

Juego libre y espontaneo en el patio de recreo en educación infantil... ¿A qué juegan los niños¹?

Rodrigo Gamboa Jiménez

Escuela Educación Física

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

rodrigo.gamboa@ucv.cl

Carola Cacciuttolo Juárez

Escuela Educación Parvularia

Universidad de Valparaíso

carola.cacciuttolo@uv.cl

RESUMEN

El presente estudio de carácter cualitativo y diseño etnográfico, e indaga sobre las manifestaciones lúdicas y espontáneas de niños de 3 y 4 años en los espacios de recreo de su institución educativa. Para el proceso de recogida de la información se utiliza la técnica de observación participante pasiva, y se realiza a través de una hoja de registro ampliado. Los principales hallazgos se obtienen por medio del levantamiento de categorías a través de un análisis interpretativo mixto, deductivo – inductivo, apoyados por el software Nvivo 9.0. De estos, destaca la presencia de juegos de experimentación, simbólicos y colaboración, no existiendo presencia de juegos competitivos. En cuanto a diferencias según género, no se observan grandes diferencias, sólo mayor presencia de niños en juegos de experimentación, y de niñas en juegos simbólicos.

PALABRAS CLAVES

Manifestaciones lúdicas; Juego; Juego libre y espontáneo; Espacios de recreo.

Introducción

¹ Entendiendo la el valor que posee la explicitación en el discurso de ambos géneros, “niño y niña”, por temas de redacción y de facilitar la lectura de quienes acceden al presente trabajo, se hará alusión sólo a “niño”.

La infancia es entendida como la etapa fundante del desarrollo humano, donde las mediaciones pedagógicas, sus acciones, y el ambiente, poseen un lugar privilegiado en el desarrollo integral de los niños, tanto en sus posibilidades motrices, características cognitivas, vida en relación, construcción de su identidad y personalidad, entre otros. En este contexto, el juego entendido como manifestaciones natural e inherente a la naturaleza humana, asume un rol primordial; y cuando hablamos de juego, es esencial conocer la visión antropológica que existe sobre el mismo, de modo de relevar la real incidencia que para el hombre posee.

Para Huizinga (2005/2007), el hombre es intrínsecamente lúdico, lo que se manifiesta con mayor intensidad en la infancia; y en el juego, se posee la capacidad de gozar el aquí y el ahora libremente y con altos grados de autonomía. (Gamboa, 2012; Trigo et al., 1999). Estas manifestaciones surgen con fuerza y pulsión propia desde lo más íntimo del ser humano de manera libre y espontánea, con sentido en sí mismo y no de influencias externas. En ellas, prevalece el disfrute o gozo por el juego más que por los resultados (Conde y Vicianá, 2001; Gómez et al., 2008; Maturana y Verden-Zóller, 2003; Ruiz y García, 2001). Al jugar, se crea un mundo de fantasía, dando otro orden, espacio y tiempo, con el único fin de jugar. Se trata de una actividad reversible, es decir, que puede volver a empezar siempre, eliminando el sentido lineal del tiempo y los acontecimientos. De esta forma, el juego separa, delimita, y al otro lado queda el curso habitual de la vida (Huizinga, 2005).

Al hablar de juego como una manifestación libre y espontánea, se debe entender en el sentido más amplio de la palabra, es decir, aquella actividad que se realiza por iniciativa propia y en el cual durante su desarrollo no intervienen los adultos, por cuanto, no se condiciona mediante la búsqueda de algún tipo de finalidad ajena a la de jugar placenteramente.

De esta actividad lúdica se pueden identificar varios tipos de manifestaciones, aunque desde la teoría son innumerables las formas en que se clasifica, lo substancial es clasificarlos según su sentido o la razón por la cual se hace presente. Es así como en la literatura, Gamboa, Jiménez y Cacciuttolo (2015) y

Trigo et al. (1999), entre otros, reconocen en la infancia manifestaciones lúdicas de experimentación, de cooperación, simbólicas y competitivas.

Las de experimentación son aquellas en donde el niño al jugar explora el mundo que les rodea, colocando en práctica un conjunto de conductas que le permiten vivir la experiencia de jugar, repitiendo una y otra vez sus acciones producto de las sensaciones de placer y goce que vive. En este tipo de manifestaciones se pone en juego esa iniciativa natural por descubrir, conocer e interactuar con y en el mundo (Gamboa y Cacciuttolo, 2012; Piaget y Inhelder, 1997).

Por su parte, las simbólicas son aquellas manifestaciones en que los niños dejan libre su imaginación e interpretan un “algo” a través del juego. Hacen “como si...”, y el objeto se convierte en un símbolo. En ellos existe una evocación que se construye a partir de una representación creativa de la realidad que ha conocido hasta el momento (Louise, 2007; Navarro, 2002).

Las manifestaciones colaborativas, son aquellas en que los niños al jugar de forma grupal, suman sus habilidades y capacidades por una meta en común que logran con la ayuda de todos los integrantes. En ellas, predominan las relaciones positivas y de convivencia, la participación, la creatividad y la recreación (Rivera y Trigueros, 2004).

Finalmente las manifestaciones lúdicas competitivas son aquellas en donde el resultado final es ganar o perder, y en ese contexto, durante la infancia no son recomendables, ya que pueden causar sentimientos de resentimiento y agresividad en los perdedores, así como también miedo al fracaso, lo que al final crea una situación de tensión que impide alcanzar el objetivo del jugar (Mir, Corominas, y Gómez, 1997).

Ahora bien, desde el contexto educativo, el recreo se transforma en un espacio privilegiado para la presencia de estas manifestaciones lúdicas no mediadas por el adulto, y generalmente en este momento de libertad, todos los juegos se realizan por iniciativa de los niños, o un grupo de ellos. Es una instancia ideal donde se pueden apreciar una infinidad de situaciones, donde los participantes de este espacio se manifiestan tal como son, revelando sus más preciados

intereses y necesidades de manera libre y espontánea (Acedo, 2009; Hardman, 2003). Desde esta mirada y comprensión del espacio de recreo, éste, representa un espacio de gran potencial educativo a través del ejercicio libre de la motricidad, potencial que generalmente suele no atribuírsele.

Debemos considerar que las manifestaciones lúdicas hoy en día poseen un rol primordial en el contexto educativo debido a que reúne todas las condiciones para que el niño pueda lograr aprendizajes significativos e interesantes para el (Aucouturier y Mendel, 2004; Castañer y Camerino, 2001; Gesell, 2003; Gill, et al., 2008; Varela, 2006). Deben ser parte constitutiva y esencial de los procesos formativos en educación, y fundamentalmente en Educación Física, privilegiando la elección de tareas de carácter libre y espontáneo (Abad, 2008; Chávez, 2004; Gamboa, 2012; Sánchez, 2005

De lo señalado en los puntos anteriores, se hace necesario e importante indagar y conocer las características, intereses y necesidades de los niños, es decir en este caso: ¿qué hacen en sus espacios de tiempo libre de recreo al interior de las instituciones educativas que los acogen?, en concreto, ¿a qué juegan?. Responder a estas interrogantes nos entregará información relevante, que conjuntamente a algunas consideraciones didácticas importantes a tener en cuenta en esta etapa de la vida, se pueda colaborar en la orientación y contextualización de los procesos de enseñanza en educación infantil.

Método

El presente estudio es de tipo cualitativo, para el cual se ha decidido a partir de los objetivos que nos guían la utilización de un diseño etnográfico. La selección de los sujetos participantes es intencionada, 12 niños y 24 niñas de 3 y 4 años de edad pertenecientes al primer ciclo de nivel parvulario de una institución educativa de Fundación INYEGRA, Viña del Mar. Para todo el proceso investigativo se contó con las autorizaciones correspondientes de la Fundación, institución y las familias.

Para la selección de los sujetos participantes se han considerado los siguientes criterios: i) sujetos pertenecientes a Fundación INYEGRA debido al contacto de

los investigadores con dicha fundación, facilitando el acceso a la misma; ii) el nivel educacional se selecciona debido a la solicitud expresa de la Fundación; y iii) institución educativa de la comuna perteneciente a INYEGRA con mayor cantidad de matrícula.

El proceso de recogida de la información se realizó por medio de una observación participante pasiva (Flick, 2004), de los espacios de recreo de la institución educativa parte del estudio (duración promedio de 30 minutos cada uno de ellos). Este proceso se realizó con una periodicidad de 2 veces por semana, durante 2 meses. Trabajo antecedido por 3 experiencias pilotos con el propósito de analizar las diferentes circunstancias que pueden favorecer o dificultar dichas observaciones.

La saturación de las observaciones fue el indicador considerado para el término de las mismas, es decir, no se presenciaron eventos nuevos o acontecimientos relevantes que permitieran obtener nuevas y diferentes conclusiones.

El instrumento utilizado fue una hoja de registro ampliado para cada una de las instancias de observación. Esta hoja de registro está estructurado por: i) sección 1, en la cual se registra información de carácter administrativa como el número y fecha de la observación, tiempo de duración de la misma, hora de inicio y término, y número de participantes; y ii) sección 2, donde se registró las observaciones propiamente tal.

Los hallazgos se obtienen a partir de la construcción de un sistema de categorías a través de un proceso de análisis de carácter mixto, deductivo – inductivo, debido a que la información recogida se organiza a partir de una clasificación de juegos preestablecida que surge desde la teoría (deductivo), pero luego se levantan las subcategorías desde la realidad observada desde una lógica inductiva-interpretativa de categorías emergentes y codificación abierta (López y Aranguren, 1996; Strauss y Corbin, 2002). Este proceso se realiza con el apoyo del software Nvivo en su versión 9.0.

La información se procesa por medio de las siguientes etapas: i) se confecciona el sistema de categorías primario a partir de los referentes teóricos

respecto a los tipos de juegos presentes en la infancia; ii) se importan las observaciones transcritas al software Nvivo; iii) se construyen los primeros nodos libres; iv) luego estos se clasifican dentro del sistema de categorías que se elabora del proceso deductivo; v) confeccionando el árbol final compuesto por 3 categorías y 8 subcategorías. Estas últimas surgen del proceso de análisis inductivo y son de tipo explicativas, de modo de ilustrar las distintas temáticas a partir de la información que va surgiendo en el proceso investigativo; y vi) se realiza la descripción e interpretación de los hallazgos del estudio para posteriormente realizar la discusión de los mismos.

Hallazgos

A partir de la sistematización de las observaciones, se ha recopilado valiosa información sobre el comportamiento de los niños del primer ciclo de educación parvularia en sus espacios de juego libre y espontáneo, el recreo. Entre los hallazgos, se encuentran distintos tipos y formas de jugar que son de suma interés analizar.

El primer nivel de análisis de categorías levantado desde el proceso deductivo, está compuesto de la siguiente manera.

Tabla 1: Sistema de categorías construido desde el proceso deductivo.

CATEGORIAS
Juegos colaborativos
Juegos experimentación
Juegos simbolicos
Juegos competitivos

Fuente: Elaboración propia.

En segundo término, es importante relevar que a partir del proceso inductivo de construcción del sistema de categorías, y debido a que no se han observado en la realidad estudiada juegos competitivos, la categoría número 4 ha sido eliminada.

Como se visualiza en el tabla 2, en el sistema de categorías definitivo, se señalan primero las categorías que emergen desde la teoría, y segundo, las sub-categorías que emergen a partir de la observación de los espacios de recreo. De esta forma, dicha categorización desprendida de la investigación realizada queda establecida de la siguiente manera.

Tabla 2: Sistema de categorías construido desde el proceso inductivo.

CATEGORIAS	
Juegos colaborativos	De construcción
	De rondas
Juegos experimentación	De construcción
	De manipulación
	De persecución
	De vértigo
Juegos simbolicos	De representación de personas
	De representación de animales

Fuente: Elaboración propia.

En un primer nivel de análisis de lo observado, se puede destacar que en cuanto al tiempo de permanencia de niños en sus juegos de carácter libre y espontáneos, en general han sido de poca duración, alrededor y no sobrepasando los 3 minutos en la mayoría de ellos. Los infantes pasan de un juego a otro rápidamente.

Adentrándonos en el análisis a partir por cada categoría, los juegos de experimentación son los que poseen mayor presencia en la realidad estudiada, y dentro de los cuales se pudo observar esencialmente juegos de persecución y de vértigo, los que constituyen dos de sus cuatro subcategorías. Los niños disfrutaban de subirse y deslizarse por el resbalín, pillarse, girar, correr, saltar,

entre otras acciones que se presentan de manera constante durante todo el recreo.

Dentro de estos juegos también destacan aquellos de trepa, no obstante, los adultos presentes en estos espacios generalmente tienden a prohibirlos, lo que limita la práctica y no favorece una expresión motriz natural, libre y espontánea.

Los niños en el transcurso de los juegos de persecución se encontraban con diferentes implementos o aparatos que llaman su atención y los motiva a jugar con o en ellos, de esta manera se generan los juegos con balón, con botella, con cintas y neumáticos, que dan paso al levantamiento de las otras dos subcategorías que analizaremos posteriormente.

Es importante señalar que al parece no importar el género a la hora de elegir con quién jugar, ya que se pudo visualizar que en los juegos de vértigo y de construcción generalmente comparten un número parecido de niñas y niños, sin embargo en los juegos de persecución, se observa más presencia de varones.

De acuerdo a la segunda categoría, juegos simbólicos, se pudo apreciar juegos de representación, donde los niños hacen “como si” fuesen personas o animales: jinetes, caballos, mamás, papás, o representan oficios. Este tipo de juegos, fundamentalmente fueron de preferencia de las niñas, sin embargo, en periodos cortos de tiempo también eran ejecutados por niños.

En el caso de los juegos colaborativos, si bien están presentes en la realidad del jardín infantil parte del estudio, no son recurrentes en sus espacios de recreo. Destacan entre ellos los de ronda y construcción, juegos que componen las dos subcategorías de este nivel de análisis.

En los de ronda, se presentaron en grupos grandes compuestos mayoritariamente por niñas, incorporándose muy pocos niños. Se caracterizaban por ser de larga duración, aunque de poca presencia, y generalmente con presencia de un adulto. Los juegos de construcción también eran de larga duración y poca presencia, pero a diferencia de los de ronda, se jugaban sin distinción de género.

Discusión

Desde la perspectiva de los tipos de juegos presentes en esta etapa de la vida, se pudo observar como lo señala la literatura, fundamentalmente juegos de experimentación, simbólicos y colaborativos, quedando sin presencia los juegos competitivos. Lo anterior debido a que cuando se dan las posibilidades y oportunidades de jugar en grupos o con los pares, por lo general y lo observado, los niños de estas edades naturalmente prefieren jugar con otros, que contra otros (García, 2009; Ruiz, 2004). Sin perjuicio de aquello, los juegos colaborativos fueron los de menor presencia en el proceso de observación, la respuesta puede encontrarse en la maduración psicológica y social a estas edades (3 y 4 años), donde las habilidades sociales recién están en un estadio inicial de desarrollo.

En esta etapa es difícil que los niños logren compartir en pequeños grupos sus juegos, les cuesta crear juegos con un fin en común, factor primordial dentro de los juegos colaborativos (Da Fonseca, 2008). Conjuntamente a ello, a estas edades son esencialmente egocéntricos (Wallon, 2007), presentando gran cantidad de conductas de exploración, por lo cual es difícil lograr que se encuentren en un sitio de manera estable y por un tiempo prolongado (Gamboa y Cacciuttolo, 2012).

Como se ha señalado, los juegos de experimentación son los que poseen mayor presencia en los espacios de recreo de la realidad estudiada. En este contexto, Gamboa, Jiménez y Cacciuttollo (2015), plantean que en la infancia la motricidad tiene pulsión propia, y la exploración sensoriomotriz para Chokler (1998(2010), es la conducta natural por la cual los niños se contactan y conocen el mundo. Conjuntamente a ello, es importante señalar que en algunos estudios se concluye que las habilidades motrices básicas más desarrolladas en esta etapa de la vida son las de locomoción y manipulación, habilidades constitutivas de estos tipos de juegos (Vargas, 2011; Gamboa, 2012).

En este tipo de juegos, en muchas ocasiones los niños eran restringidos por los adultos presente en los espacios de recreo por un tema de seguridad. Se

puede entender que esta acción se realice como medio de precaución para evitar accidentes y cuidar la integridad física de los participantes, pero es necesario entender también la importancia que tiene para ellos la posibilidad de moverse libremente y satisfacer así su curiosidad y necesidades, darles la posibilidad del ejercicio libre de la motricidad. (Chokler, 1988/2010; Pikler, 2000). Las medidas de precaución no debiesen estar centradas en restringir y supeditar las oportunidades de exploración, sino en adaptar el espacio y el ambiente de trabajo para que los niños logren una mayor libertad y variabilidad de experiencias motrices de manera segura. Pikler (2000), plantea que es necesario asegurar un espacio libre de movimiento adecuado a la edad de cada niño, el cual debe ser espacioso, cálido, limpio, y seguro, con una buena calidad de la superficie, juguetes adecuados y aparatos especiales para propiciar diferentes posibilidades movimientos.

Kostelnik y Whiren (2009), señalan que gracias a estas manifestaciones lúdicas de experimentación se construyen patrones de juego, estos patrones se combinan y ejercitan volviéndose una acción repetitiva pero que abarca ligeras variaciones que permiten lograr un dominio absoluto de los objetos y el propio cuerpo, y conocer todas las posibilidades que se posee para disponer de ellos.

En tercer término, en cuanto a los juegos de carácter simbólico, en la etapa de la infancia el niño tienen acceso a representaciones mentales de la propia realidad que los rodea, donde sus experiencias previas y el contexto sociocultural en que están insertos, inciden en la manera en cómo estos interpretarán el mundo (Louise, 2007; Navarro, 2002), y por cuanto, en como organizan sus manifestaciones lúdicas en relación a dichas representaciones.

Los autores señalan que a los tres años aproximadamente, el infante se encuentran en un estadio que se caracteriza por ser irracional y que les permite crear esquemas simbólicos sobre eventos nuevos, asimilación simple de un hecho, y las combinaciones variadas de las situaciones vividas, esto quiere decir, que ya sea animales de la cotidianidad o animales nuevos observados, surgirá un deseo de ellos por imitarlos en los momentos que lo deseen, asimilándolos y combinándolos con su propia realidad.

Finalmente una temática interesante de analizar es la diferencias y similitudes en cuanto participación de acuerdo al género. Kostelnik y Whiren (2009) afirman que la cantidad y participación en los diferentes juegos anteriormente señalados es relativamente la misma, sólo cambia su estilo. Los niños tienden a juegos vigorosos, agresivos y de coalición, en cambio las niñas se inclinan más por juegos colectivos, demostrando en ellos mayor afecto y empatía.

Estas diferencias posiblemente se basan en el aprendizaje social de las personas, debido a que los infantes tienden a adecuar sus juegos a los mensajes que reciben de su entorno. En este sentido, el juego libre y espontáneo está influenciado por las relaciones que se crean con los familiares, adultos, amigos y personas que componen su entorno (Gamboa, 2012; Rigal, 2006), y las diferencias que se crean entre géneros se deben a las distinciones e intereses que la misma sociedad proyecta sobre ellos (Canto, 2004; Canto y Ruiz, 2005;; Ruiz y Graupera, 2003; Thomas, 2000). Es así como para estos autores, las diferencias de aprendizaje y desenvolvimiento entre géneros son originadas por el trato diferenciado y las expectativas que la misma sociedad plantea.

A modo de conclusión

Durante la primera infancia las actividades de los niños se caracterizan por actividades fundamentalmente sensomotrices y de exploración centradas principalmente en el descubrimiento de las propias posibilidades de movimientos y manejo de objetos. (Chokler, 2010; Gamboa, 2012; Pikler, 2000). Aquello, da cabida esencialmente al juego simbólico y de experimentación que se hace muy presente en la mayoría de las manifestaciones lúdicas observadas, y los juegos competitivos quedan relegados naturalmente a una etapa posterior, donde los niños son capaces de exteriorizar su atención, y ponerse en el lugar de los otros.

Referencias

Abad, J. (2008). Placer y displacer en el juego espontáneo infantil. Revista Arteterapia: Papeles de la Arte Terapia y Educación Artística Para la Inclusión

Social, .3, 167-188. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/18866190/articulos/ARTE0808110167A.PDF>

Acedo, F. (2010). *Educación física y recreo. Una propuesta didáctica para ocupar el tiempo de recreo en educación secundaria*. España: Cultiva Comunicación SL.

Aucouturier, B. y Mendel, G. (2004). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Lugar de acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia*. Barcelona: Graó.

Canto, R. (2004). *Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar. Análisis de las diferencias por género en un grupo de escolares de 8 y 9 años* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/bbddcafyd/article/view/104>

Canto, R. y Ruiz, L. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28-45. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/art3n1a05.pdf>

Castañer, M. y Camerino, O. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.

Conde, J. y Viciano, V. (2001). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Chávez, A. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. *Revista Educación*, 28(1), 55–69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028105>

Chokler, M. (1998) *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Chokler, M. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano, coherencia entre teoría y práctica. *Revista Aula de Infantil*, 53, 9-13. Recuperado de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/053-aplicaciones-y-experiencias-de-los-principios-de-pikler-loczy>

Da Fonseca, V. (2008). *Manual de observación psicomotriz* (3ª ed.). Barcelona: Inde.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata S.L.

Gamboa, R. (2012). *Desarrollo Motriz: Habilidad motriz básica y Patrón de movimiento. Evaluación de las habilidades motrices básicas en niños y niñas de 4 y 5 años de edad de la ciudad de Viña del Mar*. España: Editorial Académica Española.

Gamboa, R. y Cacciuttolo, C. (2012). *Educación física en la infancia: Una propuesta didáctica*. España: Editorial Académica Española.

Gamboa, R. Jiménez, G. y Cacciuttolo, C. (2015). *Bases pedagógicas de la educación física infantil: educación de la Motricidad y educación por medio de la motricidad*. Valparaíso: Ediciones Universitarias.

García, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. España: Editex.

Gesell, A. (2003). *El niño de 1 a 4 años*. México: Paidós.

Gill, P. Contreras, O. Gómez, S. y Gómez, I. (2008). Justificación de la Educación Física en la educación infantil. *Revista Educación y Educadores*, 11(2), 159–177. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411211>

Gómez, A. Diez, L. Fernández, J. Gorrín, A. Pacheco, J. y Sosa, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de educación física en la educación primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(29), 93–108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222978005>

Hardman, C. (2003). Hacia una antropología de la niñez: niños en el patio del recreo de la escuela de ST Barnabas en Oxford, Inglaterra. *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, 52, 19-34. Recuperado de <https://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/12981/PIE%2052.pdf?sequence=6>

- Huizinga, J. (2005). *Homo Ludens: El juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Kostelnik, M. y Whiren, A. (2009). *Desarrollo social de los niños*. México: Cengage Learning Editores.
- López-Aranguren, E. (1996). El análisis de contenido tradicional. En Ferrando, M. (Comp) (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 365-396). Madrid: Alianza editorial.
- Louise, E. (2007). *Comprendiendo a tu hijo de 3 años*. Londres: Paidés.
- Maturana, H. y Verdan, G. (2003). *El amor y el juego: Fundamentos humanos olvidados* (6ª ed.). Santiago: Saez Editor.
- Mir, V. Corominas, D. y Gómez, M. (1997). *Juegos de fantasías en los parques infantiles: Para niños y niñas a partir de 2 años*. Madrid: Narcea.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar*. España: Inde.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño* (14ª ed.). Madrid: Morata.
- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Barcelona: Inde.
- Rivera, E. y Trigueros, C. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. En A. Fraile, (Ed.). *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp- 95-126). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ruiz, L. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21–33. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066525>
- Ruiz. J. y García, M. (2001). *Desarrollo de la motricidad a través del juego*. Madrid: Gymnos.

Ruiz, L. y Graupera, J. (2003). Competencia motriz y género entre escolares españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3(10), 101-111. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artcompetencia.html>

Sánchez, F. (2005). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearson.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquia, Editorial Universidad de Antioquia.

Thomas, J. (2000). Children's control, learning, and performance of motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 1–9. Recuperado de <http://www.amazon.com/Childrens-Control-Learning-Performance-Skills/dp/B0008GZ2SQ>

Trigo, E. Alvarez, M. Aragunde, J. García, J. Graña, I. Fernández, D. Masstu, J. Pazos, J. Rey, A. Rey, C. y Sánchez, M. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.

Varela, D. (2006). Cuatro aproximaciones a la importancia del movimiento en la evolución y desarrollo del sistema nervioso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(22), 87-98. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista22/artevolucion29.htm>

Vargas, C. (2011). *Desarrollo Motor: diseño, validación y propuesta de estimulación motriz: Pauta de observación de patrones motores en niños de 4 a 6 años: diseño, validación, observación del desarrollo motor*. España: Editorial Académica Española.

Wallon, H. (2007). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.