



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

**CREENCIAS Y CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL JUEGO INFANTIL EN
COMUNIDADES SHIPIBO-KONIBO DE UCAYALI**

Tesis para optar por el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta el bachiller:

Hans Frech La Rosa

Asesora: Susana Frisancho

LIMA-PERÚ
2015





Resumen

Los niños dedican gran parte de su tiempo a jugar, puesto que el juego es un espacio necesario y fundamental para el desarrollo infantil. Principalmente, el juego permite a los niños explorar el entorno y a sí mismos a través de conductas y pensamientos cada vez más complejos, y así desarrollan mayor flexibilidad en su capacidad de adaptación al mundo. De igual forma, el juego en la escuela es una herramienta pedagógica que impulsa la construcción de aprendizajes más significativos y mayor motivación para aprender. A pesar de esto, el juego está desapareciendo de las aulas de clase, y son las creencias y concepciones docentes, que lo entienden como una actividad poco relevante para el aprendizaje, uno de los principales factores de su desaparición. Esta investigación tiene como objetivo explorar dichas creencias y concepciones docentes en comunidades Shipibo-Konibo de la región Ucayali, pues el uso de juegos tradicionales como herramienta pedagógica podría ayudar a mejorar los aprendizajes escolares y revalorizar la identidad del pueblo Shipibo. Los principales resultados muestran que los docentes reconocen la importancia del para el desarrollo infantil pero no sus aportes para la educación, además de entender al juego como un espacio para el desarrollo de roles de género. La investigación propone repensar cómo se podrían incorporar los juegos tradicionales como herramienta pedagógica en la escuela, tomando en cuenta la formación docente y estrategias de apoyo a su labor.

Palabras clave: Juego infantil, desarrollo cognitivo, creencias docentes, Shipibo – Konibo.

Abstract

Children spend much of their time playing, because play is necessary and fundamental in child development. Mainly, play allows children to explore the environment and themselves through increasingly complex behaviors and thoughts, and develop greater flexibility in their ability to adapt to the world. Likewise, play in school can be a pedagogical tool that promotes learning and motivation to learn. Despite this, play is disappearing from school classrooms, and teachers' beliefs that do not view it as a very relevant activity for learning are one of the main factors in its demise. This research aims to explore such teacher beliefs in Shipibo-Konibo communities of the Ucayali region, as the use of traditional games as a pedagogical tool could help improve school learning and enhance the identity of the Shipibo-Konibo people. The main results show that teachers recognize the importance of play in child development but not its contribution to education. In addition, they understand play as a space for the development of gender roles. The research suggests rethinking how teachers could use traditional games as a pedagogical tool in schools, taking into account teacher pre-service education and strategies to support their work.

Keywords: Child play, cognitive development, teacher beliefs, Shipibo – Konibo.

Tabla de Contenidos

Introducción	1
Juego y Desarrollo	1
Juego y Cultura	5
Juego y Educación	6
Situación del juego como estrategia pedagógica en la escuela	8
Creencias docentes sobre el juego infantil	9
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	14
Procedimiento	16
Resultados y discusión	19
Creencias y concepciones sobre el juego infantil y el desarrollo cognitivo	19
Creencias y concepciones sobre los juegos tradicionales y las prácticas pedagógicas	21
Creencias y concepciones sobre el desarrollo de roles de género a través del juego	25
Referencias bibliográficas	33
Anexos	41
Anexo A: Consentimiento informado para participantes de investigación	41
Anexo B: Ficha de Datos Sociodemográficos	43
Anexo C: Guía de Entrevista de Creencias Docentes sobre el Juego Infantil	44





Introducción

Esta investigación analiza las creencias de un grupo de docentes de educación primaria sobre el juego infantil en escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de comunidades Shipibo-Konibo ubicadas en la región Ucayali. Todo juego infantil desarrolla diferentes procesos cognitivos, afectivos y culturales. Sin embargo, mientras que diversas fuentes bibliográficas (Moromizato, 2011) y humanas han reportado un bagaje importante de juegos tradicionales en las comunidades mencionadas, también ha sido identificada la creciente desaparición del juego como herramienta de aprendizaje en las aulas de clase, lo que constituye una tendencia mundial. Este estudio busca identificar cómo es concebido el juego infantil por docentes de educación básica de estas comunidades y, a partir de los resultados encontrados, plantear algunas recomendaciones para incluir al juego como un elemento importante en la práctica pedagógica de las escuelas EIB. El estudio estará compuesto por tres partes: en la primera se presenta el marco conceptual que permite comprender el juego y su relación con el desarrollo cognitivo y la educación, así como los principales lineamientos teóricos sobre las creencias y concepciones docentes. En la segunda parte se plantea la metodología a través de la cual se llevará a cabo la investigación y en la tercera se presentarán los principales resultados de la misma que serán discutidos a partir de la revisión teórica realizada.

Juego y Desarrollo

Los niños dedican gran parte de su tiempo al juego. Desde las principales corrientes teóricas de la psicología se ha estudiado el juego como un espacio necesario y fundamental para el desarrollo del niño, independientemente de las áreas de desarrollo a las que se les ponga énfasis. Piaget, Vygotsky y Bruner han sido los autores más referidos por sus planteamientos teóricos que vinculan juego, desarrollo y aprendizaje (Delval 2002; Garaigordobil, 1995; Linaza, 2013; Linaza y Maldonado, 2013; Ortega, 1992), por lo que serán los que sitúen al juego dentro del complejo proceso del desarrollo y el aprendizaje escolar en la presente investigación. Si bien estos autores entienden al juego desde distintos marcos referenciales, los tres lo conciben como un espacio para la realización de deseos e intereses y para el desarrollo cognitivo, afectivo y moral. De esta manera, sus posturas logran ser integrables para entender la actividad lúdica como una necesidad para el desarrollo de estructuras cognitivas, sociales y morales cada vez más complejas en el niño, y como un mecanismo de transmisión y transformación de significados culturales (Ortega, 1991).

Delval (2002) y Piaget (1959/2006) hacen una revisión de las principales teorías sobre el juego infantil desde una perspectiva evolutiva. Por un lado, la teoría de la recapitulación (Hall 1904, citado por Piaget 1959/2006) afirma que el juego infantil se manifiesta en etapas y formatos que representan la herencia de conductas de los antepasados del ser humano. Resulta interesante que Hall reconoce que el juego se manifiesta de manera distinta en cada etapa del desarrollo (primero juegos de ejercicio, luego juegos simbólicos y finalmente juegos de reglas), pero explica esta secuencia y los contenidos de los juegos como una herencia de las actividades de nuestros antepasados, y no como un producto de las interacciones del niño con su entorno. Por otro lado, Freud (1920 citado por Piaget, 1959/2006) propone la teoría del juego como satisfacción de deseos inconscientes, puesto que en el juego el niño se siente libre de interactuar a su manera con el mundo. En tercer lugar, la teoría del pre-ejercicio de Groos (1916 citado por Delval, 2002 y Sutton-Smith, 1997) plantea que el juego sirve como ejercicio preparatorio para realizar conductas y funciones que serán útiles en la vida adulta. El niño, cuando juega, puede practicar sin riesgo de equivocarse. En esta línea, Vygotsky (1966) manifiesta que, a través del juego, los niños satisfacen sus deseos, intereses y necesidades, así como también reproducen comportamientos adultos en una suerte de preparación para cuando lleguen a dicha etapa. Además, Vygotsky (1933 citado por Delval, 2002) enfatiza en el desarrollo de la cooperación y la capacidad simbólica en el juego infantil.

Sin embargo, estudios posteriores enmarcan al juego en la denominada “teoría del control” de Bruner (1972). Esta teoría plantea que el juego es esencial en el desarrollo del niño, pues le permite conseguir el dominio de sí mismo a través de la experimentación de conductas complejas que dan lugar a una mayor flexibilidad en su capacidad de adaptación (Delval, 2002). Puesto que en el juego desaparecen las presiones externas, el niño es capaz de experimentar los límites de su conducta y su pensamiento sin preocuparse por las consecuencias de sus acciones (Bruner, 1972). En este sentido, el juego permite desarrollar la flexibilidad emocional y conductual para resolver situaciones en las que existen desequilibrios (Lester y Russell, 2011; Spinka, Newberry & Bekoff, 2001), y los orígenes del juego pueden encontrarse en la creación deliberada de incertidumbre y desequilibrio con el fin de recuperar el control, como un entrenamiento para lo inesperado (Spinka et al., 2001). Una característica principal de los seres humanos (a diferencia de los animales) es la infancia prolongada, que, según Bruner (1972), permite la adaptación de los niños a su entorno, lo que a su vez consolida el desarrollo de habilidades necesarias para las adaptaciones futuras.

Piaget (1959/2006), en su libro *La Formación del Símbolo en el Niño*, entiende al juego como una orientación particular de cualquier conducta y no como un conjunto de conductas aisladas y específicas propias solo del juego infantil. Además, plantea que es necesario comprender el juego infantil desde las características del desarrollo cognitivo del niño. Así lo menciona Piaget (1959/2006):

“en el niño su predominio [del juego] se explicaría, entonces, no por causas específicas especiales del dominio lúdico, sino por el hecho de que las tendencias características de cualquier conducta y de cualquier pensamiento son menos equilibradas entre ellas al principio del desarrollo mental que en el adulto, cosa naturalmente obvia” (p. 200).

Para Piaget (1959/2006), el juego tiene seis características principales. En primer lugar, es autotélico, es decir, es una actividad que se realiza por el placer de realizarla o como un fin en sí misma. En segundo lugar, es una actividad espontánea, que surge de los intereses o deseos del niño y que se diferencia de las actividades “serias” o “controladas”. Luego, partiendo de las dos anteriores, es una actividad que produce placer y no tiene fines utilitarios; esta característica sería la contraparte afectiva del autotelismo. En cuarto lugar, el juego no comparte la misma organización que el pensamiento lógico, sino que lo transforma según sus demandas. En quinto lugar, permite resolver conflictos latentes y, finalmente, produce una sobremotivación para realizar actividades que no serían placenteras si se realizan de forma no lúdica.

Estos seis criterios descritos responden a que en el juego predomina la asimilación sobre la acomodación. Mientras que en las actividades no lúdicas se tiende a un equilibrio entre la asimilación de la realidad a las estructuras de pensamiento, y la acomodación de las mismas a la realidad, en el juego la realidad se transforma continuamente para satisfacer los intereses y deseos del niño, ya que realiza dicha actividad por el puro placer de dominar la actividad y gozar a través de ella. Así, el juego permite el perfeccionamiento y desarrollo de diferentes estructuras y procesos cognitivos.

Piaget (1959/2006) plantea que los juegos pueden categorizarse como juegos de ejercicio, juegos simbólicos o juegos de reglas, según las características del juego y las estructuras que predominan en el desarrollo intelectual del niño. Un primer tipo de juegos son los de ejercicio o funcionales (por ejemplo, lanzar una pelota, cogerla y volverla a lanzar), los que se caracterizan por la prolongación de las acciones motoras y la repetición de las mismas por el placer de

experimentar (Macedo, 1995). La repetición es un requisito para la asimilación funcional de los esquemas sensorio-motores, y es a su vez importante para la formación de hábitos, algo que Piaget (1936/1972) considera como la principal forma de aprendizaje del primer año de vida y la base para futuras operaciones mentales. Por otro lado, hacia el final del segundo año de vida se desarrolla la función simbólica (capacidad de representación mental de la realidad) y con ella el juego simbólico, caracterizado por la representación de algún elemento de la realidad a través de otro objeto u acción. Mientras que en el juego de ejercicio la asimilación era funcional, en este caso la asimilación es deformante, pues se transforma la realidad según los deseos del niño. En este momento aparecen las fantasías, los juegos de ficción, entre otros, a través de los cuales el niño conoce mejor su mundo, lo representa y puede generar explicaciones sobre la realidad. Un ejemplo de juego simbólico es el uso de un palo de escoba para representar un caballo y simular la acción de montarlo. Como también menciona Vygotsky (1966), en el juego simbólico se observa un predominio de los significados sobre los significantes, lo que consistiría en una forma de representar el predominio de la asimilación sobre la acomodación. Por último, los juegos de reglas (como “policías y ladrones”, “las escondidas” y cualquier deporte colectivo (fútbol, básquetbol, vóley, entre otros) suponen la aparición de regularidades impuestas por el grupo que juega y cuya violación implica una falta al mismo juego. La característica central del juego de reglas es la colectividad, donde los jugadores dependen el uno del otro y deben cumplir ciertas convenciones, ya sean propias del juego o creadas por ellos mismos, pero que son aceptadas por todos los jugadores. En este caso, Piaget (1959/2006) habla de una asimilación recíproca que supone la coordinación de asimilaciones de los jugadores sobre el juego y sus características. Es gracias a este tipo de juego que los niños comienzan a desarrollar la consciencia de las reglas y su importancia para la vida en sociedad (1932/1984). Las características previas (ejercicio y simbolización) no se anulan con el desarrollo de juegos más complejos, sino que se involucran mutuamente. En todo juego se utilizan y construyen esquemas sensorio-motores, se representan elementos de la realidad, se crea un mundo lúdico y existen ciertas reglas que permiten el juego con otros. La Figura 1 muestra cómo se lleva a cabo este proceso.

Figura 1

Clasificación del juego infantil según los tipos de inteligencia de Piaget

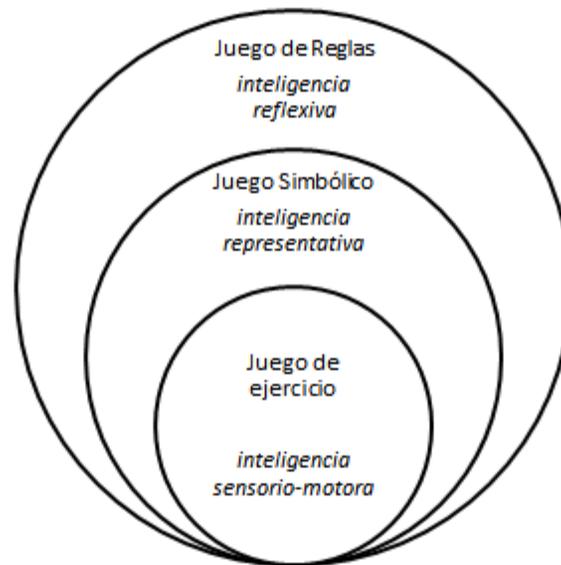


Figura 1. Elaboración propia a partir de Piaget (1959/2006).

Juego y Cultura

Se han estudiado, también, los juegos tradicionales de diversas culturas desde la pedagogía (Castillo, 2001; Hernández, Navarro, Castro & Jiménez, 2007; Öfele, 1999) y desde la psicología del desarrollo cognitivo (Garoz y Linaza, 2008; Macedo, 1991; Mejía-Arauz, 2000). Los juegos tradicionales comprenden las mismas características de todo juego infantil: se juegan por el placer de jugar (son fines en sí mismos), responden a necesidades y deseos de los niños, tienen ciertas reglas que a veces son negociables, son fáciles de compartir y desarrollan habilidades y operaciones cognitivas en los jugadores (Öfele, 1999). Sin embargo, un componente adicional es que los juegos tradicionales son valorados en la cultura en que se desenvuelven y llevan consigo una serie de significados culturales que se desarrollan al jugar (Castillo, 2001; Garoz y Linaza 2006). En líneas generales, Goncü (1999) plantea que el estudio del juego infantil desde una perspectiva cultural debe incluir el análisis de las oportunidades de juego de los niños, las creencias de la comunidad respecto al mismo, los valores culturales que se transmiten a través del juego, cómo los niños representan el mundo a través del juego, y una metodología multi-disciplinar.

Desde esta perspectiva, Garoz y Linaza (2006; 2008) han realizado dos estudios sobre el desarrollo de la consciencia de las reglas y los significados culturales de las mismas en el juego

Palín de la cultura Mapuche del sur de Chile (similar al deporte Hockey). En los dos estudios mencionados, los autores evalúan principalmente el desarrollo de la conciencia de las reglas en línea con las investigaciones de Piaget (1932/1984). Principalmente, recogen la importancia de entender el contexto cultural en el que se lleva a cabo este desarrollo, pues conciben al juego como un espacio en el que se aprenden y negocian significados culturales importantes. Por ejemplo, en el Palín, cada jugador se empareja con un jugador del otro equipo y realizan una serie de rituales que devienen en la construcción de un vínculo de amistad. El objetivo final del Palín es unir a dos familias o grupos y no que alguno de ellos gane el partido. Bruner (1990) sostiene que las manifestaciones del desarrollo están mediadas por prácticas y significados culturales que sirven de construcción constante de la cultura. En el juego, los niños y adolescentes no son meros agentes pasivos que interactúan con elementos culturales; son agentes activos que construyen y transforman la cultura a través de sus juegos (Garoz y Linaza, 2008).

En esta misma línea, diferentes juegos tradicionales indígenas han sido estudiados en cuanto a sus potencialidades para ser incluidos en la educación. Nkopodi y Mosimege (2009) estudiaron como el juego “Morababa” (que tiene una lógica similar al ajedrez) desarrolla el pensamiento geométrico, lógico y estratégico, y las nociones de proporción y simetría en niños en Sudáfrica. Además de ello, por su carácter lúdico y tradicional, el juego genera interés en los niños y permite enriquecer el conocimiento sobre su propia cultura. Asimismo, Baturu, Norton y Cooper (2004) encontraron que a través de juegos tradicionales de comunidades indígenas de Australia, los niños desarrollan nociones de número, probabilidad y aprenden a anticipar los movimientos y decisiones de sus compañeros. En ambos juegos presentados (Morababa en Sudáfrica y Cartas en Australia) se muestran los juegos como herramientas para mejorar el aprendizaje de las matemáticas. Finalmente, el uso de juegos tradicionales en comunidades indígenas apoya la construcción de una identidad cultural sólida, al punto que, como ejemplo, permitió empoderar a las comunidades indígenas de Canadá frente a las políticas de occidentalización del gobierno canadiense (Forsyth y Wamsley, 2006).

Juego y Educación

Así como es fundamental para el desarrollo del niño, el juego también puede ser una herramienta de aprendizaje en la escuela. Macedo (1988) menciona que un primer elemento a tomar en cuenta es que el juego del niño refleja las estructuras que predominan en su desarrollo

cognitivo y todo proceso educativo debe tomar en cuenta dicho desarrollo pues, según las diferentes etapas del mismo, el juego tendrá diferentes implicancias para el aprendizaje. Cuando el niño juega, siempre se mueve entre su desarrollo actual y lo que Vygotsky (1966) llama su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP; Franca, Batista, Figueredo y Soares, 2012). En la etapa pre-operatoria es indispensable la disponibilidad de juguetes y juegos que permitan al niño comenzar a indagar y explorar el mundo a través de representaciones. Con la aparición del lenguaje, será central el desarrollo del mismo a través de juegos que impliquen interacciones verbales, y a partir de estas interacciones se desarrollará la consciencia de la importancia de tener reglas que estructuren el juego (Macedo, 1988). Estas reglas construidas pensando en su importancia para que el juego se desarrolle de la mejor manera y no de forma arbitraria (Franca et al., 2012).

Al jugar, el niño desarrolla diferentes habilidades cognitivas, pues para ganar o jugar bien, tiene que pensar rápido, cometer menos errores, anticipar las situaciones, planificar una estrategia, estar atento, concentrarse, tener una buena memoria, establecer relaciones entre las premisas del juego, siempre orientado a resolver un determinado problema. Asimismo, gracias a su carácter repetitivo el juego permite la formación de hábitos para el aprendizaje y el desenvolvimiento en la escuela y situaciones como la posibilidad de elegir los juegos en la escuela permiten al niño tomar control sobre sí mismo, planificar diversas actividades y desarrollar su autonomía (Macedo, 1995).

Por otro lado, a través del juego se pueden aterrizar las abstracciones que implica el conocimiento (aprendizaje de los números, lengua, ciencias, entre otros) ya que permite explorar el conocimiento de manera lúdica (Franca et al., 2012; Macedo, 1995). Diversos profesionales en los campos de la ciencia y las matemáticas reconocen que a través del juego se desarrollan habilidades fundamentales en estas disciplinas y la creatividad necesaria para la innovación (Bergen, 2009). En este sentido, el juego también genera espacios motivadores para llevar a cabo aprendizaje significativos (Franca et al., 2012; Macedo, 1995), especialmente si incluyen como componentes el desafío, la fantasía y la curiosidad (Malone, 1981). En la literatura revisada se pueden encontrar juegos específicos para el aprendizaje de las matemáticas (Bishop, 1998; Diario Correo, 2015; Gairín, 1990; Kamii y Joseph, 2004), la lengua y las ciencias naturales (Palacino, 2007; García-Ruiz y Sánchez, 2008) entre otras asignaturas. Bruner (1983) propone que los docentes, para utilizar juegos como herramientas de aprendizaje en la escuela, deben ser juegos estructurados y con objetivos claros, proveer ayuda y estímulos cuando el niño los solicite, y

llevarlo a cabo en grupos pequeños. Siguiendo estas ideas, tanto Bruner (1988) como Hohman, Banet y Weikart (1990) han planteado propuestas curriculares que incorporan al juego como un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Situación del juego como estrategia pedagógica en la escuela

Hasta aquí se ha determinado que el juego es el espacio privilegiado del desarrollo infantil (Bjorklund & Brown, 1998; Isenberg & Quisinberry, 2002; Ortega, 1991; Piaget 1959/2006) y que es una herramienta pedagógica de mucha utilidad en la escuela (Bruner, 1988; Macedo, 1988; 1995). En el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) se estipula que “los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y realizar actividades propias de la edad, y a participar libremente en la vida artística y cultural”. Además, menciona que los Estados deben proveer oportunidades para el desarrollo de actividades culturales, artísticas y recreativas.

Sin embargo, a pesar de estos acuerdos y de las investigaciones realizadas en torno al juego, que constatan la importancia del mismo para el desarrollo en los niños (Bruner, 1972; Ortega, 1991; Piaget, 1959/2006, 1932/1984; Vygotsky, 1966), en los últimos años se ha reportado una creciente desaparición del juego de las aulas escolares (Franca et al., 2012; Miller & Almon, 2009; Nicolopoulou, 2010), a pesar de que se ha puesto en evidencia que la ausencia de juego durante el desarrollo tiene impactos negativos en los niños, principalmente en la creatividad, el funcionamiento cognitivo y las relaciones sociales (Gray, 2011; Isenberg & Quisinberry, 2002). Algunos autores explican este fenómeno a partir de que los sistemas educativos cada vez están más orientados a la formación para resolver pruebas estandarizadas, dejando de lado la búsqueda del desarrollo integral de cada niño (Gray, 2013; Isenberg & Quisinberry, 2002; McDonald, 2011; Zhao, 2006). En paralelo con esta desaparición, se evidencia un progresivo aumento de las horas lectivas en la escuela (tanto en la jornada escolar como en la duración anual) y el aumento en la asistencia a instituciones preescolares de orientación académica frente a otras con más actividades recreativas (Franca et al., 2012; Gray, 2011; Massote, Fernandes y Domingues, 2005). Este problema no es ajeno al Perú. En los principales documentos educativos de EIB (MINEDU, 2013^a) y Educación Básica Regular (MINEDU, 2009) el juego aparece de forma muy reducida en las áreas referidas a educación primaria. Sobre todo, el juego se presenta vinculado al desarrollo de destrezas motoras, a la construcción de habilidades de cooperación y vínculos sociales, a la expresión

artística y a la posibilidad de utilizar juegos tradicionales para contextualizar la educación. Por su parte, en el caso de inicial se reconoce la naturaleza del aprendizaje a través de la experiencia en los niños, pero se refuerza la necesidad de generar espacios específicos para este aprendizaje, sin identificar que los niños generan estos espacios de manera natural a través del juego (MINEDU, 2014). Además, en ninguno de los documentos se presenta al juego de manera integrada con el proceso educativo. Finalmente, un estudio realizado en la ciudad de Lima muestra las diferentes oportunidades de juego que tienen los niños según su nivel socioeconómico (NSE), y que de manera general, el juego es visto como una pérdida de tiempo según padres y docentes (Silva, 2004). Estos resultados muestran que en los NSE más bajos, las oportunidades de juego son menores, ya sea por ausencia de espacios apropiados, recursos para el juego, valoración de los padres y docentes, o tiempo disponible para que los niños jueguen.

En un taller con acompañantes pedagógicos de las comunidades Shipibo – Konibo que participan de esta investigación y de comunidades Asháninka, llevado a cabo en la PUCP en abril del 2014, se reportó la problemática de la excesiva estructuración de los planes de clase, generando tanto la desaparición del juego de las clases, como la inactividad docente en ausencia de los materiales pedagógicos oficiales. Asimismo, dada la participación del investigador en dicho taller, se pudo constatar las dificultades de los participantes para analizar y conceptualizar los juegos tradicionales como herramientas pedagógicas. Al indagar sobre las principales causas de la desaparición del juego de las aulas de primaria en ambas comunidades, se pudieron determinar dos principales: las dificultades para convertir juegos en recursos pedagógicos y las creencias de los docentes sobre el juego en los niños.

Creencias docentes sobre el juego infantil

En la escuela, el docente es usualmente quien determina las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo durante cada sesión (Burbacher, Case y Reagan, 2000). El proceso de toma de decisiones de dichas actividades, así como las características de las mismas, está determinado por un sistema de creencias y concepciones que tiene el docente sobre el aprendizaje, la educación, y otras áreas vinculadas al proceso educativo (Pajares, 1992).

Para fines de la investigación educativa se suele definir a las creencias como verdades o construcciones mentales derivadas de la experiencia con la suficiente validez subjetiva como para guiar la interpretación de diversas situaciones (Leal, 2006; Pajares, 1992), con un gran componente

afectivo y evaluativo (Nespor, 1987), con disposiciones para la acción (Brown y Cooney, 1982) y que suelen construirse a partir de experiencias tempranas y procesos de socialización como la educación (Lasley, 1980; Pajares, 1992). Todas las creencias tienen un componente cognitivo que representa el conocimiento, un componente afectivo y un componente comportamental (Rokeach, 1968, citado por Pajares, 1992), y median la interpretación de una situación, la planificación estratégica para resolverla y la toma de decisiones final (Kitchener, 1983 en Leal, 2006; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Por su parte, las concepciones tienden a concebirse como organizadoras de conceptos (priorizando el componente cognitivo; Ponte, 1999), y como una estructura mental general que abarca tanto las creencias como los conceptos de un determinado dominio (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982; Thompson, 1992). En cuanto a su relevancia para la investigación, Ponte (1999) sostiene que es útil estudiar las concepciones cuando un sujeto no parece tener creencias sólidas sobre un determinado fenómeno. En cualquier caso, Rokeach (1968, citado por Pajares, 1992) y Ponte (1999) señalan que para identificar y analizar las creencias y concepciones es necesario realizar inferencias desde la conducta, las verbalizaciones y las intenciones de las personas.

En el caso de las creencias docentes, diversos estudios han mostrado la influencia de las mismas en el proceso educativo y en el aprendizaje de los alumnos (principalmente a través de sus prácticas pedagógicas), rescatando en ambos casos las dificultades para transformar creencias preestablecidas (Brown y Cooney, 1982; Fuchs, Fuchs y Phillips, 1994; Lasley, 1980; Pajares, 1992). Algunos autores (Buchman, 1987; Minor, Onwuegbuzie, Witcher y James, 2002; Wilson, 1990) mencionan que las creencias docentes ya se encuentran bien arraigadas antes de comenzar su proceso formativo, aunque enfatizar el análisis y construcción de creencias docentes durante su proceso de formación podría tener resultados positivos en miras a mejorar la congruencia entre las creencias y las prácticas pedagógicas docentes (Leal, 2006).

En cuanto a los estudios de creencias docentes sobre el juego infantil, Sherwood (2009) y Sherwood y Reifel (2013) reportan que tanto docentes en ejercicio como docentes en formación de los Estados Unidos entienden al juego como un elemento valioso para el desarrollo de los niños, pero superficial en cuanto sus posibles contribuciones al aprendizaje en la escuela. Por su parte, Triana (2013) encuentra que el juego es considerado un elemento distractor para el aprendizaje y si es utilizado en las clases, se hace sin un análisis profundo de lo que se busca aprender a través

del mismo. Los autores, al igual que Wu y Rao (2011) proponen que son las características del sistema educativo (que valora las prácticas pedagógicas orientadas al rendimiento escolar) las que influyen en el desarrollo de creencias de este tipo. En el Perú se han hecho diversos estudios sobre las creencias docentes en distintos dominios educativos (Ferreyra, 2012; Guerra, 2013; Moreano, Cuglievan, Cruz y Asmad, 2006; Rosales, 2008; Sarmiento, 2011), pero no sobre lo que piensan los docentes acerca del juego infantil. Solo se ha encontrado un estudio de Castillo (2001) realizado en una zona rural de Lima que describe las creencias de madres sobre el juego de sus hijos y encuentra resultados similares a los de Sherwood (2009) y Sherwood y Reifel (2013).

En este contexto, la presente investigación se llevó a cabo en tres comunidades Shipibo-Konibo ubicadas en la ciudad de Pucallpa, región Ucayali. El pueblo indígena Shipibo-Konibo es uno de los grupos indígenas amazónicos más numerosos del país pues se ubica en el quinto lugar en cuanto a número de personas que lo conforman (UNICEF, 2010). Espinosa (2012) reporta que las comunidades Shipibo-Konibo, dada su cercanía geográfica a ciudades como Pucallpa, se encuentran en un proceso de transformación de su identidad. Existe mucha incertidumbre en cuanto a esta transformación, y principalmente se negocian el miedo a la pérdida de lo que se considera como identidad Shipibo-Konibo y los nuevos anhelos de progreso y desarrollo occidental. Dentro de este proceso, la recuperación de los juegos tradicionales podría ser una forma de vincular las características culturales de la comunidad con el aprendizaje y desarrollo infantil y la construcción de la identidad en dicha cultura.

La región Ucayali se ubica en los últimos puestos en cuanto a desempeño escolar según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que lleva a cabo el Ministerio de Educación (UMC 2012, 2013, 2014). Los resultados para segundo grado en la ECE 2014 (UMC, 2014) muestran que en Ucayali un 21.8% logra el nivel satisfactorio en comprensión de lectura, y solo un 7.8% lo logra en el área de matemáticas. Sin embargo, en escuelas multigrado / unidocente (características de las comunidades indígenas), los resultados muestran que solo un 19.7% logra el nivel satisfactorio en comprensión lectora y un 12.2% lo hace en matemáticas. Asimismo, tanto en el 2012 como en el 2014 se evaluó la comprensión lectora de alumnos de cuarto grado en la lengua Shipibo-Konibo, y en el último año, solo un 7.4% logró el nivel satisfactorio.

De esta forma, la desaparición del juego de las aulas escolares constituye una problemática latente a nivel mundial que se manifiesta en las escuelas EIB de comunidades Shipibo-Konibo de

la región Ucayali. Además, dada la situación del desempeño académico de las escuelas de la región y el proceso de construcción de la identidad del pueblo Shipibo-Konibo, el uso de juegos en la escuela podría ser una forma de aportar al proceso educativo, al desarrollo infantil y a la reivindicación de prácticas culturales tradicionales (Linaza, 2008). Para ello, es necesario estudiar las creencias de docentes sobre el juego como espacio de aprendizaje y desarrollo infantil antes de poder plantear diferentes estrategias que le den cabida al juego dentro de las prácticas pedagógicas en las aulas de clase.



Método

Participantes

Los participantes de esta investigación son 6 docentes Shipibo-Konibo de primaria de tres escuelas EIB de tres comunidades Shipibo-Konibo de la región Ucayali. La elección de los docentes se hizo de acuerdo a la accesibilidad y disponibilidad de los mismos para formar parte del estudio. Se recogieron datos sociodemográficos de los docentes que incluyen si han recibido algún tipo de formación para trabajar en escuelas EIB, su percepción de dominio de la lengua indígena y del castellano (en una escala del 1 al 10, siendo 10 el nivel más alto), el tiempo de experiencia en EIB y las principales características de las escuelas en las que trabajan. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado previo al comienzo del estudio (ver Anexo A). El número de participantes se determinó buscando cumplir el principio de saturación, es decir, cuando la información recogida no aporta nada nuevo a la investigación. En la Tabla 1 se muestran los principales datos sociodemográficos según cada escuela. Cabe destacar que todos los docentes son hablantes nativos de la lengua Shipibo.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los participantes

Comunidad	Escuela	Docente	Sexo	Edad	Experiencia en EIB	Dominio Reportado del Castellano
Comunidad 1	Escuela A	P2	F	51 años	25 años	5
		P3	M	45 años	23 años	5
Comunidad 2	Escuela B	P4	M	48 años	24 años	5
		P5	M	43 años	7 años	No Reporta
Comunidad 3	Escuela C	P6	M	46 años	26 años	7
		P7	M	49 años	14 años	5

Técnicas de recolección de la información

Para el recojo de la información se utilizaron dos instrumentos: una ficha de datos sociodemográficos y una guía de entrevista cualitativa de creencias docentes sobre el juego infantil.

Ficha de datos sociodemográficos. Tuvo como objetivo recoger información personal sobre los docentes participantes (sexo, edad, comunidad de procedencia y lugar de residencia) e información sobre su trabajo como docente (años de experiencia, dominio de lenguas, motivación docente, características de la escuela). Esta información permite contextualizar el análisis de las creencias (ver Anexo B).

Entrevista cualitativa. La guía de entrevista cualitativa (ver Anexo C) fue elaborada a partir de investigaciones previas sobre las creencias de padres y docentes sobre el juego infantil (Parmar, Harkness y Super, 2004; Sherwood, 2009; Sherwood y Reifel, 2013), siguiendo los criterios para la elaboración y aplicación de entrevistas cualitativas planteados por Vieytes (2004). Este instrumento recoge las creencias docentes respecto al juego infantil, específicamente los juegos tradicionales del pueblo Shipibo-Konibo y su relación con el desarrollo cognitivo, afectivo y con el aprendizaje dentro de la escuela. Además, explora la relación del juego con el desarrollo de roles de género, pues la equidad de género es una problemática presente en las políticas educativas del país (MIMP, 2012). La guía de entrevista fue revisada por 5 jueces externos, a quienes se les entregó la guía construida, el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos de cada área de la misma. Luego de la evaluación de los jueces, se definieron los ítems y áreas finales que dieron como resultado la siguiente estructura de entrevista:

Área 1. Juego y prácticas pedagógicas. Esta área tenía como objetivo explorar las creencias que tienen los docentes sobre el juego infantil y sus posibilidades de uso en sus prácticas pedagógicas. Para explorar esta área se le pidió a los docentes que se imaginaran tener todos los recursos posibles para hacer la mejor clase que puedan de matemática, comunicación integral y ciencia y ambiente. En función a las respuestas que daban se las plantearon contraejemplos que representaban estilos tradicionales de enseñanza o estilos más constructivos. Se prestó atención al uso de juegos en sus sesiones ideales de clase o al reconocimiento de la importancia de las prácticas lúdicas en el aprendizaje de los niños.

Área 2. Juguetes infantiles y roles de género. Esta área consiste en explorar las creencias docentes sobre la relación entre el uso de ciertos juguetes infantiles y el desarrollo de roles de género en los niños. Se le mostraron a los docentes ocho imágenes de juguetes occidentales que los niños de una comunidad Asháninka (en un viaje previo al inicio de esta investigación) habían reconocido como sus juguetes preferidos. Los ocho juguetes elegidos se dividen en cuatro juguetes elegidos por niños y cuatro juguetes elegidos por niñas. A los docentes se les mostró un juguete a la vez y se les preguntó si creían que era un juguete de niño o de niña y por qué sería así. Luego de presentar los ocho juguetes se les preguntó si creían que era importante que haya juguetes solo para niños y solo para niñas, y qué podría pasar si un niño jugaba con un juguete de niña o viceversa.

Área 3. Juego y desarrollo infantil. El área tiene como objetivo explorar las creencias docentes sobre el juego infantil como espacio de desarrollo de los niños y los procesos cognitivos y afectivos que se movilizan al jugar un determinado juego. Para llevar a cabo dicho objetivo se le mostró a los docentes imágenes de niños en tres situaciones de juego diferentes: niños simulando un viaje en “peke peke” (tipo de canoa utilizada en la Amazonía), niños jugando con un trompo y niños jugando fútbol. Las tres situaciones representarían los tres principales tipos de juego planteados por Piaget (1959/2006): juego simbólico, juego de ejercicio y juego de reglas. Sobre las imágenes se les preguntó a los docentes si creían que los niños estaban desarrollando algún tipo de capacidades al jugar dicho juego y si los juegos podrían ser usados en la escuela para generar aprendizajes.

Área 4. Juegos tradicionales Shipibo-Konibo. Esta área tiene como objetivo explorar las creencias docentes sobre la situación de los juegos tradicionales Shipibo-Konibo tanto en la comunidad como en las prácticas pedagógicas escolares. Para ello, se hicieron preguntas específicas sobre el conocimiento de juegos tradicionales Shipibo-Konibo, su uso entre los niños de la comunidad y sus potencialidades para mejorar los aprendizajes en la escuela.

Procedimiento

Para estudiar las creencias docentes se utilizó la metodología cualitativa y se realizó un análisis a profundidad de la información para representar la estructura de las creencias docentes sobre el juego infantil y la relación con sus prácticas pedagógicas (Cresswell, Hanson, Clark y Morales, 2007; Flick 2004; Vieytes, 2004). En el análisis se buscó identificar tanto aspectos comunes al discurso de los docentes de escuelas EIB entrevistados, como las particularidades de cada uno. Además, en este análisis se vincularon los resultados de las entrevistas con la literatura revisada previamente y la información sobre juegos tradicionales y su uso pedagógico presentada por los acompañantes pedagógicos del pueblo Shipibo-Konibo en el taller sobre acompañamiento desarrollo llevado a cabo en Abril del 2014 en la PUCP.

Fase de ensayo piloto

Se realizó una entrevista piloto con un docente de primaria de una comunidad Shipibo – Konibo, quien fue contactado a través de un acompañante pedagógico del mismo pueblo indígena. La entrevista tuvo una duración aproximada de 1 hora y se buscó analizar la comprensión de las preguntas por parte del docente, la pertinencia de las imágenes utilizadas para explorar las creencias sobre el juego infantil (en cuanto al desarrollo cognitivo y de roles de género), la coherencia de la información recogida y la adecuación del tiempo de duración de la entrevista. Luego de la aplicación piloto se decidió eliminar tres sub-áreas de la guía de entrevista pues alargaban el tiempo de entrevista y no aportaban información adicional a la ya recogida en otras áreas. Las áreas eliminadas indagaban sobre las creencias docentes sobre el juego en general, las características de un buen y mal estudiante, y las características de un buen y mal docente.

Fase de aplicación

Previamente al desarrollo de la investigación, se coordinó con el equipo de acompañantes pedagógicos de las escuelas EIB de comunidades Shipibo-Konibo de la región Ucayali la participación de los docentes. Una vez definidas las escuelas que participaron del estudio, se elaboró un cronograma de entrevistas de acuerdo con la disponibilidad de los docentes.

El primer paso de la aplicación fue explicar a cada docente que el propósito de la investigación era conocer sus perspectivas personales sobre sus prácticas pedagógicas y algunas características del desarrollo y aprendizaje de sus alumnos. Luego, se les informó que su participación era totalmente voluntaria, que podían retirarse de la misma o abstenerse de responder

alguna pregunta si lo deseaban (sin que se vean perjudicados de ninguna manera), y que toda respuesta que den sería anónima y utilizada solo para los fines indicados previamente. Se les pidió después que firmaran el consentimiento informado (Anexo A) si aceptaban formar parte del estudio. Seguidamente se procedió a realizar la entrevista con cada docente. Se les indicó que la entrevista tendría una duración de aproximadamente 40 a 50 minutos. La entrevista se estructuró a partir de los ejes planteados en la guía de entrevista cualitativa (Anexo B), pero las preguntas se fueron acomodando al discurso del docente.

Fase de análisis de la información

Las entrevistas fueron transcritas y luego codificadas dos veces de forma manual. Siguiendo las estrategias planteadas por Vieytes (2004) y Flick (2004), el análisis de la información se llevó a cabo en tres momentos: un análisis preliminar, un análisis intermedio y un análisis final. El análisis preliminar consistió en elaborar categorías e hipótesis tentativas sobre ciertas partes de la información, durante el proceso de recolección de datos. En ese sentido, se revisaron las entrevistas realizadas antes de realizar una nueva entrevista, de manera que se puedan validar o refutar las hipótesis tentativas sobre el objeto de estudio. Por otro lado, el análisis intermedio se realizó una vez que toda la información hubiese sido transcrita, y se codificó la misma siguiendo tres pasos: la codificación descriptiva, la codificación relacional y la codificación selectiva. Toda la información recogida se codificó en función a categorías y sub-categorías, para luego identificar las relaciones entre dichas categorías y la información que las vincule. Finalmente, se realizó un análisis final en el que se revisó que toda la información fue agotada y que la codificación fue la más apropiada. Para asegurar el rigor científico de la investigación, las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas de manera independiente por el investigador y la asesora de tesis, para luego compartir los resultados y llegar a conclusiones comunes.



Resultados y Discusión

A continuación se presentan y discuten los principales resultados del estudio, organizados de la siguiente manera: 1) las creencias y concepciones sobre el juego infantil y el desarrollo cognitivo, 2) las creencias y concepciones sobre los juegos tradicionales y las prácticas pedagógicas y, 3) las creencias y concepciones sobre el desarrollo de roles de género a través del juego. Los resultados estarán acompañados de citas de los participantes, en las cuales se indicará el código de cada uno (P1, P2, P3, P4, P5 o P6), sexo (M o F) y edad.

Creencias y concepciones sobre el juego infantil y el desarrollo cognitivo

La mayoría de los docentes reconocen que el juego es una característica esencial del desarrollo infantil. Cinco (P1, P2, P3, P4, P5) de los seis participantes reconocen el comportamiento lúdico como una característica natural e indisoluble de la infancia. En otras palabras, reconocen que un niño juega de manera espontánea, y que la ausencia de juego durante la infancia es un indicador de algún tipo de problema en su desarrollo o en su entorno social.

El juego es un rol importante que el niño debe actuar o debe practicarlo el juego, el juego de ley el niño debe practicar su juego, es necesario [...] un niño sano debe tener su juego, si un niño enfermito no necesita nada, no da importancia a nada, prácticamente allí está durmiendo. (P5, M, 49 años)

Un niño que no juega dicen que está enfermo [...] no está sano pues porque debe tener muchos problemas, muchas preocupaciones en su casa en todo aspecto. (P1, F, 51 años)

Si nosotros prohibimos jugar a los niños los estamos matando, hay que darles libertad para que ellos jueguen. (P3, M, 48 años)

Resultó muy frecuente entre los participantes la alusión al juego como un indicador de “salud” en los niños. Esto sugiere, por un lado, que los docentes reconocen la naturalidad del juego en el comportamiento infantil, al punto que les permite diferenciar (según si un niño juega o no) qué niños están desarrollándose “bien” y cuáles no. Sin embargo, también podría significar que los docentes desconocen otros indicadores de salud y desarrollo en los niños, como la nutrición, la talla, el peso e indicadores de desarrollo cognitivo. Por otro lado, también ocurre que los docentes asocian una serie de características con ser un niño sano, por ejemplo, la sociabilidad y extraversión de los niños. Así, tres docentes (P1, P4, P5) mencionan lo siguiente al referirse a los niños “sanos”:

Aprende para que ya pues cuando vienen otros amigos, mayormente para que no quede así, quedado, que tenga vivo como se puede decir, amigable. Entonces a veces cuando no hacemos eso a veces el niño cuando vienen algunos amigos tienen miedo de conversar y cuando le preguntan no le contesta. (P4, M, 46 años)

Ahí el niño también juega, porque si un niño está cerradito, tú lo llamas y está sentadito ahí, mudito ahí. Pero un niño cuando tú le llevas así, es un niño sano, ya no tiene miedo, tiene amigos, ya conversa, ya dialoga. (P4, M, 46 años)

Hay niños que de repente, allí va a notar, hay niños más cohibidos que no conversan, hay niños que vulgarmente dicen “más vivo”, “yo soy el campeón”, él nunca quiere perder, allí tiene que ganarle a otro grupo [...] entonces el niño allí está despierto. (P5, M, 45 años)

En esta línea, algunos estudios han reportado que los docentes tienden a tener una visión más positiva de aquellos alumnos con rasgos de personalidad extrovertida, que de aquellos que son más introvertidos (Cunningham, 1975). En general, diversos autores sostienen que la personalidad extrovertida se valora más que la introvertida en un mundo donde la audacia y el emprendimiento son más valorados que la calma y la reflexión (Cain, 2013). Así, esta consiste en una primera creencia que podría determinar ciertas prácticas pedagógicas de los docentes. Dado que los docentes asocian la sociabilidad, la participación activa y las interacciones sociales constantes como características de salud, podría ocurrir que asocien la tranquilidad, la reflexión individual o la soledad con algún tipo de enfermedad, lo que los lleve a querer convertir a un introvertido en extrovertido, con las consecuencias que esto supone para su desarrollo.

Por otro lado, un segundo grupo de docentes (P1, P2, P3, P4) enfatiza que el juego permite a los niños explorarse a sí mismos y a su entorno, desarrollando así una serie de habilidades y capacidades que les permitirán desempeñarse mejor en la escuela y en la vida adulta. Por ejemplo:

Yo creo que ahí el niño también está abriéndose, mirando, quiero probar este, quiero con este; pero a veces cuando no hay también uno le hace ver cada uno [...] si yo me quedo acá sin nada, no veo y no estoy aprendiendo. Entonces el niño cuando ya ve algo, entonces ya sabe [...] aprenden los niños por medio del juego. Solos también, cuando no hay así jueguitos [...] de repente ve algo solitos arman, hacen sus cositas, lo que ellos piensan, arman la casita, de repente su sillita, hacen, corren y se cansan. Por eso para mí es muy importante. (P4, M, 46 años)

Bueno, como padre de familia también, creo que todos los juegos que ellos hacen son importantes porque ahí, ellos mismos aprenden diariamente y desarrollan su conocimiento. Entonces, el niño, cuanto más crea sus propios juegos es mejor, porque ellos los inventan, y ese desarrollo mental que los niños lo hacen por sí solos es básico para el trabajo en la escuela [...] los niños juegan porque a través del juego hacen amigos,

conocen a otras personas, aprenden mutuamente diferentes cosas, como la lengua, y aumentan sus conocimientos. (P3, M, 48 años)

El niño vive del juego, es su mundo, descubre, por ejemplo, el niño saltando descubre su cuerpo y si es fuerte, el niño salta, brinca, es una emoción que sale de su cuerpo, que con gusto el niño juega, descubre [...] consiste en diferentes capacidades, al niño le viene la creatividad, cómo jugar, ellos inventan, mediante eso ellos también aprenden. (P1, F, 51 años)

Como punto de partida, resulta importante destacar que todos los docentes reconocen que el juego es un elemento esencial de desarrollo en la infancia. Además, el grupo de docentes que identifica que los niños, a través del juego, desarrollan y aprenden habilidades que les servirán para la vida adulta es mayor que el que obvia dicho desarrollo. Este grupo de docentes podría tener mayores facilidades para incorporar juegos en sus prácticas pedagógicas, dado que reconoce la posibilidad de que los juegos sirvan para el desarrollo. Sin embargo, al explorar con mayor profundidad los procesos y estructuras cognitivas que se desarrollan al jugar, los docentes tuvieron mayores dificultades para identificarlos, mostrando un conocimiento genérico sobre el juego como factor de desarrollo pero no conocimiento específico sobre los procesos psicológicos que subyacen a cada juego en particular. Principalmente, pudieron reconocer las capacidades motoras que se desarrollan al jugar fútbol y al jugar con el trompo, así como la capacidad de representar un comportamiento adulto al armar un bote y simular un viaje en él. Sin embargo, no lograron reconocer habilidades matemáticas, científicas y, salvo un caso, habilidades comunicativas y de colaboración grupal. Además, en el caso del fútbol, ningún docente reconoció la posibilidad de aprender a construir y respetar normas colectivas que permiten alcanzar objetivos comunes.

Creencias y concepciones sobre los juegos tradicionales y las prácticas pedagógicas

El estudio también encontró creencias y concepciones en relación con la función que asignan los docentes a los juegos, tanto occidentales como tradicionales del pueblo Shipibo-Konibo, dentro de la escuela. Nuevamente, los participantes se dividen en dos grupos. El primer grupo le adjudica una función motivadora al juego más no una función específica de aprendizaje. En ese sentido, este grupo de docentes utiliza los juegos para motivar a los alumnos a ir a la escuela, para que presten atención durante la clase, o para que se distraigan unos minutos entre una y otra actividad pedagógica y así evitar la fatiga. Por ejemplo:

Para los niños es muy importante jugar a la misma edad, les gusta mucho el juego, en alguna clase cuando los niños se quieren dormir ¿el profesor qué hace? Una dinámica, un juego, que es muy importante [...]

cuando alguien tiene sueño en el salón, los juegos hacen que digan: “de tal profesor me gusta” mientras que del otro docente dirían que no le da importancia al juego. A través del juego se despierta el interés de los niños, mientras que un docente puede solo hablar a la clase, sin juegos. (P2, M, 35 años)

Para mí el juego es muy importante, por medio de eso también ya, nos acompañan también, un apoyo más es un juego también en los materiales, para los niños [...] cuando los niños están medio cansaditos ya sacamos el juego, amontonamos y ya ahora sí, armen esto, entonces los niños qué hacen, qué alegría para ellos, se arman, ya hacen esto. (P4, M, 46 años)

Sí, los juegos también pueden servir para motivar, para despertar el interés de los niños [...] para motivar en cualquiera de los temas de comunicación, de matemáticas, cuando están ya un poco cansaditos. (P6, M, 43 años)

Siendo incluso más radical, uno de los docentes (P5) sostiene que el juego en la escuela es una herramienta para trabajar en el nivel inicial, y menciona que “en primaria ya netamente con los hechos más que todo”. En otras palabras, podría interpretarse el comentario del docente P5 como que los juegos son útiles en el nivel inicial, pero no en primaria pues el foco debe estar en el aprendizaje de temas concretos utilizando metodologías tradicionales. La desaparición del juego como herramienta pedagógica ha sido reportada previamente incluso en inicial y a nivel mundial (Nicolopoulou, 2010), desaparición que va de la mano con creencias docentes sobre su escasa utilidad para mejorar los aprendizajes en la escuela (Wu & Rao, 2011).

Sin embargo, un segundo grupo sí concibe los juegos como herramientas pedagógicas para aprender algún contenido específico en el aula. Este grupo de docentes cree que los juegos en sí mismos son útiles para aprender y tratan de incluirlos en las sesiones de aprendizaje, a pesar de que no todos logran describir complejamente las actividades que realizarían.

Bueno, sí tendría todos los materiales sería una clase dinámica mientras que los alumnos están como el profesor se desenvuelve con los materiales y en grupos hacerles jugar [...] Matemáticas sería clasificar, por ejemplo, porque así todos los niños trabajan y van descubriendo sus saberes. (P1, M, 35 años).

Seguir trabajando así con los niños, jugando más que todo, porque un niño siempre aprende jugando, saliendo en el patio, bueno así, caminando, más que todo con el juego. (P4, M, 46 años).

Los participantes P1, P2 y P4 fueron los únicos que incluyeron dentro de sus clases ideales algún tipo de juego como herramienta pedagógica, y en los tres casos se trataron de juegos para el curso de matemáticas. Los juegos mencionados por los tres participantes tuvieron como característica común el uso de la competitividad para motivar a los alumnos a resolver ejercicios. Sin embargo, no se muestra un uso del juego como herramienta para la construcción del

conocimiento matemático, en la línea de lo que propone, por ejemplo, Kamii y Joseph (2004). Estos resultados se contradicen con las creencias mencionadas anteriormente, pues a pesar de que los docentes reconocen que los juegos pueden servir para llevar a cabo aprendizajes específicos, no logran vincular las características del juego con las competencias que se pretende desarrollar en una determinada sesión de aprendizaje. Esto lleva a que el uso de juegos en la escuela sea un uso predominantemente motivador, más no pedagógico. De manera similar, Jorgensen, Grootenboer, Niesche y Lerman (2010) encuentran que docentes en comunidades indígenas de Australia también reconocen la importancia del uso de juegos tradicionales en la educación intercultural, pero carecen de las herramientas para diseñar actividades que los incorporen de manera pedagógica.

Una de las razones por las que se explica la ausencia del juego como herramienta pedagógica en las sesiones de aprendizaje fue explicitada por un participante (P3). Este docente explica cómo es percibido el sistema educativo por los docentes de escuelas EIB de la región, y cómo, tanto el sistema como la percepción del mismo, dificultan la posibilidad de incluir juegos dentro de la clase. Este docente dice:

Incluiría los juegos de acuerdo con la programación que hemos hecho para la clase. Por ejemplo, si no tenemos una pelota podemos coger hojas y sogas de plátano y hacemos nuestra pelota. Pero eso debe estar en la programación diversificada. Si no está en la programación no podemos hacer [...] La programación viene del Ministerio de Educación (MINEDU), del Diseño Curricular Nacional (DCN). Luego a nivel regional nos mandan a la escuela, y en la escuela nosotros diversificamos de acuerdo a la zona [...] en estas programaciones casi ni se incluyen juegos, pero es flexible y nosotros podemos modificarla [...] Los juegos no están tan incluidos en las programaciones porque nosotros no los estamos tomando en cuenta, no nos dedicamos a los juegos. Para mí son importantes, pero no siempre los tomamos en cuenta y no incluimos. (P3, M, 48 años)

Esta explicación implica dos temas centrales. Por un lado, es cierto que el MINEDU, las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) son cada vez más rígidas en cuanto a la planificación del año escolar y las sesiones de aprendizaje, asunto que ha surgido en diferentes conversaciones informales con docentes y acompañantes pedagógicos de la región Ucayali. Además, suelen realizarse visitas de monitoreo a los docentes para revisar el cumplimiento de dicha planificación, antes de evaluar la pertinencia de dichos planes de clase para el grupo particular de alumnos. Estas visitas muy frecuentemente se convierten en visitas de evaluación, lo que genera ansiedad en los docentes y limita sus posibilidades para

explorar otros recursos pedagógicos que podrían surgir durante una sesión de aprendizaje, como son los juegos. Por otro lado, también ha sido reportado en conversaciones espontáneas la ausencia del juego en las capacitaciones que se realizan de manera periódica a los docentes. Esta situación hace que ellos no se sientan lo suficientemente capaces de utilizar juegos en las clases, pues carecen de las bases teóricas y metodológicas para hacerlo.

En el mismo sentido, al indagar sobre las creencias y concepciones docentes sobre los juegos tradicionales del pueblo Shipibo-Konibo y su uso pedagógico, se encontró que a pesar de conocer juegos tradicionales, los docentes reconocen que no los utilizan en la escuela. Para explorar estas creencias, se les preguntó si conocían juegos tradicionales del pueblo Shipibo-Konibo y si creían que estos juegos (aquellos que mencionaban) podrían formar parte de sus prácticas pedagógicas. Además, dado que todos los participantes mencionaron que cada vez los niños shipibo conocen menos los juegos tradicionales, se indagó sobre las razones por las cuales se estaba dando esta situación. Dos profesores comentan:

Para no olvidarse más delante de algunos juegos que se han perdido hasta ahora. Yo mismo no practico algunos que me enseñaron mis maestros. Para rescatar eso tenemos que hacerlo [...] porque se van a perder más adelante, el mundo occidental nos aprieta y la cultura se pierde. (P2, M, 35 años)

Me parece que los niños se están olvidando o no sé. Pero yo creo que no se olvida sino que nosotros no animamos, no buscamos. Yo digo eso, sí se puede [...] porque quizás nosotros mismos ya pues no preparamos, no buscamos [...] porque ya vemos ya mayormente así, juegos que vienen ya así comprados [...] es importante para que no pierdan mayormente los niños Shipibo, para que no pierdan de nosotros, como de nuestro. (P4, M, 46 años)

En relación con la “presión del mundo occidental” que menciona el docente P2 en la cita anterior, Espinosa (2012) describe cómo la cercanía física con el mundo occidental es uno de los factores que está reconfigurando la identidad de los jóvenes Shipibo-Konibo. En ese sentido, los juegos occidentales que llegan a las comunidades, muchos de ellos creados a partir de series de televisión nacional, influyen en la transformación y desaparición de algunos juegos tradicionales. Por ejemplo, recientemente se ha creado una versión shipiba del juego occidental “Simón dice”, llamada “Curaca manda”. Los docentes de este estudio reconocen esta situación de transformación cultural, la misma que ha sido reportada en el trabajo de Espinosa (2012), y reconocen también que el uso de juegos tradicionales en la escuela podría ser una forma de revalorizar la cultura Shipibo-Konibo, aprovechando el intercambio cultural como una forma de diálogo entre ambas

culturas y reforzando la interculturalidad. Sin embargo, estas ideas entran en conflicto con las creencias de que el juego no es necesariamente el espacio privilegiado de aprendizaje en la escuela. Como menciona uno de los docentes: “en la escuela, o sea, una actividad de aprendizaje, digamos, como ejercicios, etc., eso sirve para que los niños aprendan más que en el juego” (P5, M, 49 años).

Brubacher, Case y Reagan (2000) plantean que un docente debe ser capaz de tener una mirada crítica del proceso educativo, ser innovador y tomar decisiones racionales. Esto sugiere que el sistema educativo, en sus distintos niveles, debería fomentar las prácticas reflexivas en los docentes. Si bien un intento se encuentra en la figura de los acompañantes pedagógicos que apoyan cada cierto tiempo a los docentes para mejorar sus prácticas, este trabajo muchas veces se realiza como si fuera una supervisión o monitoreo. En el taller de desarrollo y acompañamiento mencionado anteriormente se pudo evidenciar que muchas de las estrategias de los acompañantes pedagógicos no buscan fomentar la reflexión docente, ni se enmarcan en un paradigma constructivo del asesoramiento psicopedagógico (Monereo y Solé, 1999).

Creencias y concepciones sobre el desarrollo de roles de género a través del juego

Finalmente, uno de los resultados más consistentes de esta investigación son las creencias que tienen los docentes sobre el desarrollo de roles de género a través del uso de juguetes durante la infancia. Principalmente, aquellas creencias sobre el desarrollo del género masculino y el uso de juguetes catalogados por ellos mismos como femeninos. En la Tabla 3 se muestran las frecuencias con las que fueron etiquetados como de “niño” o de “niña” los ocho juguetes que se les presentaron a los docentes (las imágenes pueden verse en el Anexo C).

Tabla 2

Juguetes elegidos para cada género

Juguete	Hombres	Mujeres	Ambos
Carro	4	0	2
Muñeca	0	6	0
Cometa	4	0	2
Trompo	5	0	1
Soga	0	1	5
Pelota de Fútbol	1	0	5
Pelota de Vóley	0	1	5
Juego de Cocina	0	5	1

Como se observa en la tabla anterior, el carro, la cometa y el trompo son los juguetes que más se espera que usen los niños, mientras que las muñecas y los juegos de cocina son aquellos que más se espera que usen las niñas. Además, la soga y las pelotas de fútbol y vóley son juguetes que usan tanto niñas como niños. A partir de este proceso de clasificación, se buscó que los docentes dieran explicaciones sobre la importancia o no de tener juguetes exclusivos para niñas o niños, así como sobre las posibles consecuencias de utilizar un juguete del sexo opuesto. En relación a esto, todos los docentes reconocieron la importancia de tener juguetes específicos para niñas y niños, pues estos servían para desarrollar capacidades específicas de cada uno de ellos. Siguiendo esta línea, todos los docentes evidenciaron una creencia muy arraigada sobre el riesgo que tiene un niño de volverse homosexual si juega con juguetes de niña, especialmente con una muñeca. Por ejemplo:

Si un niño está con su juguetito, con una muñequita, no queda bien, podemos pensar como padres: “¿Qué está pasando? Está jugando con una muñeca y no es una niña, es un varón”, de ahí nace la reputación. De repente cuando crece más, podemos decir, se vuelve afeminado, porque siempre que los niños quieren cosas de las mujeres nos nace esa idea. [...] en el caso de la niña no pasa nada, si juega con trompo o carrito o cometa, se ve mal pero no pasa nada, es más el caso de los varones. (P3, M, 48 años)

Los varones, en nuestra costumbre por ejemplo, un niño no puede jugar con una muñequita o con la olla, ¿por qué dicen?, porque cuando sea grande va a cambiar de sexo [...] Sucede así pero raras veces, porque un hombre se llamaba M, pero ya era mujer y se llamaba F. Un día le he dicho, ¿qué te gustaba cuando eras

niño?, “me gustaba jugar, me gustaba tejer, y hasta ahorita sigo así” [...] por eso es que muchas veces los padres de familia prohíben jugar con carritos a las niñas y con las muñequitas a los niños así. (P1, F, 51 años)

De no jugar, quizás 10% o 20% con muñequitas, porque el niño Shipibo es varón, y la muñequita es mayormente para la mujercita. Hablando así, un niño ya de varón ya, de repente ya pasa como algo de su manera de una mujercita. Entonces por eso, nosotros en Shipibo casi no le damos más que todo al niño varoncito, más que todo la muñequita. A las mujercitas sí [...] De repente, le gusta muñequita y ya pues, de repente un niño de varoncito ya, de tanto le gusta jugar muñequita [...] se convierte ya pues. Ya difícil ya para curar ya [...] de jugar quizás un niño puede jugar, pero destruyendo de repente algo así. (P4, M, 46 años)

Esa es nuestra costumbre, siempre nuestros padres nos enseñan de que no agarren las cosas de las mujeres, de repente pueden llegar a homosexuales. (P6, M, 43 años)

Esta misma lógica de razonamiento se repite en todos los participantes, y resultó ser la creencia más arraigada en los docentes que participaron del estudio. Previamente se ha mencionado que las creencias tienen un componente afectivo muy importante (Nespor, 1987) y que son percibidas como verdades indiscutibles que guían la acción (Brown y Cooney, 1982). Es especialmente en el caso del uso de juguetes del sexo opuesto que se encuentran creencias con bastante carga afectiva que podrían tener implicancias en las prácticas pedagógicas de los docentes y en su interacción con los alumnos. En el caso de las mujeres, la aparición de esta creencia sobre el riesgo de que se conviertan en homosexuales fue mucho menor. Incluso, los docentes reportan que en el caso de las mujeres que juegan con juguetes de varones, se trata más bien de una conducta que es mal vista por el pueblo Shipibo-Konibo, pero no necesariamente eso lleva al cambio de orientación sexual o de género. De los seis docentes, solo uno de ellos reconoció esta posibilidad.

De igual manera, disculpa, una niña que utilizaba el juego del varón en cuestión si una niña que juega pelota, fútbol o cualquier cosa [...] “Ah, con razón era, jugaba a cada rato” entonces ya es lesbiana ya, eso se nota, entonces, no es preferible en el mundo indígena, se nota eso. (P5, M, 49 años)

Por ejemplo, con el trompo, la cometa, tampoco pueden jugar las niñas [...] no es que pase algo pero mayormente juegan los varones [...] en el caso de la niña no pasa nada, si juega con trompo o carrito o cometa, se ve mal pero no pasa nada, es más el caso de los varones. (P3, M, 48 años)

Ahora, ¿dónde se fundan estas creencias sobre el uso de juguetes y los roles de género? Los docentes explican que son sus antepasados Shipibo-Konibo los que indican que cada uno (niño y niña) deben tener sus juguetes y no pueden usar los del sexo opuesto. Uno de los docentes (P4) elabora una crítica a estas creencias tradicionales e intenta explicar cómo podría beneficiarse un

niño de jugar con juguetes de niña o viceversa. Sin embargo, la mayoría marca la diferencia entre Shipibos y mestizos para justificar dicha creencia como aceptable dentro de la comunidad.

Bueno yo diría, voy a decir nuestra realidad. Yo soy Shipibo, usted es el mestizo ya, yo soy Shipibo, y la muñequita es mayormente para la mujercita [...] quizás ya en estos tiempos, creo que ya estamos yendo, ya viendo, pero yo creo que en esos tiempos ya pues, para mí todo cosa que los nuevos conocer también. Ya no como era antes [...] pero antiguamente nosotros, o sea, nuestros ancestros no, y eso era pues *mezquinoso* (sic), pero ahora ya todas esas cosas ya están terminando [...] pero con la muñequita el niño puede jugar pero limitado no más, no todo. (P4, M, 46 años)

Ah ya, ya... pero... nosotros en un indígena para un indígena es raro eso, un varón, un niño varón que utiliza sus juegos de la dama. Por ejemplo, en cuestión de muñecas, un varón que utiliza la muñeca, disculpa la palabra vulgarmente [...] dicen va a ser chivo. (P5, M, 49 años)

En el pueblo Shipibo, cuando se ve que una niña está jugando con trompo los demás dicen: “ah, mira, como varón está jugando”, entonces por ahí en el pueblo Shipibo sabemos clasificar los juguetes de varón y de niña. [...] eso lo dicen de una forma negativa. (P3, M, 48 años)

Cuando se le preguntó a los docentes sobre la importancia de que existan juguetes solo para niños y solo para niñas, la mayoría reconoció que cada tipo de juguete servía para desarrollar diferentes habilidades que son necesarias para ser un “hombre shipibo” o una “mujer shipibo”. Así, el uso de las muñecas por parte de las niñas sirve para que aprendan a ser madres y a cuidar a los hijos, mientras que los hombres aprenden destrezas motoras (principalmente la coordinación y la fuerza) al jugar con trompos y cometas. Dentro de la comunidad, estos roles se siguen manteniendo pues aún son los hombres quienes se dedican más a las labores de pesca, agricultura y construcción con madera, mientras que las mujeres se dedican a la elaboración de artesanías, a la cocina y al cuidado de los hijos. Por un lado, estas creencias de docentes de EIB manifiestan que las políticas de equidad de género en educación que se trabajan desde el MINEDU (2013b), la DREU (2011) y UNICEF (2014a, 2014b), no están llegando a las comunidades de manera óptima. Dentro del paradigma constructivista, la modificación de creencias parte del cambio en las acciones, seguido de un proceso de reflexión crítica. Así, debido a la naturaleza de las creencias docentes sobre roles de género (mantener aquello que fue enseñado por sus antepasados y que constituyen creencias del pueblo Shipibo-Konibo), podría estar ocurriendo que las políticas de equidad de género mencionadas no logran adecuadamente modificar las acciones docentes en el aula y generar espacios de reflexión que permitan la construcción de nuevas creencias sobre equidad de género. Un estudio de Zavala y Bariola (2007) identifica cómo las relaciones de poder

entre hombres y mujeres se invierten en el caso de las comunidades Shipibo-Konibo de Cantagallo en la ciudad de Lima. Dado este cambio en las relaciones económicas, políticas y sociales, que aparece cuando son las mujeres las que sostienen el desarrollo familiar con la venta de artesanías, también se observa en ellas mayor agencia y liderazgo, a diferencia de lo que ocurre en las comunidades en la Amazonía. Este estudio sugiere que toda diferenciación en cuanto a los roles y habilidades que deben desarrollar las niñas y los niños Shipibo-Konibo puede resultar en una limitación para su bienestar y crecimiento cuando los contextos varían. Desde el punto de vista educativo, el objetivo de la educación según el DCN (MINEDU, 2009) enfatiza en la formación integral en los aspectos cognitivo, afectivo y físico para poder organizar lo mejor posible sus proyectos de vida y contribuir al desarrollo del país. Toda acción individual o colectiva que limite las posibilidades de un alumno de organizar en el futuro cualquier proyecto de vida estaría yendo en contra de dicho objetivo.

Finalmente, a pesar de que se han reducido algunas brechas de género en cuanto a acceso, conclusión y rendimiento escolar en el Perú, el embarazo adolescente sigue siendo un problema que afecta directamente estas tres variables en las mujeres (López, 2013). En la selva peruana, alrededor de un 30% de adolescentes entre 15 y 19 años ha tenido al menos 1 hijo, y de ellas el 34.9% solo cuenta con educación primaria (López, 2013). Asimismo, la brecha más grande entre hombres y mujeres en el ámbito rural se encuentra en la conclusión de secundaria (López, 2013). Además, en otros estudios ha sido reportado como los docentes tienden a dar explicaciones más complejas a los niños que a las niñas, asumiendo que la capacidad intelectual de cada uno es distinta (Tenenbaum y Leaper, 2003). Dado que este estudio ha encontrado creencias que asocian al género femenino con el rol del cuidado de los hijos, sería esperable pensar que los docentes podrían estar teniendo aproximaciones distintas hacia niños y niñas en cuanto a la formación de cada uno. De ser este el caso, la escuela estaría reproduciendo modelos de desigualdad de género en los alumnos, perjudicando sobre todo el desarrollo integral de las niñas Shipibo-Konibo. Esta situación, además de atentar contra los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), sino contra las políticas de equidad de género en el país que buscan transformar las relaciones de poder y equiparar las oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres a través de la educación (Muñoz, Ruiz-Bravo y Rosales, 2006).

Esta investigación ha permitido identificar una serie de creencias y concepciones docentes que es indispensable conocer para poder comprender la situación educativa de la región,

especialmente de las comunidades indígenas. En general, las creencias docentes sobre el juego infantil dificultan su inclusión en la escuela, y esto ha sido reportado previamente por otros estudios (Sherwood y Reifel, 2013; Sherwood 2009; Wu y Rao, 2011). La mayoría de los docentes reconoce cierta importancia del juego para el desarrollo infantil, pero no como una herramienta pedagógica importante para el trabajo en la clase. Incluso les es más difícil reconocer las posibilidades de uso de juegos tradicionales del pueblo Shipibo-Konibo para construir aprendizajes en diversas áreas curriculares. Esta situación se explica, principalmente, por un sistema educativo y de formación docente que es muy rígido en cuanto a la planificación y el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, por lo que no permite la flexibilidad de inclusión de nuevas estrategias para el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por otro lado, también es cierto que los docentes tienen muchas dificultades para identificar aquellos procesos que se desarrollan de manera específica al jugar, por lo que no cuentan con todas las habilidades necesarias para convertir un juego en una actividad pedagógica.

Así, es posible sugerir que las creencias que tienen los docentes de las escuelas EIB (y que quizás también se encuentren en padres de familia) sobre los roles de género sea uno de los factores que contribuye a que se mantengan las diferencias en cuanto a las oportunidades educativas y de desarrollo de niñas y niños. Sería interesante profundizar más en esta situación con observaciones de clase y entrevistas a niñas de las escuelas que participaron en este estudio. Esto ayudaría a comprender mejor cómo se relacionan las creencias docentes sobre el desarrollo de roles de género al usar distintos juguetes, con sus prácticas pedagógicas. Además, sería necesario explorar con mayor profundidad la relación entre estas creencias y las tradiciones del pueblo Shipibo-Konibo, de manera que cualquier intervención con docentes pueda construirse a partir de su propia forma de entender el mundo.

Esta investigación es de carácter exploratorio, por lo que los resultados presentados sirven para tener mayores elementos de juicio acerca del panorama en el que se enmarca la práctica docente en comunidades indígenas de la región Ucayali. Con este trabajo se complejizan las preguntas y respuestas sobre cómo los docentes indígenas de EIB construyen sus creencias, especialmente las psicopedagógicas y aquellas vinculadas al uso del juego en los procesos educativos. Estos resultados son un aporte más a la elaboración de estrategias de formación docente con mayor sustento y precisión. Adicionalmente, sería necesario estudiar con mayor

profundidad el proceso de planificación de sesiones de aprendizaje y las posibilidades reales de incorporar juegos (occidentales y tradicionales) en dicha planificación. Existe un proceso de diversificación curricular del que forman parte los docentes y a través del cual se podrían incorporar los juegos tradicionales. Sin embargo, aún existen creencias muy arraigadas sobre el rol que tienen los juegos en la educación (con una función principalmente motivadora) y en la construcción del género. Sería necesario explorar ambas creencias con mayor profundidad antes de comenzar alguna propuesta de intervención que busque fortalecer sus capacidades para el análisis de juegos y el diseño de prácticas pedagógicas lúdicas.





Referencias

- Baturo, A. R., Norton, S. J., & Cooper, T. J. (2004). The mathematics of Indigenous card games: Implications for mathematics teaching and learning. Recuperado de: <http://core.ac.uk/download/pdf/10883631.pdf>
- Bergen, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians and engineers. *American Journal of Play*, 1(4), 413-428.
- Bishop, A. (1998). El papel de los juegos en la educación matemática. *Uno. Revista de didáctica de las matemáticas*, 18, 9-19.
- Bjorklund, D. & Brown, R.D. (1998). Physical play and cognitive development: Integrating activity, cognition and education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Brown, C.A. & Cooney, T.J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Brubacher, J.; Case, C. & Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buchman, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13, 151-164.
- Cain, S. (2013). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. USA: Crown Publishers.
- 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.
- Cresswell, J., Hanson, W., Clark, V. y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Cunningham, W. (1975). The impact of student-teacher pairings on teacher effectiveness. *American Educational Research Journal*, 12(2), 169-189.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Diario Correo (15 de marzo del 2015). *Purek, el juego con el que dominarás las matemáticas*. Recuperado de: <http://diariocorreo.pe/miscelanea/purek-el-juego-con-el-que-dominaras-las-matematicas-572196/>

- Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU) (2011). *DREU realizará taller para la formulación del currículo escolar de emergencia para Ucayali*. Recuperado de: <http://www.dreucayali.com/?p=395>
- Espinosa, O. (2012). To Be Shipibo Nowadays: The Shipibo-Konibo Youth Organizations as a Strategy for Dealing with Cultural Change in the Peruvian Amazon Region. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 17(3), 451–471.
- Ferreya, A.C. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Tesis de Licenciatura. PUCP. Lima, Perú.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Forsyth, J., & 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), 294-314.
- Franca, M.; Batista, C.; Figueiredo, J. & Soares, M. (2012). A relação entre o aprender e o brincar: Uma perspectiva psicopedagógica. Recuperado de: <http://www.abpp.com.br/a-relacao-entre-o-aprender-e-o-brincar-uma-perspectiva-psicopedagogica>
- Fuchs, L.; Fuchs, D. & 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), 331-345.
- Gairín Sallán, J. M. (1990). Efectos de la utilización de juegos educativos en la enseñanza de las matemáticas. *Educación*, 17, 105-118.
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25(1), 91-105.
- García-Ruiz, M., & Sánchez, L. O. (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las ciencias naturales y su enseñanza en profesores de educación primaria. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 7(3), 3.
- Garoz, 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), 103-121.
- Garoz, 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), 33-48.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Gray, P. (setiembre, 2013). The play déficit. *Aeon Magazine*. Recuperado de: <http://aeon.co/magazine/being-human/children-today-are-suffering-a-severe-deficit-of-play/>

- Goncü, A. (ed) (1999). *Children's engagement in the world*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Guerra, F. (2013). *Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima*. Tesis de Licenciatura. PUCP. Lima, Perú.
- Hernández, J.; Navarro, V.; Castro, U.S. & Jiménez, F. (2007). *Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos*. Barcelona: INDE.
- Hohman, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1990). *Niños pequeños en acción*. Mexico D.F.: Trillas.
- Isenberg, J. & Quisenberry, N. (2002). Play: Essential for all children. *Childhood Educacion*, 79(1), 33-39.
- Jorgensen, R., Grootenboer, P., Niesche, R., & 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), 161-175.
- Kamii, C., & Joseph, L. L. (2004). *Young children continue to reinvent arithmetic--2nd grade: Implications of Piaget's theory*. New York: Teachers College Press.
- Lasley, T.J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Leal, F. (2006). *Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Lester, S., & Russell, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importancia del juego en las vidas de niños y niñas de todo el mundo*. La Haya: Bernard van Leer Foundation. Recuperado de: <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/381610/221283.pdf>
- Linaza, J.L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón*, 65(1). 103-117.
- Linaza, J.L. & Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- López, C. (2013). Situación educativa actual de las niñas de áreas rurales. Presentación en el Seminario Internacional: "La educación de las niñas de áreas rurales: derecho y desafío". Lima: 9, 10 y 11 de Julio del 2013.
- Macedo, L. (1988). A perspectiva de Jean Piaget. *Idéias, São Paulo*, 2, 47-51.
- Macedo, L. (1991). Torre de Hanói e construção do conhecimento. *Psicología USP*, 2(1/2), 125-129.
- Macedo, L. (1995). Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, 93, 5-10.

- Malone, T. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 4(1), 333-369.
- Massote, A.; Fernandes, M. & Domingues, P. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- Mejía-Arauz, R. (2000). Colaboración y aprendizaje entre compañeros. *Renglones, revista del ITESO*, 45(1), 10-15.
- Mcdonald, K. (en prensa) (2011). What does the future of education look like? *ATA News Proquest Central*, 45(11), 4.
- Miller, E. & 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) (2013a). *Hacia una Educación Bilingüe de Calidad: Propuesta Pedagógica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2013b). *Propuestas para una política de género en educación*. Recuperado de: http://www.mimp.gob.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=4166:propuestas-para-una-politica-de-genero-en-educacion&catid=54&Itemid=445
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) (2012). Plan Nacional de Igualdad de Género 2012-2017. Recuperado de: http://www.mimp.gob.pe/files/planes/planig_2012_2017.pdf
- Minor, L.C.; Onwuegbuzie, A.T.; Witcher, A.E. & James, T.L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perception of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Monereo, C. & Solé, I. (coord.) (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreano V., Cuglievan G., Cruz G., Asmad, U. (2006). Concepciones pedagógicas de los docentes En: Unidad de la Medición de la Calidad Educativa. *Comprendiendo la escuela desde la realidad educativa*. Lima: Ministerio de Educación.
- Moromizato, R (2011) *Proyecto Niños de la Amazonía: Una experiencia de trabajo colectivo en favor de la primera infancia Asháninka*. Lima: FAE – PUCP.
- Muñoz, F.; Ruiz-Bravo, P. & 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 Ediciones.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nicolopoulou, A. (2010). The alarming disappearance of play from early childhood education. *Human Development*, 53(1), 1-4.
- Nkopodi, N., & Mosimege, M. (2009). Incorporating the indigenous game of morabaraba in the learning of mathematics. *South African Journal of Education*, 29(3), 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>
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55(1), 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, 307-332.
- Palacino, F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las ciencias naturales: un enfoque lúdico. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*. 6 (2) 275-298. Recuperado de: <http://www.saum.uvigo%2Ces//reec>
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioural Development*, 28(2), 97-104.
- Piaget, J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Piaget, J. (1936/1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Piaget, J. (1959/2006). *La Formación del Símbolo en el Niño*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Extraído de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Posner, G.J.; Strike, K.A.; Hewson, P.W. & Gertzog, W.A. (1982). Accomodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Educacion*, 66, 211-227.
- Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y el fracaso en el área curricular de comunicación integral*. Tesis de Licenciatura. PUCP. Lima, Perú.
- Sarmiento, P. (2011). *Creencias epistemológicas de profesores universitarios*. Tesis de Licenciatura. PUCP. Lima, Perú.

- 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. & 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, 267-282.
- 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: GRADE. *Educación y Procesos Pedagógicos y Equidad: Cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE.
- Spinka, M., Newberry, R. C., & Bekoff, M. (2001). Mammalian play: training for the unexpected. *Quarterly Review of Biology* 76(2), 141-168.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tenenbaum, H.R. & Leaper, C. (2003). Parent-Child conversations about science: The socialization of gender inequities? *Developmental Psychology*, 39(1), 34-47.
- Thompson, A.G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.A. Grouws (Ed.) *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, pp. 127-146.
- Triana, L. (2013). El juego en la pedagogía como lenguaje. *Revista Internacional Magisterio*, 61(2), 18-22.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion%283%29.pdf>
- 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 (2014a). *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 (2014b). *La Red Florecer y UNICEF realizan el encuentro nacional: Políticas educativas con enfoque de género desde las voces de las niñas y adolescentes*. Recuperado de: http://www.unicef.org/peru/spanish/media_28415.htm
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). (2012). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2012. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/?cat=11>

- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). (2013). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2013. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/?cat=11>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). (2014). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/?cat=11>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Vygotsky, L.S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology* 5(3), 6-18.
- Wilson, S.M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72, 204-209.
- Wu, S-C. & 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), 469-481.
- Zavala, V. & Bariola, N. (2007). Discurso, género y etnicidad en una comunidad de shipibos en Lima. *Debates en Sociología*, 32, 50-69.
- Zhao, Y. (mayo de 2006). Are we fixing the wrong things? *Educational Leadership* 63(8), 28-31.



Anexo A

Consentimiento informado para participantes de investigación

La presente investigación es conducida por Hans Frech La Rosa, estudiante de Psicología Educacional en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El estudio forma parte de la Tesis de Licenciatura en dicha especialidad, y cuenta con la asesoría de la Dra. Susana Frisancho Hidalgo. El objetivo principal de esta investigación es conocer su perspectiva sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños, así como sobre sus prácticas pedagógicas en la escuela en la que trabaja.

Los aspectos que competen a los participantes de la presente investigación son los siguientes:

- En un primer momento se aplicará una encuesta a los alumnos de la escuela en la que trabaja, que tendrá una duración aproximada de 30-40 minutos.
- La encuesta a los alumnos será anónima y solo se les solicitarán algunos datos sociodemográficos.
- En un segundo momento se le pedirá responder algunas preguntas respecto al tema mencionado, en una entrevista que durará entre 40 y 60 minutos.
- El audio de la entrevista será grabado para facilitar el proceso de transcripción y análisis de la información dada.
- Toda información mencionada durante la entrevista será confidencial y no se utilizará para ningún otro propósito que el de la presente investigación. Se utilizarán códigos para ocultar la identidad de cada participante, y al término de la misma, los audios serán eliminados.
- Puede hacer preguntas en cualquier momento de la investigación, y puede abstenerse de responder cualquier pregunta que le resulte incómoda o que no desee responder.
- Puede retirarse del estudio en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ningún sentido.

Desde ya le agradezco su participación,

Hans Frech La Rosa
Código PUCP: 20094321

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Hans Frech La Rosa (20094321), estudiante de Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. He sido informado(a) del objetivo de este estudio y conozco las condiciones bajo las cuales se requiere mi participación.

Finalmente, entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación y otros afines cuan esta haya concluido. Para ello, puedo contactar a la investigadora a través del siguiente correo electrónico: hans.frech91@gmail.com o a su profesora asesora a sfrisan@pucp.edu.pe.

Nombre del participante
(en letras de imprenta)

Firma del participante

Fecha



Anexo B

Ficha de Datos Sociodemográficos

Nombre				Código	
Edad		Sexo		Nivel Educativo	
Afiliación Política				Participa en alguna Organización Política o Social o rol en la comunidad	
Pertenece a alguna comunidad indígena				Identificación con su comunidad (1 al 10)	
¿Dónde vive?				¿Hace cuánto tiempo?	
Escuela en la que trabaja					
- Nivel					
- Comunidad					
- Identificación con la Comunidad de la Escuela					
- Cantidad de alumnos en la escuela					
- Cantidad de alumnos en la clase					
- Cantidad de docentes en la escuela					
- Número de aulas					
Experiencia como docente				(años, otras escuelas e indicar ubicación)	
Dominio del Español				(escala del 1 al 10)	
Dominio de otras lenguas				(indicar lenguas y escala del 1 al 10 para cada una)	
¿Tiene otra formación además de la formación docente?					
¿Tiene otro trabajo además del de docente?					
¿Cómo así decidió ser docente y trabajar en EIB?					
En una escala del 1 al 10, ¿qué tanto le gusta ser docente? ¿Por qué?					

Anexo C

Guía de Entrevista de Creencias docentes sobre el juego infantil

1. Si tuviera todos los recursos posibles para hacer la mejor clase que se pueda hacer sobre (matemáticas, ciencia y comunicación), ¿cómo haría su clase? ¿Por qué lo haría así?

<p>Matemáticas</p>	<p>Contraejemplo (+): Una profesora de matemáticas me contó que ella, si tuviera todos los recursos posibles, haría algunas clases de matemática al aire libre, utilizando los espacios para medir distancias, haría juegos para trabajar operaciones matemáticas y algunos ejercicios en el aula. ¿Qué piensa usted de esta idea?</p> <p>Contraejemplo (-): Una profesora de matemáticas me contó que ella, si tuviera todos los recursos posibles haría todas sus clases de matemática en el aula, esperarí que los alumnos copien los ejercicios resueltos y algunas veces los llamaría a resolver algún problema al frente de la clase. ¿Qué piensa usted de esta idea?</p>
<p>Ciencias</p>	<p>Contraejemplo (+): Otro profesor de ciencias me dijo que haría todas sus clases de ciencias en laboratorios, haciendo experimentos, juegos y diferentes proyectos según el tema del curso. ¿Qué le parece esta idea?</p> <p>Contraejemplo (-): Otro profesor de ciencias me dijo que haría todas sus clases de ciencias en el aula utilizando los libros que les da el Ministerio de Educación para leer los temas y resolver los ejercicios propuestos. ¿Qué le parece esta idea?</p>
<p>Comunicación</p>	<p>Contraejemplo (+): Una profesora de comunicación me contó que si tuviera todos los recursos disponibles haría sus clases tanto en el aula como en diferentes espacios comunitarios, y con actividades distintas cada día (como obras de teatro, letreros para la comunidad, noticieros de clase, entre otras) ¿Qué le parece esta propuesta?</p> <p>Contraejemplo (-): Una profesora de comunicación me contó que si tuviera todos los recursos posibles se enfocaría en que los niños aprendan las reglas ortográficas a través de clases dictadas. ¿Qué le parece esta propuesta?</p>

Roles de género en el juego infantil

- Ahora le voy a mostrar algunas imágenes de juguetes y para cada uno de ellos quiere me diga si, según su criterio, son juguetes para niñas o para niños. (Mostrar cada uno por separado en tarjetas)

Niños	Niñas
¿Por qué serían estos juguetes para niños?	¿Por qué serían estos juguetes para niñas?
	
<p>¿Es importante que hayan juegos o juguetes solo para niños y solo para niñas? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si un niño usa un juguete o juega un juego “de niña”? ¿Qué pasaría si una niña usa un juguete o juega un juego “de niño”? ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no hubieran restricciones para elegir juegos y juguetes? ¿Es posible que un niño se beneficie jugando un juego de niña o viceversa? ¿En qué se beneficia una niña jugando juegos de niña? ¿En qué se beneficia un niño jugando juegos de niño?</p>	

3. Primera situación de juego



- *En esta foto, los niños utilizaron las maderas para formar un “peke peke”, y comenzaron a jugar con él.*
- Preguntas:
 - ¿Para qué cree que los niños han decidido armar el peke peke? (simular viaje)
 - ¿Cómo cree que están jugando?
 - ¿Los niños están desarrollando capacidades al realizar este juego? ¿Qué capacidades cree que desarrollan?
 - ¿Este juego puede servir para que los niños aprendan algo en la escuela? ¿Por qué? / ¿Cómo qué?

4. Segunda situación de juego



- *En esta foto, el niño de polo blanco tenía un trompo y jugaba con él. Para hacerlo, tenía que amarrar una cuerda alrededor del trompo y luego tirarlo hacia el suelo mientras jalaba la cuerda. Mientras tanto, el niño de polo amarillo observaba el juego.*
- Preguntas:
 - ¿Por qué cree que los niños juegan con el trompo?
 - ¿El niño de polo blanco está desarrollando capacidades al realizar este juego? ¿Qué capacidades cree que desarrolla?
 - ¿El niño de polo amarillo está desarrollando algunas capacidades? ¿Qué capacidades cree que desarrolla?
 - ¿Este juego puede servir para que los niños aprendan algo en la escuela? ¿Por qué? / ¿Cómo qué?

5. Tercera situación de juego



- *En esta foto, tanto niños como niñas están jugando fútbol.*
- Preguntas:
 - ¿Por qué cree que los niños juegan fútbol?
 - ¿Los niños están desarrollando capacidades al realizar este juego? ¿Qué capacidades cree que desarrollan?
 - ¿Este juego puede servir para que los niños aprendan algo en la escuela? ¿Por qué? / ¿Cómo qué?

Concepciones y Creencias sobre el juego infantil



6. En las fotos que le he mostrado, ¿usted cree que los niños están haciendo algo importante para ellos? ¿Por qué sería o no importante?
7. ¿Qué es para usted el juego infantil? ¿Cómo lo definiría?
8. ¿Por qué cree que juegan los niños?
9. ¿Sólo los niños juegan?
10. ¿Cuáles son para usted las características del juego infantil?
11. Algunos docentes piensan que el juego no es importante para el desarrollo infantil ¿Qué piensa usted? ¿Por qué?
12. Por otro lado, algunos docentes piensan que, si bien el juego es importante para los niños, no aporta al aprendizaje en la escuela y es más bien un elemento distractor ¿Qué piensa usted? ¿Por qué?
13. ¿Cree que es posible utilizar juegos para mejorar los aprendizajes en la escuela? ¿Por qué? ¿Cómo los incluiría en sus clases? Pedir un ejemplo.

Juegos tradicionales Shipibo-Konibo

14. ¿Conoce juegos o juguetes tradicionales de la cultura Shipibo-Konibo? ¿Cuáles? (Si no conoce contarle sobre *Atsa Mexai – Cosecha de Yuca*)
 - a. *Se forman dos grupos mixtos de niños y niñas que deben tener la misma cantidad en ambos grupos. Los grupos se forman en filas sentados agarrándose de la cintura. Dos niños o niñas deben limpiar al costado de las yucas. De pronto, los niños o niñas son atacados por la avispa y cada niño o niña tiene que sacar a los otros de la fila, uno por uno hasta terminar. Para que no sea fácil los niños tienen que agarrar con fuerza a su compañero, el que termina de sacar todo es el ganador.*
15. ¿Quiénes juegan estos juegos? (niños y niñas, adultos) ¿Los adultos juegan? ¿A qué juegan?
16. ¿Cree que estos juegos aportan algo a los niños? ¿Qué aportarían? ¿Cómo así?
17. ¿Es importante que los niños conozcan los juegos tradicionales de su comunidad? ¿Por qué?
18. ¿Cree que los juegos tradicionales pueden servir para mejorar el aprendizaje de los niños en la escuela? ¿Cómo así?
 - a. ¿Cómo incluiría estos juegos en alguna de sus clases? (Pedirle que elabore un ejemplo)
 - b. ¿Qué dificultades encuentra para incluir los juegos tradicionales en la escuela?