

Título: Las intervenciones docentes para enseñar a jugar de un modo lúdico.

Autor: Gómez, Leonardo Gabriel (Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte. Buenos Aires).

Mail: lgomez@uflo.edu.ar

Resumen

La presente comunicación científica tiene como propósito aportar elementos para pensar en la construcción de una “didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico” (Pavía, 2011:206), en especial, sobre las intervenciones docentes que permiten el desarrollo del jugar desde un modo lúdico en el marco de las clases de educación física del nivel inicial.

Nuestra intención es propiciar el debate en el seno de la educación física infantil sobre los tipos de intervenciones docentes que podrían guiar nuestra tarea profesional, en relación al desarrollo de las reglas de jugar y la construcción de situaciones lúdicas.

Tomando a Rivero (2011) quien expresa que los docentes no sabemos cómo intervenir en el jugar por jugar como eje temático propio de la educación física, sostenemos que podemos dar aportes en tanto los tipos de intervenciones docentes que favorecen la construcción de situaciones lúdicas, donde la forma del juego y el modo lúdico se hacen indisolubles.

En tanto los avances preliminares de la investigación, hemos categorizado las intervenciones docentes, que a nuestro parecer, propician jugar de un modo lúdico, léase: intervenciones como jugador/a experto/a – Observación comunicativa crítica - Fundamentadora – Reflexiva y Deliberativa, cada una de ellas han sido conceptualizadas con indicadores devenidos de los registros observacionales desarrollados durante el trabajo de campo en clases de educación física del nivel inicial.

Palabras claves: Intervenciones docentes – Modo lúdico – Formas del juego – Situaciones lúdicas.

Ponencia

Con esta ponencia nos proponemos realizar un aporte a la problemática de la práctica pedagógica en el ámbito de la educación física y en particular sobre las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar durante las clases de educación física. Por otra parte deseamos compartir ciertas categorías conceptuales que permitan el debate y la discusión sobre la pertinencia de las mismas a los efectos de investigaciones en el campo del juego y el jugar en la educación física.

Investigamos en educación física, según Parlebas (2001:173) un campo no científico que convive con miradas multidisciplinares y que posee un alto desprestigio social y académico. Aunque sí puede inspirarse en resultados científicos y suscitar investigaciones. Kirk (2010), revisa los posibles futuros de la educación física, afirmando la necesidad de repensar sus sentidos para no caer en la defunción del área como futuro visible.

He afirmado que en los 100 años aproximadamente que van desde la década de 1880 a las de 1990 sólo hubo un cambio en la idea de la idea de educación física: de la gimnástica al deporte y a las habilidades deportivas (Kirk, 2006 en Kirk, 2010:2).

Dando cuenta de tal afirmación, creemos que uno de los posibles presentes y futuros de la educación física es pensar en una revolución cultural lúdica. Es decir, tomar al jugar por jugar como eje temático en las clases de educación física y desde allí, posibilitar la construcción de nueva cultura lúdica o ludomotriz (Parlebas, 2001), enseñando a aprender a jugar desprendido de los valores hegemónicos que posee el jugar de un modo no lúdico. Desde nuestra óptica, practicar una “idea de la idea de educación física” contrahegemónica y emancipadora es posibilitar la construcción y renovación del capital lúdico, permitiendo, a los/as educandos/as, construir formas de juego y modos de jugar, que se orienten hacia una emancipación de los valores hegemónicos.

La Educación Física en el Nivel Inicial en la Provincia de Buenos Aires se presenta como área curricular compuesta por tres ejes: Corporeidad y Motricidad – Corporeidad y Motricidad en el juego y el jugar – Corporeidad en

relación con el ambiente. Obviamente nuestra investigación aborda el eje de Corporeidad y Motricidad en el juego y el jugar, donde se agrupan un conjunto de contenidos organizados bajo dos núcleos de contenidos, léase: la acción del jugar y los juegos, los cuales se interrelacionan. Es por ello, que la presente investigación aporta elementos para reflexionar el cómo intervenir en la acción del jugar que manifiestan niñas y niños durante las clases de educación física, y sobre todo identificar cómo construyen las reglas en situaciones lúdicas los/as niños/as, es decir, cuando están jugando espontáneamente. Del Diseño Curricular se desprenden propósitos y contenidos específicos en relación a nuestra temática de investigación, que nos vislumbran la necesidad de generar conocimiento científico que posibilite a los/as docentes del área tener información relevante para pensar modos de intervención ante el binomio juego – jugar.

Rivero (2011) expresa que la relación entre el juego y la educación física se establece a partir de tres concepciones: el juego como contenido a enseñar, el juego como estrategia metodológica o el juego y el jugar como eje temático. Creemos que el jugar por jugar necesita de problematizarse de investigarse como objeto de estudio que aparece en las clases de educación física, y que su análisis en profundidad posibilita dilucidar que allí suceden procesos de aprendizaje significativos donde los docentes de educación física necesitamos conocer las formas de intervenir. Rivero (2011) expresa que el jugar por jugar tiene mucha presencia en las clases de educación física, pero se lo oculta, y además los docentes desconocen cómo intervenir ante las situaciones espontáneas y emergentes.

Es necesario reconocer las formas más adecuadas de intervenir en el jugar de niños y niñas, es decir, intervenir de maneras que permitan seguir jugando, desprendidas de la productividad educativa que se le otorga permanentemente al juego. No se puede intervenir de manera intuitiva, es necesario intervenir de forma adecuada, siempre reconociendo que la intervención conlleva posición ideológica, y en nuestro caso buscamos conocer modos de intervenciones democráticas y transformadoras, que como dijimos anteriormente, y sin ser redundantes, permitan a los niños y niñas jugar de un modo lúdico. Desde ésta perspectiva En busca de una visión transformadora para el campo de la

educación física nos separamos del juego motor y nos posicionamos desde las situaciones lúdicas, a las cuales entendemos como aquellas instancias a las que un niño/a se involucra por placer, interés, necesidad o gusto, permitiéndole la asunción y construcción tanto de su modo lúdico, como de los elementos que configuran dicha práctica (forma de juego), interactuando o no con otros sujetos. A partir de dicha definición conceptual entendemos que en la situación lúdica, la forma de juego y el modo lúdico se hacen presentes al mismo tiempo, son partes indisolubles, y que no pueden verse separadamente. La misma en las clases de educación física se expresa como un satisfactor del derecho de jugar. Alejarnos de la perspectiva del juego motor con finalidad educativa, por un sentido emancipador del juego, donde el jugar sea lo primordial, y donde la forma sea parte del modo lúdico, es decir, donde los jugadores jueguen a construir cada situación con libertad de elección.

Las intervenciones docentes en el marco de la construcción del modo lúdico son necesarias de analizar, para dar orientaciones acerca de las acciones pedagógicas que los/as profesores de educación física podemos realizar durante las clases, claro que desde una perspectiva sociocrítica que promueva emancipación, autonomía y creatividad en niños y niñas. Insistimos en que las situaciones lúdicas son aquellas instancias que niñas y niños formulan, construyen y eligen jugar, configurando sus elementos estructurales (reglas, espacio, tiempo, materiales), e involucrando emociones. Dichas situaciones podrán ser de carácter individual o colectivo, pero siempre son entendidas como construcciones sociales y culturales, factibles de sufrir modificaciones según los modos de jugar. Las situaciones lúdicas permiten “asumir también la *autoría* del conocimiento del objeto” (Freire, 2005:119), por otra parte posibilitando la autonomía lúdica (Cesaro, Nella, y Viñes, 2008), es decir, aprender a decidir con responsabilidad a qué jugar, y jugar de un modo lúdico (emancipatorio), ya que ello conlleva la no discriminación ni exclusión. Se aprende a jugar con valores diferentes a los dominantes. Cuando aparece la autonomía lúdica, es porque niños, niñas y docentes han podido posicionarse en otro lugar del saber jugar, se sabe jugar con otros, con otros valores que impiden la dominación de unos sobre otros, y sobre todo la dominación de jugar para ganar, perder o empatar.

Nuestra idea, es contemplar al jugar, es decir, a la expresión “estoy jugando” (Pavía, 2006), es allí donde la educación física puede volver a pensarse y reflexionar sobre sus acciones didácticas, y en sobre manera, revisar los modos de intervención docente durante el jugar espontáneo. Una primera modificación pertinente, es no decir en todo momento “vamos a jugar”, ya que esa debería ser una invitación muy seria y que realmente permita jugar, y no hacer tareas o jugar juegos tradicionales elegidos por los/as docentes. El concepto de situación lúdica es lo que Pavía (2008) expresa como propuesta “transparente”, siendo ésta una invitación en la que se reconoce que se participará con plena confianza y permiso que allí se podrá jugar. Cuando el estilo docente promueve en el devenir de diferentes clases de educación física la posibilidad de jugar para el desarrollo de la autonomía del jugar, los niños reconocen ese espacio y tiempo, como un lugar “transparente” para poder jugar y lo asumen como tal.

Estableciendo al binomio juego – jugar como eje temático (Rivero, 2011:81) de la educación física, consideramos que el mismo se encuentra constituidos por dos núcleos de contenidos: forma de juego y modos de jugar (modo lúdico y no lúdico). El desafío de la educación física es propiciar la construcción de situaciones lúdicas, donde la forma de juego y el modo lúdico se unen conformando, valga la redundancia, en una situación lúdica emancipatoria, decimos emancipatoria ya que el modo lúdico implica valores contrahegemónicos por los cuales se arma la forma y el modo de jugar. La situación lúdica se separa de la lógica reproductorista de jugar por algo, de jugar a ganar y a no perder. Existe el juego cuando los jugadores se involucran en él, y existe una situación lúdica cuando los jugadores eligen voluntariamente la forma del juego y el modo de jugarla es de modo lúdico.

Buscando pensar una didáctica para aprender a jugar de un modo lúdico, creemos que los tipos de tareas no definidas tipo I (Blázquez Sánchez, 1982), los juegos libremente creados (Gómez e Incarbone, 2001), y las situaciones didácticas no competitivas y sin institucionalizar (Parlebas, 2001) se acercan a la posibilidad de permitir la aparición de situaciones lúdicas, aunque cabe aclarar que cuando hablamos de situaciones lúdicas, no podemos contemplarlas ni como una tarea ni como un juego ejercitación (Rivero,

2011:76). Es pertinente pensar que para la aparición de situaciones lúdicas es necesario autonomía, exploración y emancipación, sin dichos elementos la construcción del modo lúdico es imposible. En todo caso no se estaría jugando, simplemente se estarían desarrollando tareas que poco tienen que ver con el jugar. Tal vez, sólo tengan que ver, con repetir estructuras y formas de juego, en el donde los jugadores no son protagonistas, sino meros espectadores que se adaptan a los tipos de consignas y tareas, que muchas veces se enmascaran como juegos, utilizando al juego como estrategia didáctica para enseñar otras cosas más importantes. Para nosotros el juego (forma del juego) y el jugar (modos de jugar) son contenidos en sí mismos, y cuando queremos desarrollarlos en conjunto, no podemos pensarlo como estrategia didáctica, ya que es faltarles el respeto. Afirmamos, que las técnicas de enseñanza por creatividad o centrada en la producción (Gómez, 2001) y los estilos de enseñanza que promueven la creatividad (Contreras Jordán, 1998) exponen ciertas condiciones iniciales para la aparición del eje juego - jugar, y por ello, las situaciones lúdicas. Hay que tener en cuenta que no sólo es disponer de los materiales y de los espacios propicios para su aparición, sino un entendimiento por parte de los niños y niñas de que en la clase de educación física se puede jugar. Para ello es necesario “operar un corrimiento sobre el rol docente asignado desde un estereotipo convencional” (Díaz, 2006:72), en este caso un corrimiento pedagógico, pasar de ser docente a ser jugador/a experto/a, legitimando dicha posición como una acción pedagógica pertinente para permitir jugar en las clases de educación física. No sólo es la disposición espacial, de tiempo y materiales pensadas como estrategias didácticas posibilitan el despliegue de instancias de juego espontáneas, sino que es necesaria una actitud docente que invite a desplegar modos de jugar y formas de juego, exponiendo interacciones dialógicas que demuestren que allí en la clase está permitido jugar, y no sólo permitido jugar a aquello que el docente dice y regula, sino que se puede jugar de manera “transparente” (Pavía, 2008:35).

Creemos que la bibliografía existente en la literatura específica de educación física no ha dado respuestas de categorizaciones de modos de intervención sobre el juego y el jugar, y menos aún sobre modos de intervención desde un

posicionamiento democrático y emancipador. ¿Cómo guiar el proceso de construcción de las situaciones lúdicas que se originan en las clases de educación física? Creemos que toda intervención podría tener el anhelo de incluirse en el jugar con la intención de mezclarse, de investigar lo que ocurre en la situación lúdica, para discutir, deliberar, reflexionar o mediar, con una dirección de práctica pedagógica que posibilite a niñas y niños ser protagonistas del jugar y de la creación de los juegos, y no meros participantes de contextos lúdicos externos a los jugadores, es decir, posibilitar la construcción de la autonomía lúdica, comprendiendo que “la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (Freire, 2005:103). Siguiendo al autor es obligación del adulto constituirse como asesor/a del niño/a para que pueda fundamentar y anticipar consecuencias de la toma de decisiones.

Creemos también que cuando los/as jugadores/as no han asumido el modo lúdico, es decir, se han emancipado de los valores hegemónicos por los cuales se acostumbra a jugar, los mismos pueden tomar una proposición lúdica proveniente del docente como una imposición, abandonando la situación lúdica asumida. Por tanto, creemos que la intervención debe ser analizada y sobre todo forjarse desde una posición de jugador/a (corrimiento del rol docente) y que los/as jugadores la puedan reconocer como tal. De esa forma el/la docente que se involucra e incluye a jugar con otros, percibiendo los intereses de los jugadores en la situación lúdica que es compartida en planos de igualdad, interviniendo desde la propuesta y no desde la imposición.

Retomando la importancia del saber enseñar a jugar de un modo lúdico, son Nella y Taladriz (2009) y Nella (2011) quienes aportan ideas sobre las intervenciones en el jugar en educación física. Nella y Taladriz (2009:34) parten de que la educación física “no sólo enseñaría el significado y sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que ser un “buen” jugador significa”. A su vez, aportan la necesidad de proponer **intervenciones reflexivas** ya que éstas posibilitan a los jugadores/as tomar conciencia de sus maneras de jugar, siendo un “dispositivo que permite una sutil examen de conciencia” (Nella y Taladriz, 2009:37). Podemos agregar que las preguntas ¿qué somos? ¿Quiénes somos? ¿Cómo están jugando? ¿A qué están

jugando? o ¿cómo se juega? Serían preguntas reflexivas que permiten dar cuenta sobre la situación lúdica, y en particular sobre los modos de jugar y la forma del juego. Por consiguiente, las intervenciones reflexivas colaboran en la construcción de la autonomía lúdica, ya que permiten asumir esa autonomía con conciencia, dando cuenta de la toma de decisiones que se van realizando cuando se está jugando.

Partiendo que la educación es una forma de intervenir en el mundo y que la misma nunca es neutra, es siempre ideológica (Freire, 2005), expondremos maneras de intervenciones docentes que propician el desarrollo del modo lúdico:

Observación comunicativa crítica: implica una mirada atenta de la situación lúdica y la disponibilidad para el diálogo. Necesita de la competencia de saber escuchar a los/as jugadores/as, generando un diálogo entre lo que saben los/as jugadores/as y aquello que conoce el docente como jugador/a experto/a. Allí se dialogan aspectos concernientes a la forma del juego y a los modos de jugar, y en particular, el/la docente abre el diálogo sobre las acciones y decisiones que impiden el desarrollo del modo lúdico. Lo expresado anteriormente contempla que desde la observación comunicativa crítica el/la docente debe impedir la intromisión o imposiciones desde una visión instructiva tradicional, es decir, que la intervención siempre se forja desde entenderse como un/a jugador/a experto/a, y que cada acción comunicativa debe ser interpretada por los/as jugadores/as como propuestas no impositivas, sino invitaciones que permitan seguir jugando de un modo lúdico o comenzar a hacerlo. Esa posición docente conlleva que la palabra del docente no es la más importante, sino que es una más (como jugador/a experto/a), que puede no ser tenida en cuenta o bien discutida. Éste tipo de intervención comporta ponerse en el lugar de jugador/a experto/a, con posicionamiento ideológico emancipador, que observando y dialogando con otros/as jugadores/as construyen situaciones lúdicas. “Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica” (Freire, 2005:130). La observación comunicativa crítica como intervención para permitir jugar de un modo lúdico, se hace realidad a partir del

corrimiento de ser docente a ser jugador/a, siendo un jugar con saberes lúdicos, pero que respeta la autonomía y dignidad de los/as otros jugadores/as, y que como sujetos dialógicos, pueden conversar sobre las instancias de juego desde un plano de igualdad, es decir, reconociéndose como jugadores y que desde allí se inicia, continua y finaliza todo diálogo.

Intervención como jugador/a experto/a: éste tipo de intervención toma tres posibles direcciones:

- Elaborar propias situaciones lúdicas, en las que puedan incluirse otros jugadores/as (educandos/as). Se constituyen como verdaderas invitaciones a jugar, siendo los otros jugadores quienes toman la decisión de sumarse a la situación lúdica que el docente ha asumido como jugador/a.
- Participar de situaciones lúdicas elaboradas por los/as niños/as expresando sus puntos de vista sin ánimo de imposición. Acepta invitaciones de jugar por parte de otros jugadores.
- Invitar o proponer desarrollar juegos tradicionales, sin la obligación de la participación por parte de los/as niños/as.

“(…) un “experto” será aquél que pueda combinar situaciones o inventar una nueva, pero no por falta de conocimiento de la forma del juego, sino porque el contenido es tan conocido que les permite desligarse del objeto” (Nella, 2011:39). Al involucrarse a jugar de forma transparente como jugador/a experto/a el docente participa en la co-construcción de las reglas del jugar, constituyendo marcos normativos del jugar propios de los intereses, deseos y necesidades de los jugadores/as involucrados en la instancia reconocida como juego. Es por ello, que el jugador/a experto/a no impone reglas externas a los jugadores, sino que juega con sus saberes aprendidos y los expresa en un plano de igualdad con los niños y niñas, no exponiendo reglas externas que impiden el sostenimiento del jugar propiamente elegido. Por su parte Sarlé (2001) expone que frente al juego existen dos actitudes de los docentes, una la disponibilidad del juego y la segunda la observación del juego. Manifiesta la necesidad de intervenir desde adentro del juego o desde afuera, en ésta última más orientada a la función de explicar los formatos de juego, pero uno de los

puntos trascendentales es la de la intervención del maestro/a como jugador/a, a expensas de ello expresa que “el maestro va interviniendo en el juego como un jugador más (...)” (Sarlé, 2001:175), amplía su consideración expresando que durante el desarrollo del juego y a medida que el maestro juega, los niños lo van reconociendo como un jugador más, y además afirma que la “incorporación del maestro en el juego no impide que éste cumpla, simultáneamente, otras tareas y que los niños diferencian ambas funciones” (Sarlé, 2001:195), es decir, es jugador/a experta que se involucra en la situaciones lúdicas jugando o proponiendo las propias, también es docente, entre otras cosas, porque juega. La intervención como jugador/a experto/a no es tan sencilla, entre otras cosas, porque hay que tener disponibilidad para jugar, y por otro, lado porque hay que saber jugar, y sobre todo de un modo lúdico. En algunas ocasiones se piensa que la intervención como jugador/a experto/a es enseñar el juego, es decir, la forma del juego, su formato, queremos decir que se confunde ser jugador/a experta con saber explicar o reorganizar juegos. Desde nuestra óptica el jugador/a experto/a interviene jugando de un modo lúdico, y por su participación como un jugador/a más podrá enseñar a jugar de ese modo particular.

Intervención fundamentadora (Gómez y Pizzano, 2003): se exponen razones que permiten jugar de un modo lúdico.

Intervención reflexiva (Gómez y Pizzano, 2003): se solicita la revisión, procurando la toma de conciencia, del modo de jugar (en particular del modo no lúdico) y sobre la forma del juego.

Intervención deliberativa (Gómez y Pizzano, 2003): habilita la discusión sobre aspectos de la forma y el modo de jugar que viene siendo en la situación lúdica.

Intervención delegativa: sostenemos que dicha intervención se encuadra como sub categoría de la intervención deliberativa, es decir, cuando se habilitan espacios de discusión y elaboración de situaciones lúdicas la intervención delegativa es pertinente.

Éste tipo de intervención docente se asocia al concepto de enseñanza recíproca (Contreras Jordán, 1998), pero corriéndose del sentido correctivo técnico que posee la misma, ya que tiene su historicidad en el análisis de acciones deportivas. Claro que respeta el principio de permitir que los educandos/as puedan enseñarse entre sí socializando sus saberes. Asimismo toma elementos de la microenseñanza (Contreras Jordán, 1998) en tanto que habilita a que aquellos jugadores que han organizado y propuesto una situación lúdica la socialicen hacia otros niños y niñas no involucrados en dicha instancia de juego. Durante el proceder de la construcción y asunción, por parte de los niños y niñas, de las situaciones lúdicas, el/la docente reconociendo dichas instancias de juego habilita a que un/a niño/a o grupo de niños le enseñe, con sentido de invitación, la situación lúdica a otros que no estaban participando de la misma.

Hoy la premisa renovada es “aprender a enseñar a jugar”, una premisa que, aun en su sencillez, obliga a los profesionales de la Educación Física a sumir el desafío no sólo de conocer buenos y variados juegos, sino de saber cómo facilitar las condiciones favorables para que niños y niñas aprendan por sí mismos a jugarlos de un modo lúdico (Pavía, 2008:14).

Pensar las maneras de intervenir para permitir jugar de un modo lúdico, es una acción político – pedagógica que docentes de educación física necesitamos reflexionar y seguir investigando.

Bibliografía

- Blázquez Sánchez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, Vol XIX N° 74. 91-99.
- Cesaro, A., Nella, J., y Viñes, N . (2008). Juego y Educación Física Escolar ¿Qué se enseña? ¿Qué se debería enseñar? (La perspectiva teórico-política del debate). *Revista Educación física y deporte. Universidad de Antioquía*, 59-69.
- Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Díaz, L. (2006). La construcción de una instancia de juego. Una pizca de S.A.L. en el universo lúdico. En V. Pavía, *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador* (págs. 69-79). Buenos Aires: noveduc.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gómez, J, e Incarbone, O. (2001). *Juego y Motricidad. Educación Inicial*. Buenos Aires: Novelibro.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, R. (2001). ¿Cómo enseñar? La cuestión metodológica en la educación física en la infancia. Las estrategias didácticas. *Stadium Revista de Ciencias Aplicadas a la Actividad Física*, Año 30. N° 175. 38-47.
- Gómez, V., y Pizzano, A. (2003). Algunas puntuaciones sobre las intervenciones de los profesores en las clases de educación física en nivel inicial. Artículo publicado en el XI anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. N° ISSN 0329-5885. Pags: 539-548.

- Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. *In& EF Innovación en Educació Física*, 1-13. <http://www.innovaef.cat/es>. Número 1. Semestre 2. Obtenido de <http://www.innovaef.cat/es>. Número 1. Semestre 2.
- Nella, J. (2011). La intervención durante el juego. Entre el contenido demandado... y la formación del jugador experto. En Pavía (2001), *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: AMSAFE.
- Nella, J., y Taladriz, C. (2009). El juego en las clases de educación física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar? *Educación Física y Ciencia*, 33-40.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pavía, V. (2011). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: AMSAFE.
- Pavía, V. (2008). ¿Qué aprendemos a enseñar del juego? *Revista de Educación física y deporte. Universidad de Antioquía*, 11-14.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades educativas.