués estat esgotada i que la codificació fos la més apropiada. Les categories es van elaborar en funció a les àrees de la guia d'entrevista, extraient la informació que corresponia a cada pregunta i organitzant les respostes dels participants temàticament, en funció de la seua similitud. Això va ser realitzat de manera independent pels dos autors de l'estudi, que després van comparar les seues classificacions per obtenir-ne confiabilitat. Quan va haver discrepància, aquesta es va resoldre analitzant en conjunt els criteris de qualificació i arribant a acords.

Resultats i discussió

Creences sobre el joc infantil i el desenvolupament cognitiu

Tots els docents reconeixen que el joc és una característica essencial del desenvolupament infantil, que els nens juguen de manera espontània, i que l'ab-

sència de joc és un indicador d'algun problema de salut, del desenvolupament, o de l'entorn social.

Per exemple:

Un nen que no juga diuen que està malalt [...] no està sa doncs, perquè ha de tenir molts problemes, moltes preocupacions a casa, en tots els aspectes (P1, F, 51 anys) Si nosaltres prohibim jugar als nens estem atemptant, cal donar-los llibertat perquè juguen (P3, M, 48 anys)

En reconèixer la naturalitat del joc en el comportament infantil, els docents poden utilitzar-lo com un indicador, per diferenciar segons si els nens es mostren actius i es diferencien els que estan sans i es desenvolupen bé, dels que no. En aquesta línia, tres docents van associar característiques de personalitat como l'extraversió, en un nen sa, afirmant el següent:

Hi ha nens ... notaréu, hi ha nens més cohibits que no conversen; hi ha nens que vulgarment diuen «més viu», «jo sóc el campió», que mai volen perdre, han de guanyar-li a un altre grup [...] llavors el nen està despert (P5, M, 45 anys).

Se sap que, en general, els docents tenen una visió més positiva dels estudiants extravertits que dels introvertits, ja que l'extraversió s'aprecia més que la introversió, en un món que valora l'audàcia i l'emprenedoria per sobre de la calma i la reflexió (Cain, 2013 ; Reilly, 2000; Cunningham, 1975). Com que els docents perceben la sociabilitat, la participació activa en jocs i la recerca constant d'interacció social com a característiques de salut, podrien, eventualment, associar la tranquil·litat, la reflexió individual o la tendència a la solitud amb algun tipus de problema. En alguns casos, aquesta associació podria portar-los a forçar als nens a formes de comportament que els violenten, amb les conseqüències que això suposa per al seu benestar i desenvolupament.

Paral·lelament, els docents P1, P2, P3, P4 van emfatitzar que el joc permet als nens explorar-se a si mateixos i a l'entorn, i desenvolupar habilitats que els permetran moure's millor a l'escola i ala vida adulta.

Afirmen per exemple:

Bé, com a pare de família també, crec que tots els jocs que ells fan són importants, perquè aquí ells mateixos aprenen diàriament i desenvolupen el seu coneixement. Llavors, el nen, com més crea els seus propis jocs és millor, perquè els inventen, i aquest desenvolupament mental que els nens ho fan per si sols és bàsic per al treball a l'escola [...] els nens juguen perquè a través del joc fan amics, coneixen altres persones, aprenen mútuament diferents coses, com la llengua, i augmenten els seus coneixements (P3, M, 48 anys).

El nen viu del joc, és el seu món, per exemple el nen saltant descobreix el seu cos i si és fort, el nen salta, bota, és una emoció que surt del seu cos,

que amb gust el nen juga [...] consisteix en diferents capacitats, al nen li ve la creativitat, com jugar, ells inventen, mitjançant això ells aprenen (P1, F, 51 anys).

Encara que reconeixen que el joc fomenta el desenvolupament, els docents tenien dificultats per identificar les habilitats i estructures que es desenvolupen en jugar, mostrant coneixement genèric sobre el joc, però no coneixement específic sobre els processos psicològics subjacents a cada joc en particular. Per exemple, van reconèixer les capacitats motores que es desenvolupen en jugar al futbol i a la virolla, així com la capacitat de representar un comportament adult en armar un bot i simular viatjar en ell. No obstant això, no van aconseguir identificar capacitats matemàtiques, científiques, habilitats comunicatives o estratègies de cooperació. En el cas del futbol, cap docent va reconèixer la possibilitat d'aprendre a construir i respectar normes per assolir objectius comuns.

Aquesta visió genèrica del joc és un límit per a la versatilitat de la seua inclusió com a eina pedagògica. Vu, Hans i Buell (2015) van identificar que professors de educació inicial eren plenament conscients de la importància del joc, per al desenvolupament infantil, però menys conscients de la manera en què aquest donava suport l'aprenentatge acadèmic i social i del seu *rol* com a docents en el joc dels nens. En la mateixa línia, McClintic i Petty (2015) van trobar que si bé els professors valoraven el joc a l'aire lliure, com a motor del desenvolupament, mostraven poc coneixement sobre ell i poca motivació per promoure'l. Tal com exposem a la secció següent, la majoria de docents atribueix funcions genèriques al joc, però té dificultats per identificar i explicar les seues aportacions específics al desenvolupament i l'aprenentatge.

Creences sobre els jocs tradicionals i les pràctiques pedagògiques

Respecte a la funció dels jocs a l'escola, els participants es divideixen en dos grups. El primer li adjudica una funció motivadora al joc, més no una funció d'aprenentatge. Aquest grup utilitza jocs per motivar els alumnes a anar a l'escola, perquè presten atenció durant la classe, o per a distreure'ls entre una i altra activitat. Per exemple:

Per a mi el joc és molt important, un suport més per als nens [...] quan els nens estan mig cansats apareix el joc, i ja ara sí, armen això, es que el què fan, quina alegria per a ells, armen, ja fan això (P4, M, 46 anys). Sí, els jocs també poden servir per motivar, per despertar l'interès dels nens [...] per motivar en qualsevol dels temes de comunicació, de matemàtiques, quan estan ja una mica cansats (P6, M, 43 anys).

Cal recalcar que tot i haver incorporat un discurs favorable al joc, aquest entra en conflicte amb la creença que el joc no és un espai d'aprenentatge, o que

només ho és per l'educació inicial. Com esmenta un dels docents: «a l'escola una activitat d'aprenentatge, diguem, com exercicis, serveix perquè els nens aprenen més que en el joc» (P5, M, 49 anys). D'aquesta manera, el discurs de suport al joc és amagat per la creença més forta i arrelada que el joc és una pèrdua de temps que suposa menys processos d'aprenentatge que l'ensenyament directe. Això mateix ha estat trobat en altres investigacions (Sherwood i Reifel, 2013).

Un segon grup (P1, P2 i P4) sí que concep els jocs com a eines pedagògiques i tracta d'incloure'ls en les sessions d'aprenentatge, tot i que no tots aconsegueixen descriure amb precisió aquesta inclusió. Per exemple:

Bé, sí tingués tots els materials seria una classe dinàmica, mentre que els alumnes actuen, el professor es desenvolupa amb els materials i en grups per fer-los jugar [...] En matemàtiques se'l faria classificar, per exemple, perquè així tots els nens treballen i van descobrint els seus sabers (P1, M, 35 anys).

Seguir treballant així amb els nens, jugant més que tot, perquè un nen petit sempre aprèn jugant, sortint al pati, bé així, caminant, més que tot amb el joc (P4, M, 46 anys).

Aquests participants van ser els únics que van incloure, dins la seua classe ideal, algun tipus de joc, encara que en els tres casos es va tractar de jocs per al curs de matemàtiques i gastaven la competitivitat per motivar els estudiants a resoldre exercicis; no com a eina per construir coneixement matemàtic, en la línia del que proposen, per exemple, Kamii i Joseph (2004). Com s'aprecia, tot i que els docents reconeixen que els jocs poden servir per dur a terme aprenentatges específics, no aconsegueixen vincular les característiques del joc amb les competències a desenvolupar en una determinada sessió d'aprenentatge, la qual cosa fa que l'ús de jocs siga predominantment motivacional i no pedagògic. Jorgensen, Grootenboer, Niesche i Lerman (2010) també troben que docents aborígens d' Austràlia reconeixen la importància dels jocs tradicionals en l'educació intercultural, però no tenen eines per dissenyar activitats que els incorporen de manera pedagògica.

És important assenyalar que els docents coneixen pocs jocs *shipibo* tradicionals, cosa que es trobà també en un estudi previ (Monteluisa, Valera, Frisanchó, Frech, i Delgado, 2015). Si bé reconeixen que podrien ser més proactius en utilitzar jocs com a recurs pedagògic. Perquè:

Si no tenim una pilota podem agafar fulles i soga de plàtan i fem la nostra pilota (P3, M, 48 anys).

Perceben que és difícil incorporar-los perquè no estan inclosos en la programació diversificada. No obstant això, aquesta programació l'elaboren ells mateixos:

És flexible i podem modificar-la (P3, M, 48 anys).

En altres paraules, es reconeix la pròpia responsabilitat en la no inclusió dels jocs tradicionals que, com afirma el participant 3:

No estan tan inclosos en les programacions perquè nosaltres no els estem prenent en compte i no incloem.

Les actituds, doncs, cap a la recuperació i ús d'aquests jocs són positives, tal com manifesten aquests docents:

Per no oblidar-se més davant d'alguns jocs que s'han perdut fins ara. Jo mateix no practico alguns que em van ensenyar els meus mestres. Per rescatar això hem de fer-ho [...] perquè es perdran més endavant, el món occidental ens estreny i la cultura es perd (P2, M, 35 anys). Em sembla que els nens s'estan oblidant ho [...] Però jo crec que no s'oblida sinó que nosaltres no animem, no busquem. Jo dic això, sí que es pot [...] perquè potser nosaltres mateixos no vam preparar, no busquem [...] perquè veiem ja majorment així, jocs que vénen ja comprats [...] és important perquè no perden majorment els nens *Shipibo*, perquè no perdin de nosaltres, del que és nostre (P4, M, 46 anys).

Creences i concepcions sobre el desenvolupament de rols de gènere a través del joc

Finalment, es mostren les creences que tenen els docents sobre la construcció de la identitat i rols de gènere, a través del joc. A la taula 2 es presenta la freqüència amb la que les vuit joguines que se'ls van presentar als docents foren etiquetades per ells mateixos, com de «nen» o de «nena»:

TAULA 2
Joguets escollits per a cada gènere

Joguèt	Per a nens	Per a nenes	Per a ambdós
Cotxe	4	0	2
Nina	0	6	0
Estel	4	0	2
Virolla	5	0	1
Corda	0	1	5
Pilota de futbol	1	0	5
Pilota de Vòlei	0	1	5
Joc de cuina	0	5	1

Com s'observa, l'estel i la virolla són joguines assignats als nens, mentre que les nines i els jocs de cuina es relacionen amb les nenes. La corda i les

pilotes es consideren apropiades per a tots dos sexes. A partir d'això, es van explorar les explicacions dels docents sobre la importància, o no, de tenir joguines diferenciats per a nenes o nens, i les possibles conseqüències d'utilitzar una joguina del sexe oposat. Tots els docents van valorar que comptar amb joguines específiques per a nenes i nens, serveixen per desenvolupar *rols* de gènere. Plantegen que cada joguina serveix per desenvolupar habilitats necessàries per ser un «home *Shipibo*» o una «dona *Shipibo*». Expliquen que les nines ajuden a que les nenes aprenguen a ser mares i a tenir cura dels fills, mentre que en jugar amb virolles i estels els homes desenvolupen destreses motores, principalment la coordinació i la força. Dins de la comunitat es mantenen aquests *rols*, ja que els homes es dediquen a la pesca i la construcció amb fusta, mentre les dones elaboren artesanies, cuinen i tenen cura dels fills. Tots dos comparteixen, moltes vegades, les tasques de la *Chacra*.

En relació a l'orientació sexual i el joc, tots van evidenciar una creença molt arrelada sobre el risc que té un nen de tornar-se homosexual, si juga amb joguets propis de les nenes, especialment nines. Per exemple:

De no jugar, potser un 10% o 20% amb ninetes, perquè el nen *Shipibo* és home, i la nina és majorment per a la doneta. Així, un nen ja d'home, de sobte ja passa com una doneta. Llavors per això nosaltres en *Shipibo* gairebé no li la donem al nen varó, més que tot la nineta. A les donetes si [...] Tot d'una, li agrada la nineta i ja doncs, de sobte un nen, li agrada jugar amb la nineta [...] es converteix, doncs en difícil de curar [...] potser un nen pot jugar, però destruint tot d'una, alguna cosa (P4, M, 46 anys). Aquest és el nostre costum, sempre els nostres pares ens ensenyen que no agafem les coses de les dones, tot d'una poden arribar a ser homosexuals (P6, M, 43 anys).

La creença és menys intensa per al cas de les dones, ja que el risc de convertir-se en homosexuals és percebut com a menor. Dels sis docents, només un va pensar com a possible que una nena es convertiria en lesbiana, per jugar amb joguines considerades masculines; els altres cinc reporten que quan les dones juguen amb joguines d'homes, es tracta més aviat d'una conducta qüestionada pel poble *Shipibo-Konibo* però que no necessàriament porta al canvi d'orientació sexual:

Per exemple, amb la virolla o l'estel, tampoc poden jugar les nenes [...] no és que passe alguna cosa, però majorment juguen els homes [...] en el cas de la nena no passa res si juga amb virolla o estel, es veu malament però no passa res, és més el cas dels homes (P3, M, 48 anys).

Les creences tenen una important component afectiva i són percebudes com a veritats que guien l'acció (Brown i Cooney, 1982; Nespor, 1987). Al voltant de l'ús de joguines del sexe oposat es troben creences amb molta càrrega

afectiva; els docents expliquen que són els seus avantpassats *Shipibo-Konibo* els que indiquen que nens i nenes no han d'usar les joguines del sexe oposat, i marquen la diferència entre *Shipibos* i mestissos per justificar aquesta separació:

Ah ja, ja ... però ... nosaltres som indígenes i per a un indígena és rar això, un home, un nen que utilitza els jocs de la dama. Per exemple, en qüestió de nines, un home que utilitza el canell, disculpa la paraula vulgarment [...] diuen serà boc (P5, M, 49 anys). Bé jo diria, vaig a dir la nostra realitat. Jo sóc *Shipibo*, vostè és mestís, jo sóc *Shipibo*, i la nineta és majorment per a la doneta [...] amb la nineta el nen pot jugar però limitat (P4, M, 46 anys).

El origen d'aquestes creences no és clar, tot i estar presents de fa temps. N'hi ha que plantegen que les actituds negatives cap a l'homosexualitat podrien ser el reflex de l'intercanvi cultural amb occident, principalment amb els *madereros* (Belaunde, 2011). No obstant això, dones *Shipibas* reporten que els homes poden tornar-se homosexuals si és que manipulen la «greda», fang utilitzat per a l'elaboració de ceràmica tradicional del poble *Shipibo*, i indiquen que és una creença ancestral que van rebre dels seus avantpassats (Carp, 2006). No obstant això, es mostren també crítics, assenyalant que no és certa, tot i que reconeixen tenir recel de que els homes facen ceràmica, perquè afecta el paper econòmic de la dona. També es reporta que, tot i que l'art al poble *Shipibo-Konibo* és una tasca principalment femenina, algunes comunitats inclouen als homosexuals en les produccions artístiques fins i tot, de vegades, a homes heterossexuals (Brabec de Mori i Mori Silvano, 2009; Roe, 1979). Si bé hi ha una divisió de *rols* tradicionals i s'ha reportat que en l'organització familiar i social dels *Shipibo-Konibo* els homes són usualment l'autoritat (Eakin, Lauriault i Boonstra, 1980); aquell poble atorga un lloc important a la dona, la qual a més de ser artesana i artista i preservar-ne la cultura (Heise, Landeo i Bant, 1999) també té funcions que en altres pobles solen estar reservades als homes, per exemple la de remeiera o xaman (Herbert, 2010; Suarez, 2011).

A més, els *rols* socials tradicionalment assignats s'han anat transformant cap a una major participació de les dones en la presa de decisions en la família, el matrimoni, la comunitat i el treball (Eakin i al., 1980; Valenzuela i Valera, 2004). Zavala i Bariola (2007) i suggereixen que la diferenciació de *rols* i habilitats entre nenes i nens *Shipibo-Konibo* pot resultar una limitació per al seu benestar i creixement, quan els contextos varien. Per exemple, en la comunitat *Shipibo-Konibo* de Cantagallo, a Lima, les relacions de poder, econòmiques, polítiques i socials entre homes i dones s'inverteixen, en ser les dones les que sostenen a la família venent artesanies. La qual cosa mostra que les relacions de gènere en la cultura *Shipibo-Konibo* són complexes i dinàmiques. És en aquest context canviant que s'insereixen les polítiques d'equitat de gènere (MIMP, 2012) i els diversos programes que s'implementen a les escoles (MINEDU

2009; UNICEF s / f, 2014; Muñoz, Ruiz-Bravo i Rosales, 2006). No es coneix amb certesa si aquestes polítiques i programes estan o no assolint els seus objectius, i si les creences dels docents sobre el tema estiguen sent o no, modificades.

Conclusions i recomanacions

Aquesta investigació ha permès identificar algunes creences que docents *Shipibo-Konibo* tenen sobre el joc infantil. Tot i mostrar una actitud positiva cap al joc i el seu ús en els processos educatius, la majoria no el reconeix com una eina pedagògica, menys encara els jocs tradicionals del seu propi poble, que no són utilitzats per construir aprenentatges. Com s'ha vist al llarg de l'article, altres investigacions realitzades amb docents en altres contextos culturals reporten també aquest mateix resultat, pel que pot dir-se que aquest no és un resultat aïllat sinó un indicador més de la tendència actual a excloure el joc de els processos d'ensenyament i aprenentatge.

En relació al gènere, els resultats suggereixen que aquest grup de professors podria estar reproduint models estereotipats i desiguals que perjudiquen el desenvolupament integral de les nenes i els nens, el que no s'ajusta al que plantegen les polítiques de gènere en el país. Això requereix particular atenció, atès que el canvi de creences és difícil i de llarga durada, ja que aquestes creences podrien estar vinculades a valors i tradicions culturals que necessiten entendre's en profunditat. Aquesta troballa resulta sens dubte important, ja que el país està fent un esforç per la igualtat de gènere i l'escola és, sens dubte, un espai fonamental per a la promoció de relacions menys estereotipades, més equitatives i més justes entre homes i dones.

Els programes de formació docent hauran, doncs, d'abordar aquest tema de manera més directa i amb estratègies per permetre als docents no solament assumir el discurs oficial, sinó també ser capaços de reconèixer i corregir les seues pròpies contradiccions. Se sap que, molt freqüentment, els professors no compten amb formació suficient per respondre críticament als problemes que troben durant la seva pràctica, ni per analitzar els contextos socioculturals en què treballen (Alberca i Frisancho, 2009; Nagle, 2009). Així que grups de reflexió docent poden ser una alternativa útil front a aquesta problemàtica (Imbernón, 2000; Freire, 2006; Schön, 1983).

Aquesta investigació, tot i ser de caràcter exploratori i inclou, només, a un grup reduït de docents, les troballes ofereixen elements de judici per repensar alguns aspectes de la seua formació. Tal com s'ha mostrat en altres estudis, si durant el procés de formació inicial dels docents s'emfatitza i informa sobre la rellevància del joc per al desenvolupament i aprenentatge infantil, se'ls ajuda a tenir una actitud de major obertura, en la seva pràctica pedagògica. Amb certe-

sa, es requereixen materials que aporten, al docent, eines per dissenyar activitats lúdiques que puguin utilitzar de manera pedagògica, i constants processos de reflexió entre parells, per ajudar-los a deconstruir les creences que associen el joc a una pèrdua de temps. Sent el joc un aliat de l'aprenentatge, això resulta particularment important, en un context com l'Amazònic, que sistemàticament mostra els resultats més baixos, en les avaluacions nacionals (SICRECE, 2015).

Referències

- Alberca, R. i Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, XX(38), pp. 25-44.
- Alward, K. R.; Van Hoorn, J. V.; Nourot, P. M. i Scales, B. (1999). *Play at the centre of the curriculum* (2nd ed.). New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Anderson, J. (2016). *Las infancias diversas. Estudio fenomenológico de la niñez de cero a tres años en cuatro pueblos indígenas de la Amazonía peruana*. Lima: UNICEF / Cooperación Canadiense. <<http://buenaondaperu.org/unicef/Las-Infancias-Diversas-Estudio-fenomenologico-de-la-ninez-de-cero-a-tres-anos-en-cuatro-pueblos-indigenas-de-la-Amazonia-peruana.pdf>>.
- Baturo, A. R.; Norton, S. J. i Cooper, T. J. (2004). *The mathematics of indigenous card games: Implications for mathematics teaching and learning*. Proceedings 27th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA): Mathematics education of the third millennium: Towards 2010-pp. 87-94. Townsville, Queensland. <<http://core.ac.uk/download/pdf/10883631.pdf>>.
- Belaunde, L. E. (2011). La mujer indígena en la colonización amazónica: ruptura de la masculinidad, tránsitos y nuevos espacios políticos. En: Centro Peruano de Estudios Rurales (CEPES). *Mujer Rural. Cambios y persistencias*. Lima: CEPES
- Bergen, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians and engineers. *American Journal of Play*, 1(4), pp. 413-428.
- Brabec de Mori, B. i Mori Silvano, L. (2009). La corona de la inspiración. Los diseños geométricos de los Shipibo – Konibo y sus relaciones con cosmovisión y música. *Indiana*, 26, pp. 105-134.
- Brasó-Ruis, J. i Torrebadella-Flix, X. (2015). «El marro», un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), pp. 697-719.
- Brasó-Ruis, J. i Collell-Colomer, X. (2016). El joc popular de la Xarranca. Estudi a través dels llibres i del folklore català. Possibles aplicacions en l'àmbit escolar. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(2), pp. 83-105.

- Brown, C. A. i Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), pp. 13-18.
- Brubacher, J.; Case, C. i Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruce, T. (2001). *Learning through play: Babies, toddlers and the foundation years*. London: Hodder & Stoughton.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), pp. 687-708.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), pp. 60-69.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. S.; Jolly, A. i Sylva, K. (1976). *Play: Its role in development and evolution*. New York.
- Burnett, C. (2006). Indigenous games of South African children: a rationale for categorization and taxonomy. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 28(2), pp. 1-13.
- Cain, S. (2013). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. USA: Crown Publishers.
- Carpo, A. (2006). *La Ternura y el Poder*. Quito: ABYA – YALA.
- Castillo, S.G. (2001). *El juego infantil: una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje de habilidades en San Bartolomé de Tupe*. Tesis de Licenciatura PUCP. Lima, Perú.
- Cunningham, W. (1975). The impact of student-teacher pairings on teacher effectiveness. *American Educational Research Journal*, 12(2), pp. 169-189.
- De Voogt, A.; Epstein, N. i Linders, L. (2015). Duru Calculations and the Understanding of Mancala Expertise. *Journal of Cognition and Culture*, 15(3-4), pp. 374-385.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewah, C. i Van Wyk, M. M. (2014). The Place of Indigenous Cultural Games by Educators in the Teaching and Learning of Mathematics. *J Hum Ecol*, 48(1), pp. 189-197.
- Dockett, S. i Fleer, M. (2002). *Play and pedagogy in early childhood: Bending the rules*. Southbank Victoria: Thomson.
- Eakin, L; Lauriault, E. i Boonstra, H. (1980). *Bosquejo etnográfico de los Shipibo-Konibodel Ucayali*. Lima: Ignacio Prado Pastor.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Forsyth, J. i Wamsley, K. B. (2006). 'Native to native... we'll recapture our spirits': The world indigenous nations games and north American indigenous

- games as cultural resistance. *The international journal of the history of sport*, 23(2), pp. 294-314.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fuchs, L.; Fuchs, D. i Phillips, N. (1994). The relation between teacher's beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 94(3), pp. 331-345.
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25(1), pp. 91-105.
- Garoz, I. i Linaza, J. L. (2008). Juego, deporte y cultura en la infancia: El significado del Palín para el niño Mapuche. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), pp. 103-121.
- Garoz, I. i Linaza, J. L. (2006). Juego, cultura y desarrollo en la infancia: El caso del Palín Mapuche y el Hockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2), pp. 33-48.
- Gray, P. (2013). Theplay déficit. Aeon Magazine. <<http://aeon.co/magazine/being-human/children-today-are-suffering-a-severe-deficit-of-play/>>.
- Gundani, M. P. D.; Makaza, D.; Taper, E. M.; Amusa, L. O. i Banda, M. (2010). Nyunga: a clay figurine traditional game of the Kalanga ethnic group of Zimbabwe: traditional games. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 16(3), pp. 417-432.
- Heise, M.; Landeo, L. i Bant, A. (1999). *Relaciones de género en la Amazonía peruana*. Lima: CAAAP.
- Herbert, A. (2010). Female Ayahuasca Healers Among the Shipibo-Konibo (Ucayali, Peru) in the Context of Spiritual Tourism. *Núcleo de Estudios Interdisciplinarios*, NEIP.
- Hernández, J.; Navarro, V.; Castro, U. S. i Jiménez, F. (2007). *Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos*. Barcelona: INDE.
- Hohman, M.; Banet, B. i Weikart, D. (1990). *Niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- Howard, J. i McInnes, K. (2013). The impact of children's perception of an activity as play rather than not play on emotional well-being. *Child: care, health and development*, 39(5), pp. 737-742.
- Imbernón, F. (2000). Entre la ausencia, el abandono y la desidia: la formación del profesorado de Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, pp. 81-85.
- Isenberg, J. i Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. *Childhood Education*, 79(1), pp. 33-39.
- Jiang, S. i Hans, M. (2015). Parental beliefs on children's play: comparison among mainland Chinese, Chinese immigrants in the USA, and European-Americans. *Early Child Development and Care*, 186(3), pp. 341-352

- Jorgensen, R.; Grootenboer, P.; Niesche, R. i Lerman, S. (2010). Challenges for teacher education: The mismatch between beliefs and practice in remote Indigenous contexts. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(2), pp. 161-175.
- Kamii, C. i Joseph, L. L. (2004). *Young children continue to reinvent arithmetic-2nd grade: Implications of Piaget's theory*. New York: Teachers College Press.
- Kekae-Moletsane, M. (2008). Masekitlana: South African traditional play as a therapeutic tool in child psychotherapy. *South African Journal of Psychology*, 38(2), pp. 367-375.
- Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), pp. 38-41.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5), pp. 1-17.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1), pp. 103-117.
- Linaza, J. L. i Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- López Von Vriessen, C. (2011). *El Palin. Juego Tradicional de la Cultura Mapuche*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- López Von Vriessen, C. (2002). El «Awarkuden» un juego de azar de los Mapuches. En: Congresso brasileiro de história da educação física, esporte, lazer e dança, 8. Ponta Grossa. As ciênciassociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Macedo, L. (1988). A perspectiva de Jean Piaget. *Idéias, São Paulo*, 2, pp. 47-51.
- Macedo, L. (1991). Torre de Hanói e construção do conhecimento. *Psicologia USP*, 2(1/2), pp. 125-129.
- Macedo, L. (1995). Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, 93, pp. 5-10.
- Massote, A.; Fernandes, M. i Domingues, P. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), pp. 217-226.
- Mauigoa-Tekene, L. (2006). Enhancing teachers' questioning skills to improve children's learning and thinking in Pacific Island early childhood centres. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 3(1), pp. 12-23.
- Mejía-Arauz, R. (2000). Colaboración y aprendizaje entre compañeros. *Renglonnes, revista del ITESO*, 45(1), pp. 10-15.
- McClintic, S. i Petty, K. (2015). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), pp. 24-43.

- Miller, E. i Almond, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2013). *Hacia una Educación Bilingüe de Calidad: Propuesta Pedagógica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) (2012). Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017. Lima: MIMP <http://www.mimp.gob.pe/files/planes/planig_2012_2017.pdf>.
- Miras, N. (2013). Playground as the laboratory for democracy. Mead on games and play. *Bordón*, 65(1), pp. 93-102.
- Monteluisa, G.; Valera, V.; Frisancho, S.; Frech, H. i Delgado, E. (2015). Non Tsinitibo: Juegos del pueblo Shipibo-Konibo y su uso pedagógico. *Educación*, 24(47), pp. 49-68.
- Muñoz, F.; Ruiz-Bravo, P. i Rosales, J. L. (2006). El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-2003. En: P. Ames, *Las Brechas Invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP.
- Nagle, J. (2009). Becoming a reflective practitioner in the age of accountability. *The Educational Forum*, 73, pp. 76-86.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 317-328.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), pp. 1-4.
- Nkopodi, N. i Mosimege, M. (2009). Incorporating the indigenous game of morabaraba in the learning of mathematics. *South African Journal of Education*, 29(3), pp. 377-392.
- Öfele, M. R. (1999). Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. *Revista Virtual EFDeportes*, 4(3). Recuperado de: <<http://www.efdeportes.com/efd13/juegtra1.htm>>.
- Oppermann, E.; Anders, Y. i Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58(1), pp. 174-184.
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55(1), pp. 87-102.
- Ortega, R. (1992). *El Juego Infantil y la Construcción Social del Conocimiento*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Pajares, M. F. (1991). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, pp. 307-332.

- Prabhu, G. B. i Swamy, S. N. (2013). An appraisal of agility in athletes engaged in indigenous and Non-indigenous games of India. *Journal of Physical Education and Sport*, 13(4), p. 621.
- Parmar, P.; Harkness, S. i Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' enthn theories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioural Development*, 28(2), pp. 97-104.
- Piaget, J. (1959/2006). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ranz-Smith, D. J. (2007). Teacher perception of play: In leaving no child behind are teachers leaving childhood behind? *Early Education and Development*, 18(2), pp. 271-303.
- Reilly, Elizabeth A. (2000). Depositing the «Tyranny of Extroverts»: Collaborative Learning in the Traditional Classroom Format. *Journal of Legal Education*, 50(4), pp. 593-614.
- Roe, P. G. (1979). Marginal Men: Male Artists among the Shipibo Indians of Peru. *Anthropologica*, 21(2), 189-221. <<http://doi.org/10.2307/25605024>>.
- Roopnarine, J. L. i Johnson, J. E. (2001). Play and diverse cultures: Implications for early childhood education. En R. S. Reifel i M. H. Brown (Eds.), *Early education and care, and reconceptualizing play* (pp. 295-318). New York: JAI.
- Roux, C. J.; Burnett, C. i Hollander, W. J. (2008). Curriculum enrichment through indigenous Zulu games. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 30(1), pp. 89-103.
- Sandberg, A. i Samuelsson, I. P. (2003). Preschool teachers' play experiences then and now. *Early Childhood Research & Practice*, 5(1), pp. 2-24.
- Saracho, O. N. i Spodek, B. (2003). *Contemporary perspectives on play in early childhood education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sherwood, S. (2009). *Play: A study of preservice teachers' beliefs about a complex element of early childhood education*. Tesis Doctoral. The University of Texas in Austin. EE.UU.
- Sherwood, S. i Reifel, S. (2013). Valuable and unessential: The paradox of preservice teachers' beliefs about the role of play in learning. *Journal of Research in Child Education*, 27, pp. 267-282.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- SICRECE (2015). Sistema de consulta de resultados de la evaluación censal de estudiantes. <http://sistemas02.minedu.gob.pe/consulta_ece/publico/index.php>
- Silva, G. (2004). El juego como estrategia para alcanzar la equidad cualitativa en la educación inicial Entornos lúdicos y oportunidades de juego en el

- CEI y la familia. En: *Educación y Procesos Pedagógicos y Equidad: Cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE.
- Suarez, C. (2011). The Healers of Vencedor. *Native Peoples Magazine*, 24(4), pp. 38-42.
- Triana, L. (2013). El juego en la pedagogía como lenguaje. *Revista Internacional Magisterio*, 61(2), pp. 18-22.
- UNICEF (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- UNICEF (2014). *Documental evidencia las dificultades que viven las niñas en las escuelas rurales y urbano marginales del Perú*. Recuperado de: <http://www.unicef.org/peru/spanish/media_26884.htm>.
- UNICEF (s/f). Recomendaciones de Política de Género en Educación. <<http://www.unicef.org/peru/spanish/recomendaciones-politica-de-genero-resumen-ejecutivo.pdf>>.
- Valenzuela, P. i Valera, A. (2004). *KoshiShinayaAinbo. El testimonio de una mujer Shipiba*. Lima: Ediciones El Santo.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Vu, J.; Han, M. i Buell, M. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), pp. 444-460.
- Wu, S-C. i Rao, N. (2011). Chinese and German teachers' conceptions of play and learning and children's play behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), pp. 469-481.
- Zavala, V. i Bariola, N. (2007). Discurso, género y etnicidad en una comunidad de shipibos en Lima. *Debates en Sociología*, 32, pp. 50-69.
- Zhao, Y. (2006). Are we fixing the wrong things? *Educational Leadership*, 63(8), pp. 28-31.

Data de recepció: 20-04-2016

Data d'acceptació: 15-11-2016