

CONCEPCIONES DE JUEGO DESDE LA MIRADA DEL PRACTICANTE EN SU FORMACIÓN INICIAL.

Auvieux Ernesto, Avaca Carina, Galvan Julieta, Gonzalez Maria Laura, Mangone Analía, Zurita Graciela.
easjunior@yahoo.com.ar, avacacarinapef@gmail.com, juligalvan@gmail.com,
gonzalezmltuc@facdef.unt.edu.ar, analiangone@yahoo.com.ar

Facultad de Educación Física - UNT

RESUMEN

El presente trabajo se realiza como un avance dentro de una línea de investigación en el marco del Proyecto PIUNT 26T/609: “PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL. Problemáticas e intervenciones sobre juego en contextos escolares y comunitarios.”

En la Ley Nacional de Educación se determina entre los objetivos para la Educación Inicial: “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. En este sentido, como se plantea en el Diseño Curricular de la provincia de Tucumán, se puede decir que el juego dentro de la clase de Educación Física es fundamental para la contribución de la identidad corporal, la disponibilidad motriz y la autonomía.

Es por esto que, como docentes de la formación inicial en el profesorado de la Facultad de Educación Física de Tucumán, nos interesa conocer e indagar sobre las concepciones que los alumnos y alumnas practicantes tienen sobre el juego en el inicio de sus prácticas docentes, a partir de la observación de los co-formadores, a fin de construir conocimiento que retroalimente y permita revisar la formación docente inicial.

Palabras clave: formación inicial- prácticas docentes-practicante –juego.

Introducción

En el año 2018 desde la Cátedra “Práctica y Residencia I” se pidió a los alumnos y alumnas practicantes realizar un registro de los juegos que proponía el docente co-formador analizando los mismos a partir de sus conocimientos. El cuestionario partía de la indagación, en los dos primeros puntos, acerca de que si existían propuestas de juego

y cuáles eran las mismas. En el 3er y 4to punto se pedía describir los momentos de la clase en los que se realizó la propuesta y dentro de qué clasificación los consideraba. Desde el punto 6 hasta el 9 se preguntó sobre cómo fueron las consignas dadas, cómo fue la organización del espacio y recursos, cómo fue la participación de los alumnos y alumnas y, por último, se dejó un espacio abierto para expresar comentarios sobre los juegos observados.

En esta oportunidad nos centramos en el análisis del punto 5 en el que se pedía “justificar por qué consideraban que lo que propuso el profesor es un juego”, siendo el punto de partida para indagar las concepciones que ellos tienen sobre el mismo.

Conceptos iniciales

Formación inicial y la práctica docente

La formación inicial no puede pensarse solamente como la adquisición de conocimientos exclusivamente académicos, sino un proceso de construcción que implica también el trabajo sobre sí mismo en función del rol que toque desempeñar. En este sentido, como plantea Ferry (1997, p.54) la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes para la formación, pero la formación, su dinámica (...) consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión.

Pérez Gómez (Citado en Gimeno, J. y Pérez A. 1993, p.33) agrupa en tres perspectivas las concepciones de la formación docente, y refiere que las mismas son producto de su investigación y los aportes de Elliot (1999), Zeichner (1991), Kirk (1986): La perspectiva racionalista es entendida como aplicación consciente de la teoría, orientada a superar la práctica rutinaria y artesanal, desde esta mirada la formación inicial del docente debe apoyarse en una importante fase de formación teórica inicial que brinde al futuro docente los conocimientos y teorías que requerirá en su desempeño. La perspectiva técnica se concibe como desarrollo de habilidades y competencias técnicas que garanticen una intervención eficaz. Se concibe a la práctica como entrenamiento de habilidades y competencias y se considera el componente fundamental en el proceso de formación docente. Finalmente la perspectiva reflexiva, propone la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, un largo proceso de interacción teoría práctica, de desarrollo de la capacidad

de comprensión situacional que favorezca los juicios razonados y decisiones inteligentes y reflexivas, ambiguas y dinámicas de la vida en las aulas.

Por su parte Portugal Villar (2016) cita a Contreras (2002) quien señala que el sentido de las prácticas en la formación docente no está solamente en “hacer prácticas”, sino que los profesores en formación realicen “aprendizajes prácticos” para entender su realidad y para orientar su práctica, haciendo referencia a ella por medio de un análisis y reflexión sobre la misma.

La práctica docente es una práctica social compleja (Gloria Edelstein y Adela Coria - 1995) que se desarrolla en escenarios singulares; en la que se ponen en juego valores, en forma contradictoria y conflictiva, demandando decisiones ético políticas. Se desarrolla en un tiempo no lineal al desplegarse en un contexto particular de circulación de poder y constituye una permanente puesta en acto, donde se cruzan la palabra y el cuerpo en un encuentro de múltiples y contradictorios mensajes. Constituye una instancia de la formación inicial definitoria en la conformación del perfil profesional del estudiante.

Las prácticas de enseñanza vinculan las interacciones entre practicantes y alumnos en el ámbito del aula, mediadas por el conocimiento, tratando de conformar el rol del futuro docente. La Residencia se caracteriza porque “en su transcurso se incrementa el tiempo de permanencia en las escuelas; (...) es un momento de síntesis; (...) es el tiempo de ser y estar sólo frente al grupo. Ser uno frente a los otros y responsabilizarse a la vez del aprendizaje de éstos; (...) el practicante se autoevalúa y es evaluado por otros (...) e implica un proceso de interacción interinstitucional...” (Barros y Merlo, 1999: 12)

Estos aspectos configuran la identidad de los futuros docentes. Pero también configuran la identidad de los todos los actores que intervienen en dicho proceso: profesores formadores, grupos de estudiantes, pares o compañeros de formación, docentes orientadores o profesores tutores que los reciben en sus aulas, entre otros. Estos últimos tienen una participación activa en dicho proceso ya que actúan directamente con los practicantes y están presentes acompañándolos en las observaciones y prácticas de enseñanza.

Por tanto, la intervención de los sujetos que participan de ella es trascendental ya que incorporan y promueven posturas epistemológicas y posicionamientos paradigmáticos relevantes que actúan de modelos en los sujetos en formación.

Esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones facilita el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), pues promueve que los alumnos establezcan relaciones significativas entre lo que ya saben y la nueva información, decidiendo sobre los procedimientos a utilizar. Pero no basta con este conocimiento sobre cómo utilizar o aplicar los diferentes procedimientos sino que el alumno debe construir su propio conocimiento sobre su uso adecuado, es decir, la reflexión activa y consciente respecto a cuándo y por qué es adecuado un procedimiento o una técnica. En esta tarea tiene una actuación particular y destacada el profesor, quien “al explicitar sus objetivos, decidir qué actividades efectuar, clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y sobre todo, al proporcionar a sus alumnos determinados mecanismos de ayuda pedagógica, favorece o no el aprendizaje de dichas estrategias” (Monereo y otros, 1997, p. 24).

La Dra. Angela Ainsenstein (1995) ha investigado el modelo didáctico de la Educación Física Escolar y se cuestiona qué enseñar y cómo, es decir el contenido sustantivo e instrumental de las clases de Educación Física. Se preocupa por el lugar de lo corporal en la escuela y cómo el alumno es objeto de muchas prácticas corporales y de dispositivos disciplinarios a través del cuerpo. En un fuerte cuestionamiento caracteriza a la Educación Física escolar como alienada y alienante, diferenciadora y discriminadora en función de los distintos contextos y, en muchos casos, alejada de la construcción de sujetos autónomos.

En el campo específico de la Educación Física Daryl Siedentop (1998) caracteriza al enseñante eficaz como aquel que logra que sus estudiantes desarrollen actitudes positivas acerca de lo que han aprendido en Educación Física y su autoestima mejora, construyendo posteriormente un paralelo entre el alumno escolar y la formación del futuro profesor. Para ello, no es suficiente conocer el contenido de la disciplina sino que es necesaria una práctica supervisada, apropiada al contexto, reflexiva sobre sí misma y sobre los efectos que produce en los alumnos.

En cuanto a la formación de profesores en Educación Física, Antonio Fraile Aranda (1995) considera que el profesor debe implicarse y participar en procesos de investigación sobre sus propias prácticas, reflexionando en torno a su experiencia junto a otros en un trabajo colaborativo que constituye una singular forma de desarrollo profesional.

El juego y sus diferentes miradas

Al referir al juego no es menor reconocer que la Convención de los Derechos del Niño señala en el Art 31. Item 1: “los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y en las artes”.

Todos los estudios en el mundo de la infancia coinciden en la influencia que la actividad lúdica tiene para el desarrollo equilibrado del niño, en sus aspectos psico-motores, cognitivos, afectivos y sociales. En cuanto a contenido de la Educación Física “El juego es un factor poderoso para la preparación de la vida social del niño; jugando se aprende la solidaridad, se forma y consolida el carácter y se estimula el poder creador” (Sandoval Magalhaes, 2011,p. 106).

Nella y Taladriz (2009, p.38) aseguran “El niño juega pero al mismo tiempo, el juego produce al niño. El dispositivo utilizado por el profesor produce una manera de jugar y al mismo tiempo regula los comportamientos y la identidad de sus autores”. Consideran que de la mano del profesor aprenden de los otros y de las relaciones que se establecen con los otros. Por lo tanto que el otro es diferente y que aun sus características y cualidades diferentes es posible compartir experiencias y juegos que generen actitudes positivas de respeto, tolerancia, comprensión. Sintetizan sus ideas en en” lo que se aprende, en suma, es un significado específico de la singularidad de uno como jugador y de la comprensión de los otros como compañeros del juego”.

“El juego motor constituye un elemento pedagógico de primer orden, ayudando a desarrollar la capacidad creativa y una mejor comprensión de los conceptos intrínsecos que subyacen en el lenguaje”, aseguran Baena Extremera y Ruiz Montero (2009, p.73) entendiendo que cuando se comparte con los otros “se transforma en un poderoso medio socializante, ya que ayuda a los niños/as a comprender, respetar y tolerar a los demás, al mismo tiempo que les introduce en la aceptación de las normas y de las responsabilidades de asumir determinadas funciones que podrán extrapolar a sus propias vidas”.

Analizando el valor del juego en el desarrollo del niño, Vigotski (1988, p.156) asegura: “El juego proporciona un marco amplio para los cambios....La acción en la esfera imaginativa...la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida real

e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del juego el punto más elevado del desarrollo del preescolar”.

Referirse al contexto escolar para el juego motor invita a la consideración del espacio destinado a su práctica. “Tradicionalmente se ha estudiado el espacio escolar a través de mediciones de superficies y de exigencias mínimas por número de escolares. No se ha contemplado con interés, frecuencia y rigor la dimensión cualitativa del espacio escolar...” (Heras Montoya, 97, p.12). En este sentido, lo cualitativo de ese espacio refiere a estudiar los patios escolares como lugares para el juego de los niños, lugares para que el juego motor se concrete con libertad socializante. Porque, “los patios interesan desde la perspectiva del derecho al juego” (Pavía, 2005, p.20).

Víctor Pavía (2005, p.12) expresa “jugar no sería sólo un “medio” de interacción con el medio físico y social, sino también un “modo”. Un modo práctico de acción en una clave diferente voluntariamente acordada, más suelta, aliviada, permisiva y flexible, que facilita la exploración emocionante, poniéndose a salvo de las consecuencias, total – siempre podrá decirse - estábamos jugando... El verbo jugar ya no indicaría sólo una acción, sino el modo de esa acción, jugar por jugar sería entonces jugar de un modo lúdico”.

Pavía ofrece un análisis interesante sobre forma y modo al jugar que constituye un aporte de base para uno de los abordajes del tema de la investigación: el modo es la manera particular de un jugador de ponerse en situación de juego, es su manera personal. En los estudios interpretativos de lo lúdico es necesario caracterizar dos categorías importantes: forma (del juego) y modo (del jugar). Forma es la configuración, la fisonomía, la totalidad de un juego, eso que lo diferencia o lo asemeja a otro. La forma regula las acciones de los jugadores. En cambio el modo remite a los indicios acerca de si los sujetos involucrados (sean docentes o alumnos) se sumergen en la experiencia tomándola como juego o no. Por ello, el modo es más circunstancial, más lábil, menos evidente al observador, más subjetivo (Pavía Víctor, 2010).

Forma (del juego) y modo (de jugar) configuran una relación especular. Si bien el modo indica la manera de sumergirse en el juego, esta libertad está situada en un contexto social, histórico y cultural y por ello seguramente reproduce aspectos de un jugar aprehendido (y enseñando). De allí que habría que aprender cómo enseñar a jugar de un

modo lúdico. Se trata entonces de producir formas de juego y modos de jugar que interesen a los niños y respetar su perspectiva como jugadores (Pavía Víctor, 2006).

Ivana Rivero (2010, p.77) considera que “el juego se presenta en las clases de Educación Física como actividad libre y reglada al mismo tiempo. Libre en tanto el jugador tiene la posibilidad de elegir, reglada al tomar decisiones en el marco de lo permitido por el profesor y por la institución. Así, solapada a las reglas de un juego, los jugadores encuentran la posibilidad de tomar decisiones, es decir, cierto margen de libertad donde queda plasmada la idea de que “...nada mantiene la regla salvo el deseo de jugar; es decir, la voluntad de respetarla” (Caillois, 1986, p. 11).

La misma autora, refiriéndose a la relación del jugador y el contexto de juego asegura que si bien “el docente reconoce que el jugar es decisión del alumno, que el jugar es una actividad elegida por los jugadores movilizadas por el deseo de encontrar emoción, también identifica que, para legitimar su espacio laboral, la actividad debe perseguir una finalidad educativa emparentada con lo éticamente correcto que debe ser abordada durante el tiempo de clases (Ivana Rivero, 2010, p.79).

Concepciones y una propuesta de preguntas...

(...) Construir conocimiento acerca de algo o de alguien, implica bordear el terreno de las definiciones, los conceptos y las concepciones (...) Rosas, Rondón y Cifuentes (2004, p.14) en este sentido tomamos el término “concepción”, para hacer referencia al “conjunto de ideas que se tiene sobre alguna cosa, opinión”. Son miradas, manera de entender, que poseen los sujetos. Estas ideas, opiniones, miradas que cada uno va construyendo, suponen marcos de referencia desde donde se observa la realidad, se la analizarla y se actúa. Estas construcciones son complejas, contradictorias, suponen criterios de valoración, dimensiones conceptuales, afectivas (experiencia, vivencia).

Da Ponte (1999, p 43 a 50) menciona que la mayoría de los autores tiende a estar de acuerdo en que las creencias tienen un grado inferior de consenso y diferentes grados de convicción (Thompson 1992). La noción de creencia lleva a la idea de un tipo inferior de conocimiento. En lenguaje cotidiano “creencia” es a menudo asociada a lo religioso. Para evitarlo, algunos investigadores decidieron analizar cómo se produce un cambio en las concepciones. Éstas pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a

modo de organizadores de conceptos (Ponte 1992, 1994) recordándonos el punto de vista de Brown y Cooney con respecto a las creencias. Otros escritores prefieren ver concepciones como un paraguas conceptual. Ése es caso de la investigación de Thompson (1992), quién los caracteriza como “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos” (p. 130).

Los alumnos pueden mantener también en menor medida concepciones epistemológicas más próximas a las comúnmente aceptadas en la actualidad por los filósofos y epistemólogos de la ciencia (Meichtry, 1993). Así, a veces, se admite la influencia social en el conocimiento científico o se destaca el carácter comunitario y social del conocimiento científico que, por tanto, estaría sujeto a posibles modificaciones que no se deberían totalmente a factores internos de la propia ciencia. Algunos alumnos reconocen la necesidad de que exista coherencia entre las diversas partes que componen una disciplina determinada (Hammer, 1994, 1995) o reconocen que, en la experiencia cotidiana, existen muchos aspectos relacionados directamente con el conocimiento científico (Roth y Roychoudhury, 1994). Por último, puede encontrarse entre los alumnos la creencia de que la ciencia parte de algunas presuposiciones de una manera similar al arte o a la religión. Al igual que sucede con las ideas previas, las concepciones epistemológicas de los alumnos a menudo contienen puntos de vista inconsistentes entre sí, sin que los alumnos sean conscientes de ello. Dependiendo del aspecto del conocimiento científico que se trate de explicar, los sujetos recurren a uno u otro punto de vista (Porlán, 1994; Hammer, 1995; Pozo, Sanz, Gómez y Limón, 1991).

En este permanente contacto con las realidades institucionales (centros de práctica) que constituirán el ámbito de la futura actividad profesional de los, ahora, estudiantes comprueban los conocimientos adquiridos en la formación inicial. Este contacto sólo será formativo en la medida en que implique una interacción teoría-práctica, es decir, que esta realidad pueda ser explicada a la luz de los marcos conceptuales aprendidos y construidos, a la vez que la propia práctica sea fuente de interrogantes y de contrastación con dichos marcos.

Primeras conclusiones

(...) Idealmente, cuando se elabora un plan de formación inicial, sería necesario darse el tiempo para una verdadera indagación sobre las prácticas[...] Parece indispensable, entonces, crear en cada sistema educativo un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del docente, cuya misión no sería pensar la formación de profesores sino dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en lo cotidiano, de los dilemas que enfrentan, de las decisiones que toman, de los gestos profesionales que ellos ejecutan (...) (Perrenoud, 2001, p.3)

Observando las respuestas de los alumnos practicantes, frente a la consigna de justificar por qué cree que lo que propuso el profesor (co – formador) es un juego, encontramos que algunos términos que aparecen con mayor frecuencia son: reglas, diversión, acción lúdica, participación. Cabe destacar que en una respuesta aparece uno, o dos de estos términos, por ejemplo cuando dicen:

*“Es un juego porque posee **reglas**, es cooperativo libre y tiene **acción lúdica**”*

*“Los niños lo realizan alegre, se **divierten** y están ejercitando un aspecto motor”*

“Porque se están divirtiendo y están trabajando una capacidad”

*“Porque todos los alumnos **participan** y demuestran alegría”*

*“Porque es una actividad en la que **participan** dos o más alumnos y tiene ciertas **reglas** a seguir”.*

En relación con las reglas, aparecen respuestas como:

“Debido a que estaban presentes las reglas, son juegos más cooperativos donde no se ve tanto la competencia”

“Porque no tienen reglas tan específicas y están destinados a ejercitar algún patrón motor básico”

Claramente, para los alumnos y alumnas practicantes, la presencia de reglas es clave para determinar si lo que se presenta se trata de un juego o no. A la vez estas se presentan como flexibles, “no tienen reglas tan específicas”, como modificables.

Cañeque (1986, p.1-6) hace referencia al concepto de J. Huizinga cuando explicita que en el juego la regla aparece como (...) libremente consentida, pero absolutamente imperiosa (...). En este sentido Incarbone (2001, p.17 y 18) cita a Callois al dar cuenta que dentro de los elementos estructurales del juego, se caracteriza a la actividad lúdica como “reglamentada”, y que tiene la “posibilidad de instaurar legislaciones propias del momento, compartidas y discutidas por los participantes”

A la vez aparece como una característica también visible por los/as practicantes el aspecto de libertad D.W. Winnicott (1972) define (...) el jugar tiene un lugar y un tiempo... no se encuentra “adentro” tampoco está “afuera” Jugar es hacer. (...) Es bueno recordar siempre el juego es por sí mismo una terapia... En él, y quizás sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser los creadores.

Abriendo el Juego

Hasta aquí el estudio realizado nos permite caracterizar algunos puntos claves en la conceptualización que los alumnos y alumnas practicantes tienen sobre el juego. Daremos continuidad a esta investigación profundizando el análisis acerca de ¿Cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes practicantes en referencia con el juego dentro de las experiencias de aprendizaje? y ¿Cómo lograr que vayan ajustándose a comprensiones cada vez más complejas y adecuadas? serán algunos de nuestros próximos desafíos.

Referencias bibliográficas

Ainsenstein A. (1995) Currículo presente ciencia ausente. El modelo didáctico en Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Miño y Dávila Editores.

Baena Extremera A. y Ruiz Montero P. (2009) “El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación” Emásf Revista Digital de Educación Física. Año 7, N° 38. <http://emasf.webcindario.com>

Callois R. (1986) Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo. Fondo de Cultura Económica. México

Cañeque, H. (1986) «Juego y vida». En Hilda Cañeque y Lidia Bosch. Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cilfuentes Gil, M.(2011) Diseños de Proyectos de Investigación Educativa. Noveduc. Buenos Aires.

Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education, p. 43-50.

Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. Revista de investigación *Acción pedagógica*. N° 16. ISSN-e 1315-401 X pp.182 - 193.

Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*- Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas - Buenos Aires

Gimeno S. y Pérez Gómez (1993). *Comprender y transformas la enseñanza*. Editorial Morata.

Hammer, D. (1994). Epistemological beliefs in introductory Physics. *Cognition and Instruction*, 12, pp. 151-183.

Heras Montoya, L. (1997): *Comprender el Espacio Educativo*. Málaga. Edición El Algiba.

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.

Incarbone, O., da Silva Valer, J., & Pelaez, S. (2001). *Juego y movimiento: primaria y secundaria*. Gil Editores.

Meichtry, Y.J. (1993). The impact of science curricula on students' views about the nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 429-443.

Monereo C. y otros (1997: 23) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao, Barcelona.

Nella, J.; Taladriz, C. (2009) *El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar?* Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP

Pavía V. (2006) "El modo lúdico. Una Mirada sobre el Juego desde las Teorías de la Recreación". *Cursos Introductorios sobre el Juego y el Jugar*. Comahue.

Pavía V. (2005) *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Ediciones Novedades Educativas.

Pavía V. Coord. (2010) *Forma del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. EDUCO Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa. XIV N° 3. Santiago - Chile.

Portugal Villar (2016) *Prácticas Pedagógicas en Educación Física en Formación* Revista REDEM Red Educativa Mundial. 14 de noviembre.

Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, pp. 67-84

Rivero, I. (2010) "Aprender a enseñar juegos motores con otros: De saber jugar a intervenir como profesor de Educación Física". *Educación Física y Ciencia*. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP

Roth, W.M. y Roychoudhury, A. (1994). Physics students' epistemologies and views about knowing and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, pp. 5-30.

Sandoval Magalhaes, R (2011) “La Educación Física y el juego” Revista Investigación Educativa RIE. Vol. 14 N.º 26. España.

Siedentop, D. (1998). Aprender a enseñar la Educación Física. Editorial Inde

Vigotski, L. (1988) “El juego en el desarrollo del niño” en Vigotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona

Winnicott, D. W., & Mazía, F. (1972). *Realidad y juego* (pp. 93-94). Barcelona: Gedisa.