

Los sentidos del jugar en la Educación Física Escolar

Leonardo Gabriel Gomez Smyt

UNPAZ - UFLO

leonardogomez16@yahoo.com.ar

Cita: Comes Smith, Leonardo Gabriel. **Los sentidos del jugar en la Educación Física Escolar** en Revista *Lúdicamente*, Vol. 9, N°18, Año 2020. Mayo - Octubre 2020, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido el 23 de Mayo de 2020 y aceptado para su publicación el 20 de Julio de 2020.

RESUMEN: El presente artículo posee como objetivos describir las instancias de juego y los sentidos del jugar que elaboran las niñas, niños y adolescentes cuando se los invita a crear situaciones de juego en el marco de la Educación Física. Se ha llevado adelante un diseño metodológico cualitativo, siendo una investigación de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural. El método ha sido un estudio de caso instrumental, en base a un diseño exploratorio – interpretativo, en el cual se ha desarrollado un proceso sistemático y longitudinal de 41 observaciones de clases de educación física, utilizando registros de notas de campo, video filmaciones y grabaciones de voz de los diálogos ocurridos entre el docente y los niños y niñas para recabar la información correspondiente, los cuales se unificaron en registros observacionales.

Palabras clave: Circo. Educación Física. Formación Profesional. Graduación

ABSTRACT: The objective of this article is to describe the instances of play and the senses of playing that children between four and five years old elaborate when they are invited to create play situations within the framework of Physical Education. A qualitative methodological design has been carried out, being a research of applied type, producing empirical information based on a field work developed in the natural context. The method has been an instrumental case study, based on an exploratory - interpretative design, in which a systematic and longitudinal process of 41 observations of physical education classes has been developed, using records of field notes, video filming and recordings. of voice of the dialogues occurred between the teacher and the children to gather the corresponding information, which were unified in observational records

Key words: Circus. Physical Education. Professional Qualification. University Graduate.

Introducción

El presente trabajo posee la intención de describir diversas instancias de juego elaboradas por niños de entre cuatro y cinco años que han participado de encuentros de Educación

Física en donde el docente se ubica como adulto garantizador del derecho a jugar de un modo lúdico (Gómez Smyth, 2015). Por consiguiente, mostraremos los resultados en relación al objetivo de identificar los sentidos de direccionalidad que poseen las situaciones lúdicas, creyendo que los datos a continuación expuestos pueden orientar a lxs docentes no tanto hacia la enseñanza de juegos, sino hacia generar las posibilidades para que lxs niñxs jueguen y desde allí poder pasar por diferentes direcciones o sentidos del estar jugando. El anclaje teórico desde donde se sustenta la investigación es el plano de la ubicación del jugar de un modo lúdico como derecho ineludible de la niñez y adolescencia (Pavía, 2006, 2010).

En el año 1959 se expresa la Declaración de los Derechos del Niño, dentro de la cual se encuentra el artículo 31. Mencionado artículo establecido por la Convención de los Derechos de la Niñez (AGNU, 1989) declara:

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 en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas en condiciones de igualdad de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

Tal cual se alude anteriormente, dicho artículo tuvo que ser reforzado por la Convención sobre los Derechos del Niño en el año 1989. Más allá de estos hitos históricos, en el año 2008 la Asociación Internacional del Juego (IPA, 2010) manifiesta junto a otras asociaciones la necesidad de que el Comité de los Derechos de la Niñez, lleve a debate y discusión los alcances conceptuales y sobre gestión de políticas para que los Estados garanticen el cumplimiento del artículo 31. Es así que en febrero de 2013 mencionado comité desarrolla un documento en donde se amplía en la explicación y alcances del artículo 31. De esta manera el Comité de los Derechos de la Niñez (CDN) explicita su preocupación en relación a que dicho artículo no ha tenido debida atención por parte de los Estados y gobiernos, Fronczek (2009) lo denomina el artículo olvidado. Más allá de ciertos aspectos generales ligados a los derechos en la infancia, la autora centra sus análisis en el juego libre "(...) porque es el componente del artículo 31 menos comprendido y apreciado" (Fronczek, 2009, p. 24). En otros de sus aportes, especifica que el artículo 31 tuvo una inclusión conceptual orientada al enfrentamiento con el trabajo infantil, pero que luego, diferentes asociaciones, en particular IPA (2013), han trabajado con una perspectiva más amplia del mismo.

Coincidiendo con Lester y Russell (2011) entendemos al juego como una actividad que es propia de la vida de lxs niñxs, y hay juego cuando este no es controlado por los adultos, sino que lxs niñxs perciben y siente que tienen la libertad, imprevisibilidad y seguridad para estar jugando. Generalmente lxs niñxs buscan resquicios o grietas que los adultos dejan para poder montar instancias de juego, para lograr una disposición lúdica (Lester y Russell, 2008), diríamos una sensación de reconocimiento que es posible jugar, donde aparece la autoprotección (supervivencia, salud, bienestar y desarrollo). El juego pertenece a lxs niñxs y es parte de su vida diaria, lxs adultxs tendrían, desde esta posición, que proveer las condiciones para que el juego aparezca, no como un lugar para el desarrollo de habilidades de preparación para la vida futura sino como un espacio vital para el ahora, es decir, que el jugar les permita explorar y experimentar como auténticos científicos (Vendrell, 2009). En función de poder establecer una categoría conceptual

ligado al juego retomamos las consideraciones establecidas en la Observación Nº17: “Por juego infantil se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado por los niños; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad” (CDN, 2013, p. 6).

Fronczek (2009) describe al lugar que ocupa el juego en las escuelas preescolares, donde sí visualiza, en algunos casos, la enseñanza con “aprendizaje divertido”, pero que poseen un sentido, que no significa estar operando tiempos prudentes y prolongados de juego controlado por lxs propixs niñxs que respeten la perspectiva antes expuesta.

Las investigaciones de Navarro (1995) Garoz (2005), Garoz y Linaza (2006) trabajan la temática de la construcción de las reglamentaciones, centrando sus estudios en niños en edad de primaria y, en particular, sobre los juegos deportivos, cuya estructura de reglas está determinada externamente por la cultura adulta.

García y Rodríguez (2007) logran identificar, que cuando los niños comienzan a reelaborar y discutir las reglas de los juegos motores se da la aparición de una “regla primaria” consolidando las intenciones mínimas de acuerdo sobre las que se estructuran las normas del juego. Dicha idea se alinea en tanto la idea vigostkiana de la existencia de regulaciones imaginarias las cuales, posiblemente, sean expresadas en la situación de juego por alguno de los participantes, Linaza y Maldonado (1987) y Castorina (1995) las denominan reglas de primer orden. Según Rivero (2012) cuando los jugadores poseen tiempo para jugar pasan por fases de montaje y sostenimiento de la ludicidad, la autora no retoma la categoría de los sentidos, pero sí alude a que los niños y niñas buscan sostener el jugar para divertirse, aspecto también constatado por Gómez Smyth (2017) cuando expresa que el jugar implica que lxs niñxs cuando se reconocen como jugadores aportan ideas y sugerencias para la construcción de situaciones lúdicas autónomas y alejadas de las imposiciones de lxs docentes.

Ligado a la categoría de sentido, Corbera (2013), quien busca la integración de la praxiología motriz con la perspectiva paviana. En su opinión el sentido busca dar respuesta a las preguntas ¿de qué trata el juego?, ¿qué hay que hacer en él?, ¿cuál es el objetivo? Desde su óptica “el sentido es el motivo que ‘invita’ a los jugadores a entrar en juego y que satisface sus necesidades de recreación y movimiento” (Corbera, 2013, p. 4).

Para Pavía (2009) las formas de juego poseen las siguientes dimensiones:

- Sentido: direccionalidad o guión que toma el juego
 - Crear / Representar.
 - Huir / Perseguir / Atrapar.
 - Ocultar / Buscar / Descubrir.
 - Crear / Construir.
 - Atacar / Defender.
 - Emulación / Prueba.
- Tenor de las acciones
 - De movimiento (los jugadores registran que esos juegos demandan acciones motrices).
 - Con movimiento expresivo (valor simbólico del gesto).
- Fuente de emoción
 - Encontrarse con otros.
 - Competencia.
 - Vértigo.
 - Suerte (azar).
 - Actuación.

- Sensación de poder hacerlo.
- Carácter
- Violento / Suave.
- Bullicioso / Tranquilo.
- Cooperativo / Competitivo.

Cabe destacar que Corbera (2013) hace mención que dicha categorización, ligada a los sentidos, no puede quedar ajena a las direcciones que lxs propixs jugadores le asignan a los juegos, ya que quienes protagonizan los juegos en tanto sus experiencias y modos de jugar dinamizan y pueden cambiar el sentido de un juego mientras este va sucediendo. Es así que para el autor existen dos sentidos, un objetivo dado por la lógica interna y las reglas del juego y, otro subjetivo, aquel que le adjudican los jugadores al juego, claro que en sintonía con el anterior pero que contempla a su vez las intenciones, deseos y emociones de quien juega.

Dada la incertidumbre del juego Corbera (2013) señala la imposibilidad de catalogar de manera absoluta cada uno de los juegos estudiados, sino que por el contrario es menester conocer y/o preguntar a lxs jugadorxs para entender el sentido que le imprimen al juego. En la clasificación desarrollada según el sentido de los juegos se diferencian:

1- Juegos de competición (de desafío-reto y duelos de resultados pactados).

1.A Juegos de desafío- reto: el clásico “te juego a...”: el elástico, bolitas embolsado...

1.B Juegos de duelo con resultado pactado: son duelos de suma cero. Futbol en el potrero, metegol...

2- Juegos de prueba o superación individual – de emulación y auto emulación.

3- Juegos de actuar-crear-representar-aparentar-simular.

4- Juegos de prueba o superación grupal.

5- Juegos de persecución con o sin refugio.

6- Juegos de construcción-armado-destrucción.

7- Juegos de ocultamiento y búsqueda.

Metodología

El diseño metodológico es de corte cualitativo (Denzin y Lincolnd, 2013), llevando a cabo un estudio de caso (Stake, 2013) en base a un diseño exploratorio – interpretativo (Ynoub, 2015). La investigación ha sido de tipo aplicada, produciendo la información empírica en base a un trabajo de campo desarrollado en el contexto natural y basado en el registro a partir de las observaciones. En relación a la unidad de análisis referida a las situaciones de juego / lúdicas originadas en clases de Educación Física de nivel inicial se recabaron datos hasta cumplir con los criterios de suficiencia y adecuación, es decir, que el muestreo se realizó hasta “alcanzar el punto de saturación” (Albert Gómez, 2006, p. 179) llegando a un estado de saturación teórica (Glaser y Strauss en Taylor y Bogan, 1987, p. 90) donde la información no aportó nada nuevo. Se han considerado los conceptos de emergencia y sensibilidad teórica (Ynoub, 2015), dado que del propio trabajo de campo y los modos de recogimiento de la información han propiciado categorías conceptuales que permitieron estructurar y sistematizar las discusiones y análisis. Comprendiendo que “(...) el muestreo teórico está orientado por lo que aparece o emerge en el campo y por la sensibilidad para captar la categoría o el concepto en cuestión” (Ynoub, 2015, p. 381), se pudo dar cuenta de la variabilidad de la unidad de análisis de anclaje (situaciones de juego), captando sus cambios a lo largo del tiempo.

El estudio de caso seleccionado ha sido de tipo instrumental en combinación con aspectos intrínsecos, “no hay una línea concreta que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental, sino una zona de propósitos combinados” (Stake, 2013, p. 159). Siguiendo al autor pueden estudiarse casos únicos o procesos únicos, éste último ha sido nuestra elección, ya que “se buscan grupos, situaciones e individuos donde (y para quiénes) es más probable que ocurran los procesos que se están estudiando” (Denzin y Lincoln, 2013, p. 38). Es por ello que aquello que interesó ligado a los propósitos de la investigación fueron los procesos particulares de enseñanza y aprendizaje donde a partir de las peculiaridades intrínsecas de la posición pedagógica del docente estudiado, éste generaba un clima para el desarrollo del juego y el jugar, bajo una perspectiva de derecho que posibilitaba la construcción de situaciones lúdicas durante las clases de Educación Física infantil.

Para la recolección de la información se tomó la decisión de llevar adelante el registro de observaciones de manera participante y sobre el contexto natural (Ynoub, 2015) compartiendo la vida cotidiana con y a partir de lxs sujetos investigadxs. Para el registro de observación se utilizaron y previeron tres técnicas que brindaron criterios de confiabilidad y validez a los datos, siendo estas la filmación, la grabación de audio y las notas de campo. Es así que la modalidad de producción del material empírico estuvo integrada por tres técnicas de registro realizadas simultáneamente en cada una de las clases observadas: a) la video filmación general de la clase; b) la grabación de interacciones verbales entre los participantes de la clase; c) Notas de campo que completaban los registros tecnológicos. Las técnicas fueron unificadas en un mismo registro observacional.

Se han mantenido los anonimatos de la institución, docente, niños y niñas involucradas estableciendo nombres ficticios al momento de la exposición de los resultados.

Con respecto a los niveles primario y secundario, se ha utilizado la entrevista semi – estructurada y en profundidad (Iñiguez, 2009), para una muestra finalística/intencional (Ynoub, 2015) de diecinueve (19) profesores/as argentinos, seleccionados en base al estado de arte como progresistas, por ser identificados/as como aseguradores del derecho a jugar inherente a la edad escolar.

Resultados y discusiones

En las próximas líneas expondremos algunos ejemplos de instancias de juego que se han llevado a cabo durante los encuentros de Educación Física de manera que nos permita, junto a los relatos de lxs docentes entrevistadxs, dilucidar los sentidos del jugar por donde transitan los niños y niñas permitiéndoles jugar como derecho.

Situaciones de juego / lúdicas compartidas entre docente y niñxs.

Bautista: -“¿Hacemos una carrera?” (Tiene en sus manos un aro)

Bautista: -“Hagamos una carrera”

Docente: -“¿Pero cómo es la carrera?”

Bautista: -“De correr”.

Aquí se denota que el sentido del juego se orienta que aquello que interesa es experimentar la acción motriz en sí misma, pero encontrándose con otros. La primera regla explicitada es una de primer orden, ligado al correr. Aquello que hay que hacer es por regla correr.

Docente: -“Listo, y ¿para dónde empieza? La primera de prueba para ver cómo es el circuito”.

Bautista: -“Así, ahí”.

Docente: -“Vamos despacio la primera”.

Bautista: -“Sí”.

Con otra regla de primer orden se orienta a que no puede correrse de cualquier manera, sino que un jugador sugiere correr a cierta intensidad (“vamos despacio la primera”).

Bautista: -“Gané”

Docente: -“¿Cómo que ganaste? Pero, yo quiero jugar no ganar ni perder. ¿Podemos hacer una carrera sin ganar ni perder?”

Bautista: -“Emmm, no”.

Docente: -“¿Por qué no?”

Valentina: -“Yo quiero hacer una carrera”

Bautista: -“Yo quiero ganar muchas”.

Cuando se detienen, el sentido del juego ha cambiado, la fuente de emoción se ha vinculado con el competir, por lo menos a expensas de uno de los jugadores y, ya, no solo en el tenor de experimentar la acción motriz de correr.

Docente: -“Está bueno jugar sin querer ganar. Yo quiero jugar sin ganar, quiero jugar nada más. Quiero jugar una buena carrera con vos y con otros amigos, pero no me interesa ganar. Podemos hacer una buena carrera, bien, bien rápida pero que no gane ni pierda nadie”.

Hay varios niños que están cerca de la escena.

“Uno concibe la educación física mucho a través del juego motor creo que es la posibilidad de vínculos que hacen pasar buenos momentos a las personas (...) entonces qué características tiene el juego, es lo que hoy me ocupa y por eso con tanto énfasis digo, esta búsqueda de la tensión agradable es el sentido o es la definición que a mí hoy por hoy más me cierra, esta búsqueda la tensión agradable y en esa búsqueda en la creación conjunta de la regla y el compartir transparentemente esas emociones” (Prof. 11).

El docente como un jugador experto, expresa que el sentido de jugar puede ser otro, le agrega sesgo autotélico, es decir, que el fin de jugar es en sí mismo la experiencia de estar jugando, donde la fuente de emoción es el encuentro con otros.

Docente: -“¿Quieren jugar una carrera donde no se gana ni se pierde?”

Niños/as: -“Sí”

Docente: -“¿Empieza acá, damos la vuelta y termina acá? ¿listo? Ya!! (todos salen corriendo y dan una vuelta completa al SUM) Muy bien hicimos una super carrera”.

Aquí vemos que el sentido del juego propuesto por el docente como jugador experto conlleva un tipo de relación asimétrica, porque la direccionalidad de jugar que estipula se expone por sobre las de los demás jugadores. Asimismo, vemos que, aunque se le quiera asignar un único sentido al juego, otros jugadores involucran sus propios sentidos.

Mateo: -“Yo gané”

Docente: -“No, porque no estábamos jugando a ganar y a perder. ¿a qué estábamos jugando?”

Bautista: -“A, a, a a ganar sin perder”

Docente: -“¿Cómo?”

Bautista: -“A perder sin ganar”

Docente: -“A correr sin ganar ni perder”.

Bautista: -“Sí”

El docente se dirige hacia otrxs niñxs que se han acercado: ¿vos querés jugar a una carrera en la que no se gana ni se pierde?”

Ramiro: -“Muchas carreras”.

En esta última frase, el niño agrega una nueva característica del sesgo autotético, donde solo importa la experiencia que se está viviendo, donde vuelve a primar el hecho de estar jugando con otros. Aunque en la misma instancia se convive con otro niño que desea jugar de manera competitiva.

“(…) la competencia aparece porque ellos la traen, o sea, no porque en la clase me guste decir “vamos a hacer el grupo amarillo y el grupo rojo y hagamos una hinchada y el que hace mejor se va a ganar puntos”, eso no suele circular desde mí, pero sí pasa que ellos por ahí tienen ganas de que les diga quién ganó y quién perdió, en realidad no le doy mucha importancia, les digo “lo hicieron muy bien todos” o “los dos equipos”, no le doy importancia” (Prof. 6).

Docente: -“¡Vamos a jugar una carrera que no se gana ni se pierde! ¡Vamos!”

Todos salen corriendo, cada uno con su aro (utilizándolo como un volante)

Algunxs niñxs llegan antes que el docente diciendo: -“Te ganamos Juan”.

Bautista: -“Algunos dijeron gané”.

Docente: -“No, si en esta carrera nadie gana ni nadie pierde. Es una carrera para correr”.

Niña: -“Te ganamos”

Docente: -“No. No importa ganar o perder. Es una carrera para correr. No importa quién gane y quien pierde, porque lo importante es que juguemos. Yo quiero jugar a correr no a ganar ni a perder. ¡Vamos a jugar!”.

Podemos ver reflejado que al jugar la direccionalidad del juego depende de las demandas, intereses o saberes que cada jugador tiene. Aún, compartiendo una instancia de juego, cada jugador puede otorgarle una orientación y fuente de emoción diferente.

Nuevamente salen corriendo todos juntos.

Al llegar nuevamente al final de la misma, Bautista dice: -“Dijo ganamos” (por un compañero).

Docente: -“No, porque en estas carreras no importa ganar, importa que juguemos. Yo me estoy divirtiendo porque voy corriendo y voy a toda velocidad”.

Ramiro: -“Hagamos otra”

Docente: -“Yo juego una más, porque no puedo más y después vamos a buscar los palitos que me pidió Agustina”.

Nuevamente salen corriendo varixs niñxs junto al docente.

Docente: -“¿Terminamos? ¿Llegamos hasta el final? Choquen los cinco que llegamos hasta el final”.

Expondremos otra situación lúdica de manera que puedan reflejarse y ampliarse otros aspectos ligados con la construcción de las instancias de juego voluntariamente iniciadas.

Agustín: -“Che, Juan, ¿jugamos al hombre verde?”

Docente: -“Vengan que acá Agustín tiene una idea”.

La situación lúdica comienza con la expresión de una regla implícita, donde la mención de un personaje empieza a orientar la direccionalidad de cómo se jugará.

Se acercan todos menos Javi y Ramiro.

Docente: -“¿Cómo es el juego que querés jugar?”.

Agustín: -“El hombre verde”

Niñxs comentan entre ellos.

Niñx: -“Al hombre verde!!”

Niñx: -“¿Vos sos el hombre verde?!!!”

Docente: -“Y ¿cómo se juega al hombre verde?”

Agustín: -“Nosotros somos los hombres verde...vos sos el hombre verde”

Niñxs: -“Si sos el hombre verde”

Docente: -“¿Yo soy el hombre verde?”

Niñxs: -“ Sii!!”

Docente: -“¿Y qué tengo que hacer?”

Niñxs: -“Asustarnos”

Docente: -“Asustarlos?!!”

Niñx: -“Si tirar bombas y asustarnos”

Niñx: -“Si corrernos por acá”

Docente: -“Bomba y asustarlos? ¿Todo eso tengo que hacer? (Con tono eufórico) Uy, ahí voy entonces!!”

Todos comienzan a correr y el docente los persigue. Juegan unos minutos.

La pregunta “¿Cómo se juega al Hombre verde?”, determina nuevamente una situación simétrica entre todos los jugadores, donde se habilita a discutir acerca de cómo se jugará. Luego de ello diferentes niñxs van exponiendo reglas de primer orden “Asustarnos”, “Tirar bombas y asustarnos”, “Correnos por acá”, todas ellas en conjunto con la regla implícita de jugar al “Hombre verde” le asignan el primer sentido al guión del juego, donde la fuente de emoción se orienta hacia el aparentar (huir – perseguir), encontrarse con otros jugando con sesgo autotélico, es decir, con gratuidad, ya que no se está compitiendo por la adquisición de ningún valor.

“Últimamente, no es que me encuentre estudiando el tema, o quizás leyendo o pensándolo, me sucede en los encuentros que estoy mirando o tratando de entender, porque está buenísimo poder entenderlo, cuál es el sentido que le están otorgando los niños y las niñas, sobre todo, del nivel inicial a esas situaciones lúdicas que ellos están realizando, es decir, empiezo a ver cuál es el sentido que le ofrecen a esos juegos. Que pueden llegar a ser, situaciones lúdicas de persecución, pueden ser algunas de ocultamiento, otros hacen de cooperación (...)” (Prof. 8).

Mateo: -“Soy el hombre araña” (le dice al docente cuando se acerca)

Docente: -“¿Vos sos el hombre araña? Yo soy el hombre verde”.

La aparición del “Hombre araña” expone nuevas reglas, hay que tirar solo telas de araña, volvemos a insistir en dos aspectos, lxs niñxs exponen reglas de primer orden o implícitas, es decir, sobre ideas que monten o sostengan una instancia de juego y que las reglas se van determinando mientras se juega, es decir, las reglas permiten seguir jugando siempre que exista la libertad y voluntad de poder modificarlas y/o ampliarlas.

Docente: -“¿hay que tirar telas nada más? ¿Los hombres araña tiran telas nada más?”

Agustina: -“Sí, hay que tirar telas”

Docente: -“Sí, hay nenas arañas, no solo hombres arañas. ¿Listos? ¿Vamos? Preparados, ya!!!”

Docente: - (A Mateo) “No me agarres porque sino no puedo jugar”.

Mateo lo suelta y sigue corriendo.

Hasta el momento hemos evidenciado instancias de juego compartidas entre el docente y los niños, a continuación mostramos una construcción de juego que se origina inicialmente entre un niño y el profesor, pero que luego es solamente jugada entre dos niños.

El docente se dirige hacia Ramiro quien estaba observando la escena con una pelota en sus manos: -“¿Vamos a jugar?”

El docente le pasa la pelota y Ramiro dice: -“El juego no era así”.

Docente: -“Ah, ¿y cómo era?”

Ramiro se dirige hacia el lugar donde se encuentran dos ruedas y dice: -“Hay que embocar”.

En estas primeras comunicaciones el sentido se orienta hacia el probar ciertas acciones motrices, aquellos que se entiende como el juego bajo el tenor de las acciones, es decir, probando o experimentando.

“Me parece que en primaria sí aparecen los desafíos, estoy inventando los nombres, los desafíos motores pero contruidos particularmente por los jugadores. “Che, ¿nos fijamos si podemos hacer una torre entre nosotros?” “¿nos fijamos si podemos hacer equilibrio sobre tal lugar?”, me parece que va por ese lugar, “¿tratamos con esta pelota?” (Prof. 3).

Docente: -“Bueno, dale, podemos ponerlas una arriba de la otra”.

El profesor coloca una rueda arriba de la otra.

Ramiro: -“No vale hacer así” (Se acerca a las ruedas e introduce la pelota sin ser lanzada, es decir, coloca el balón con sus manos dentro de las ruedas).

Docente: -“Ok, hay que tirarla de lejos”

En el piso había marcada una línea.

Docente: -“Podemos hacer una cosa, mirá, la podemos tirar de atrás de la línea esa”.

Ramiro asiente con la cabeza y se coloca sobre la línea y lanza la pelota. Ramiro se la alcanza al docente quien lanza y no emboca.

Ramiro: -“Si no embocas tenés que lanzar de nuevo”

Docente: -“Ah, hasta que emboque” (el docente lanza y emboca).

Nuevamente la instancia de juego se va construyendo con reglas del jugar, en donde se van diciendo y probando reglas, en este caso de primer orden, para encontrar direccionalidades en la instancia de juego. Lo divertido es también jugar con las reglas y no siempre tener las reglas predispuestas de antemano o heterónomas a los jugadores, sino que son ellos quienes las van probando en virtud de intereses subjetivos.

(...) suelo decirles “¿querés meterte en algún juego que realizó otro?” Y si está sentado le digo: “bueno, mirá y observá todo, que algo te va a gustar” (Prof. 8). “¿Por qué no le preguntas si podés jugar con ellos?” (...) “¿él puede jugar con vos?” (...) o sea, cuando me hacen un pase a mí, yo le devuelvo el pase y le digo “¿puede jugar él con nosotros?”, “che, ¿podemos invitar a jugar a Teo o a Mateo?” (Prof. 10).

Ramiro lanza dos veces más. El docente invita a jugar a Facundo.

Docente: -“¿Rami le explicás el juego a Facu?”

Ambos se quedan jugando tratando de embocar cada uno una pelota distinta siguiendo las indicaciones dadas por Ramiro. Cada uno va lanzando su pelota buscando embocarla en las ruedas (una pila de dos neumáticos), luego de varios intentos los dos niños de

manera consecutiva logran embocar cada uno su pelota. Ramiro sale corriendo hacia el docente

Ramiro: -“Juan, le ganamos al aro”.

Docente: -“¿Las embocaron todas? Buenísimo”.

Ramiro vuelve corriendo a encontrarse con Facundo y continúan jugando a embocar las pelotas dentro de las ruedas.

Dadas las expresiones de lxs niñxs, el sentido del juego no se vincula con la competencia entre ellos, sino orientado en la sensación de poder hacerlo. Las reglas se orientan a divertir, a entregarle tensión e incertidumbre al juego. Cuando lxs niñxs pueden embocar alternadamente la pelota han podido cumplir con aquello que buscaban experimentar. La gratuidad y el sesgo autotélico se presentan como fuente de emoción, no interesa competir, ni ganar. Probar, emular junto a otros jugadores es motivo suficiente para sentirse jugando, eso significa estar jugando de modo lúdico.

Instancias de juego y lúdicas compartidas entre lxs niñxs.

En los próximos párrafos haremos hincapié en aquellas instancias de juego voluntariamente iniciadas, controladas y estructuradas por lxs niñxs en el marco de la Educación Física.

Martina toma un bastón de goma espuma y se lo coloca en la parte de atrás del pantalón, justo en ese momento Bautista la ve e intenta quitarle la “colita”. Facundo también se coloca un bastón y se lo muestra a Bautista, quien amaga que se la va a sacar.

El inicio de un juego no siempre es con la exposición de una regla de manera explícita, una acción corporal, un gesto ya es un convite para empezar a jugar. Una vez descifrado ese código el juego está montado.

Facundo comienza a correr por el SUM con Bautista persiguiéndolo. Martina se queda mirando la situación y luego se dirige hacia Agustín, a quien le muestra la “colita”, inmediatamente el niño la comienza a correr (parece que trata de quitarle el bastón de goma espuma). Bautista deja de correr a Facundo y persigue a Martina, pero en ese mismo momento aparece Candela también con una “colita”, Bautista la ve, comienza a correrla y logra quitarle el bastón de goma espuma (ambos se ríen).

Desde el sentido objetivo, se podría clasificar al juego como aquel en donde hay que huir, perseguir y atrapar (quitar “la colita”), claro que esta direccionalidad es aportada desde una visión externa, como observador. El sentido desde la perspectiva de quienes están jugando no puede ser conocido sino se les pregunta a los propios jugadores.

Candela vuelve a tomar el elemento y sigue corriendo de manera colindante con Martina (luego de unos segundos las niñas dejan los bastones y se dirigen al sector de colchonetas donde comienza a realizar diversas acciones motrices, como rolar, saltar, saltar y rolar en el aire).

Por otro lado, la finalización del juego también es una decisión de lxs niñxs, no hay un claro momento donde se deja de jugar. De hecho, parece no terminar de jugarse. Podemos decir que finaliza ese sentido por el cual se venía jugando. La instancia hasta allí sostenida por lxs niñxs se diluye, pero éstos no dejan de jugar, sino que logran construir una nueva instancia de juego, inmediatamente luego de haber concluido con la anterior.

Bautista se suma a la situación de Máximo y Ramiro (la cual sucedía en paralelo), luego de unos segundos sólo quedan Bautista y Ramiro quienes simulan una pelea, la situación es de correr y aparentar una lucha utilizando por momento los bastones de goma espuma.

Máximo también toma unos bastones de goma espuma, se coloca uno detrás del pantalón y otro delante y además sostiene otro en sus manos. Ramiro lo ve y también toma dos bastones de goma espuma y hace acciones de “pelea” sin golpear a Máximo.

La orientación que estas situaciones lúdicas toman está en relación con el aparentar y simular personajes simbólicos, donde se logra jugar de modo lúdico, porque entre otros rasgos, se juega a “pelear”, pero sin pegarse, es decir, una lucha de mentira actuada con total seriedad. Aquí las reglas son de carácter explícito, sin mediar palabra se sabe a qué y cómo debe jugarse.

(...) me acuerdo que había tres chicos que jugaban a correrse y tirarse con la pelota, y como que lo dejé al extremo, como que se golpeen, pero sin llegar a nada grave como para... “¡ven que no les está gustando!”. En la primera intervención que hice ellos me dicen “pero nos gusta, estamos de acuerdo”, porque a veces hay juegos como de lucha que cuando vos intervenís, la verdad que es un juego, parece violento a ojos de cualquiera, pero había más reglas de las que no pensaba y más respeto.” (Prof. 9).

En otras situaciones la direccionalidad del juego está perfilada hacia la experimentación de sensaciones ligadas al probar acciones motrices

Iñaki coge una patineta y se sube con sus dos pies arriba, se queda haciendo equilibrio.

Luego de unos instantes se acerca Bautista quien se sienta en la patineta que momentáneamente había dejado Iñaki, este lo ve e intenta trasladarlo por el patio, pero no puede. Bautista baja e Iñaki se sienta, logrando llevarlo por el espacio de juego.

Por un lado, aquello que se va probando es qué puede hacerse con ciertos materiales, en este caso una patineta, donde se prima la sensación de probar posibilidades de acciones motrices.

Dejan ese juego, y ahora Bautista se mete dentro de un barril y es Iñaki quien va empujando el mismo haciéndolo rodar con Bautista dentro del mismo (van alternando). Mateo agarra otro barril y hace el mismo juego pero en solitario.

El encuentro con otros jugadores permite nuevas experiencias, tanto para imitar juegos, como para agregarles vivencias diferentes que individualmente no serían posibles.

Esto se relaciona con la necesidad de contar con otrs niñxs (jugadores) para aprender a jugar, tanto por las ideas que puedan combinarse, como así también por las acciones cómplices que se van sucediendo.

Bautista y Ramiro corren por todo el espacio (se observa que hacen gestos de “tirar poderes” y también de acciones de “karate”) pero sin tocarse el cuerpo entre ellos, en otros momentos realizan rolidos y saltos en las colchonetas (pueden jugar en el mismo lugar donde otros están jugando a balancearse de la soga). En un momento se agrega Agustín quien hace movimientos parecidos.

Así como registramos que en las instancias de juego compartidas entre docente y niñxs, los guiones se iban configurando en un entramado de reglas, los juegos elaborados por los propios niñxs tienen más relación con una comunicación corporal y gestual y, hasta a veces aleatoria. Una acción de un niño, algo que va probando puede dar inicio a una situación lúdica sin haberlo pensado previamente.

Agustín toma un globo y comienza a tirarlo hacia arriba, se suma Facundo y buscan que el globo no caiga, al verlo se suma primero Martina y luego Candela. Martina toma el globo en sus manos y comienza a correr, Facundo y Agustín la persiguen (riéndose), se suma Bautista. Martina se detiene levanta el globo con sus dos manos y luego de unos segundos

los lanza. Lxs niñxs comienzan a golpearlo nuevamente por el aire. Pasan unos segundos y sólo quedan jugando Facundo y Agustín.

Probar un elemento origina también una instancia compartida entre niñxs, donde lo que interesa es encontrarse, jugar juntos, donde a veces el sentido del juego va constituyéndose por las propias acciones de los jugadores, justamente el jugar por jugar sin fines productivos o lucrativos es el sentido, es decir, con sesgo autotélico.

“Creo que uno debe tratar de interpretar las maneras de jugar como un semiólogo, tratar de ver los otros signos y las otras maneras en las cuales los chicos se expresan (...) Yo juego para ver si gano o no, yo juego para ver si me atrapan no porque sé que voy a escapar, yo juego para ver si me encuentran no porque sé que no me van a encontrar y así cada uno de los juegos. Entonces el juego es autotélico en tanto y en cuanto se entienda y los jugadores lo entienden más que nadie, que se está jugando por el mero afán de jugar” (Prof. 11).

Durante la exposición de las diferentes situaciones de juego, expusimos que las reglas de segundo orden son expuestas por el profesor de educación física cuando este comparte juego con lxs niñxs. Cabe destacar que hemos evidenciado a lo largo de todo el trabajo de campo un solo momento donde ha aparecido una regla de segundo orden expuesta por un niño mientras se encontraba jugando con otros compañeros.

Bautista, Lautaro y Agustín se encuentran pateando una pelota en distintas direcciones y corren por todo el SUM. El docente eventualmente participa pateándola o bien haciendo alguna jugada y lxs niñxs intentan quitarle la pelota.

Bautista: ¡soltala!

Bautista: ¡Juan!

Docente: Vení ¿qué...?

Bautista: No se vale con la mano

Docente: ¿No se vale con la mano? ¿Vos qué decís Lauti? ¿Se vale agarrar con la mano, no? No. Explícale, vení Agus, vení ¿cómo es la regla esa que decís?

Bautista: Que si la agarra...

Docente: Vení, ey, Agus, ¡Agustín!

Bautista: Que si...

Docente: Esperá, que la escuche él...

Bautista: Que si la agarra le saca tarjeta roja

Docente: ¡No! ¡Eso no! ¡Tanto no! Lo que dice Bauti es que no se puede agarrar la pelota con las manos.

Aquí aparece una instancia de juego popular, que un niño interpreta como estar jugando al fútbol y para otro es estar pateando la pelota. El niño portador de conocimientos y reglas devenidas del mundo adulto expone una regla imitándola. Decimos que se imita, porque más allá de haberla explicitado, la situación de juego prosigue y, aunque lxs niñxs toman la pelota con la mano no se aplican las consecuencias previstas.

Agustín: ¡Ah! Está bien.

Docente: No le importa mucho. Tomá, a jugar.

Lautaro lanza la pelota con sus manos y comienza a correrla junto a Bautista, juegan durante algunos segundos. El propio Bautista toma la pelota con sus manos y la vuelve a lanzar para seguir pateándola.

Docente: Ahí voy. ¡Javi, dale!

Como se expone el propio niño que expone la regla de ser sancionado con tarjeta roja, es quien toma la pelota con la mano y prosigue el juego, sin que otros niños mencionen tampoco la necesidad de castigarlo. Es así como podemos establecer que los niños en edad infantil pueden imitar reglas del mundo adulto, pero no tener conciencia de ellas, ni ser necesarias para seguir jugando.

Discusiones

El invitar a jugar o probar realizar desafíos son indicios de que existe libertad y voluntariedad, hay opcionalidad de poder sentirse jugando, con ellas se entra en una realidad aparente (Pavía, 2009, 2010; Rivero, 2011; Devita, 2014), diferente a lo cotidiano que venía siendo hasta el momento de ingresar a la clase de Educación Física.

Como lo establecen Vendrell (2009), Lester y Rusell (2011) el jugar para los/as niños/as es en el presente, es aquí y ahora, no buscando aprendizajes de contenidos, sino implicando posibilidades de desarrollo infantil a partir del estar por derecho jugando, donde crear, inventar, aportar ideas o reglas para jugar sean una vivencia. “Cuando alguien se deja arrastrar por el presente y el aquí y ahora sin preocuparse por la consecución de metas a medio o largo plazo, estamos desarrollando actitudes de diversión lúdico-creativa sin más. Es el verdadero juego” (Trigo, 2006, p. 7).

Dado el estado del arte evidenciamos que desde la perspectiva de los jugadores sólo existían las investigaciones de Rivero (2011) y Varea (2012) quienes trataron la temática ligada a los procesos de construcción de instancias de juego protagonizadas por los niños con intencionalidades lúdicas. Pero, que, en ninguno de los dos casos, visualizaron los procesos constitutivos en el marco natural de las clases de Educación Física Infantil, donde aparece la figura pedagógica del docente especialista en interacción constante con los niños para entamar instancias de juego.

Varea (2012) observando clases de Educación Física con enunciados paradójicos, observaba que los niños gestaban situaciones de juego en ciertos momentos muy precisos de las clases, a los cuales denominó microinterrupciones lúdicas. Esos espacios de tiempo y espacio para jugar espontáneamente se daban cuando el docente explicaba la actividad; mientras esperaban el turno, cuando colaboraban llevando o trayendo el material, o bien, modificando la actividad propuesta por el docente. Según la autora, en esas pequeñas fracciones de tiempo-espacio dentro de las clases, los niños intentan salirse del aburrimiento en la búsqueda de nuevas emociones. Esto da cuenta que la exploración por lo lúdico necesita de ciertas operaciones y tiempos que permitan su elaboración y aparición siendo una necesidad en la niñez, parafraseando a Linaza (2013) si es una necesidad es un derecho.

Rivero (2011) sostiene que para la elaboración de situaciones de juego espontáneas y voluntarias los niños, como jugadores, desarrollan dos fases que son denominadas montaje y sostenimiento de lo lúdico. Esta posición dista de alguna manera de las fases y momentos propuestas por Díaz (2011) cuando establece que las secuencias de actividades lúdicas pasan por tres fases con ciertos momentos, léase: fase de iniciación, donde se dan lugar al encuentro y la invitación; fase de apogeo, con momentos de actividades preliminares y de juego propiamente dicho; fase de cierre, con un tiempo de desleimiento y de despedida. A partir de lo evidenciado en la presente pesquisa pudimos constatar al igual que Rivero (2011) que las instancias de juego, en las clases de Educación Física Infantil, pasan por fases de montaje y sostenimiento de lo lúdico, en donde se va

configurando el guión de juego, devenidas de ideas que siguen reglas implícitas o de primer orden expuestas por los niños y/o docente. Retomando los aportes de Díaz (2011) todo es inicio y apogeo. En el caso de las instancias lúdicas en la Educación Física Infantil, cuesta poder saber cuándo el juego termina. De hecho, el final de una instancia de juego puede ser el principio de otra diferente, los/as niños/as demuestran esa capacidad de ir haciendo interactuar distintos juegos, sabiendo que están jugando a cosas diferentes, aun cuando no ha habido un cierre de aquello sobre lo que se venía jugando.

Para ese montaje, tal cual lo expresa Rivero (2011), deben existir personas interesadas en jugar, es decir, en desligarse de la realidad cotidiana, estableciendo una ruptura de ella y permitiéndose comenzar a desplegar sus modos de jugar. En el estudio, los/as niños/as poseen un amplio interés en jugar, pero también hemos podido constatar la necesidad de la existencia de un adulto para que propicie las condiciones para que en las clases de Educación Física Infantil pueda jugarse de verdad (Rivero, 2009).

Conclusiones

En virtud de brindar respuesta a los objetivos planteados, expresamos que respecto a identificar los sentidos de direccionalidad que poseen las instancias de juego, sostenemos que lxs niñxs de 4 y 5 años de la población estudiada, las perfilan con orientación hacia el: simular/aparentar; huir - perseguir - atrapar; ocultar - buscar - descubrir; crear – construir y sensación de poder hacerlo (emulación - prueba - desafío). Este hecho implicaría que los/as docentes tengan más en cuenta originar posibilidades de jugar por éstos direcciones y ampliando recorridos de juego que no aparezcan, no con una intención utilitarista del juego (López Pástor, 2004) sino con la búsqueda de que los niños tengan variadas experiencias ligadas con el jugar, ampliando su capital de jugar de un modo lúdico. Señalamos que el “saber jugar” o aprender a ser “buen jugador/a” precisa, al menos:

- Saber crear y sostener diferentes situaciones de juego con otrxs.
- Saber adjudicar y combinar diferentes sentidos por los cuales jugar.
- Saber acoplarse en situaciones de juego diseñadas por otrxs.
- Saber jugar lúdicamente.

Siendo aspectos que debieran ser promovidos por lxs docentes en las clases, vale decir, una función propia del área de EF en torno al derecho al juego en la edad escolar.

Sentidos del juego y el jugar como binomio en las clases de Educación Física escolar (Gómez Smyth, 2015 y Dupuy, 2019)	
Encontrarse y compartir con otrxs	La clase, como el sitio que permite el encuentro con otras personas y, a partir de allí, poder generar y compartir experiencias en compañía de alguien con quien me agrada hacerlo, es razón suficiente para ponerse a jugar.
Competir	Competir en búsqueda de un resultado, pero donde éste no es prioridad, se encuentra presente pero no interesa, en su lugar la emoción pasa por oponerse: se identifica que el sentido construido y naturalizado en las clases de Educación Física es el competitivo. Razón que lleva a lxs docentes a revisar permanentemente los valores ligados a la competencia como la exclusión, marginalidad o discriminación.
Representar, actuar,	Supone la búsqueda de emociones en la entrada a un mundo ficticio, ilusorio, pero al mismo tiempo real. Se juega a simular

imitar, disfrazarse	una situación o personaje que es artificial que requiere de la imaginación de lxs jugadorxs.
Probar, desafiarse, explorar posibilidades	Aquí la emoción invita a la posibilidad de probar y explorar una situación de juego particular que puede o no demandar movimientos y consigo, la posibilidad de superación individual, poniendo a prueba las capacidades personales, buscando aprender y divertirse más.
Construir, desarmar	Diferenciamos que esta dirección no atañe sólo a la construcción de las reglas del juego, mayor aún, creemos que la configuración de la forma y el modo de jugar por parte de quienes juegan atraviesa todos los sentidos. Aquí nos referimos a <i>la emoción que despierta jugar a construir/desarmar a partir de objetos materiales diversos en sus múltiples formas y posibilidades.</i>
Vértigo	Supone la pérdida momentánea en la estabilidad de la percepción de el/la jugador/a, creando un estado de inseguridad y/o riesgo en relación al espacio, tiempo u objetos. A la vez que permite generar cierta sensación de placer en su experimentación. Se observa en situaciones de juego como subirse a un árbol, colgarse de una soga o tela, lanzarse por un tobogán, etc., que pueden generar la sensación de vértigo en los participantes en el sentido de saberse jugando en una realidad que, a pesar del estremecimiento ante posibles riesgos, se fecunda una emoción agradable.
Huir, esquivar, refugiarse, perseguir, atrapar	La emoción de estos juegos viene pegada a la tensión agradable que genera huir de un/a perseguidor/a, pudiendo o no existir refugios transitorios, o bien, desde distinto rol, perseguir y poder tocar/atrapar a otrxs jugadorxs.
Buscar, descubrir, ocultar(se):	El hecho de esconderse (el/la jugador/a) o esconder objetos para que alguien más deba buscar, coloca en una situación de tensión y agudización de diferentes sentidos, dado el distanciamiento generado entre las partes involucradas, que hacen de estos juegos una oportunidad particular de emocionarse.
Ayudar, cooperar	Situarse con otrx/s a jugar de manera colaborativa para alcanzar un objetivo común o simplemente ayudar a que otro/a lo alcance, pudiendo existir o no jugadores en situación de oposición, proporciona un disfrute compartido en la misma consecución.
Luchar, protegerse	Jugar a “hacer como si” pelearan, con o sin elementos, pero sabiéndose protegidos ya que la situación es ilusoria, aunque real, parece ser un sentido generado por lxs jugadores. Aquí el cuidado del propio cuerpo y el de lxs compañerxs de juego toma una presencia central en la situación.
Azar	Juegos basados en una decisión que no depende estrictamente del/la jugador/a ni de la influencia del adversario, sino del destino, para alcanzar un objetivo. Aunque existen ciertos juegos de cartas, con dados (entre otros), que combinan la competencia y el azar, es decir, la combinación entre la suerte y habilidad del/la jugador/a, o por caso, todo encuentro como

	resultado de la competencia puede ser objeto de apuestas, como las carreras, u otro juego que pueda desarrollarse en las clases.
--	--

Una limitación de la pesquisa ha sido la escasa tradición científica de la perspectiva epistemológica desde donde se arraigó la investigación, la cual denominamos como aquella centrada en la dimensión personal de quienes juegan. Empero, fue justamente este punto uno de los hechos que originó llevar adelante un proceso investigativo de corte cualitativo y exploratorio que pueda ir sistematizando categorías y dimensiones que permitan ir ampliando el recorrido teórico de una posición ligada al juego y el jugar, que necesita no solo bucear los mares de la investigación sino también, ser contrastada ante la comunidad científica.

Respecto al diseño metodológico sostenemos que al momento del trabajo de campo se podrían haber utilizado dos estrategias más para la recolección de información, sobre todo para recabar datos directos de los niños y niñas, siendo la posibilidad de contar con dispositivos de grabación de voz ambientales y también el desarrollo de focus groups con los/as niños/as tras de cada encuentro, tratando de indagar con mayor profundidad en datos ligados al sentido de las situaciones lúdicas y de sus modos de jugar.

Referencias bibliográficas

- AGNU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Albert Gómez, M. J. (2006). La investigación Educativa. Claves teóricas. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Castorina, J. (1995). La formación de las ideas infantiles sobre las reglas del fútbol: Algunos problemas cognitivos. Educación Física y Ciencia, 0, 7-20.
- CDN. (2013). Observación general Nº 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31). Naciones Unidas: Convención sobre los Derechos del Niño.
- Corbera, A. (2013). El derecho a jugar: Lógica interna y el sentido de los juegos. En Actas del 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Denzin, N., y Lincoln Y (Comps.). (2013). Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Barcelona: Gedisa.
- Devita, D. (2014). Buscando "lo lúdico" en el juego: otra lectura de Huizinga y Callois. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional de Comahue, Río Negro.
- Díaz, L. (2011). Otra pizca de SAL (<<o cómo seguir pensando proponer un juego en términos de secuencia de actividades lúdicas>>). En V. Pavía, Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas (pp. 134-144). Santa Fé: AMSAFE.
- Dupuy, M. (2019). Didáctica para enseñar a jugar en Educación Física desde una perspectiva emancipadora (Tesis inédita de maestría). Universidad de Flores, Ciudad de Buenos Aires.
- Fronczek, V. (2009). El "artículo olvidado de la Convención sobre los Derechos del Niño. En Bernard van Leer Foundation, Los derechos de los niños en la primera infancia: avances y retos. Espacio para la infancia (pp. 24-28). La Haya: Bernard van Leer Foundation.

- García, A., y Rodriguez, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicancias para la Educación Física. Revista Educación física y deporte, 2, 83-107.
- Garoz, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, vol. 5(19), 238-269.
- Garoz, I. y 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, II(2), 33-48.
- Gómez Smyth, L. (2015). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil (Tesis inédita de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (2017). La construcción de instancias de juego con rasgos lúdicos en la educación física del nivel inicial. Sportis Sci J, 3(3) 569-588. A Coruña. España ISSN 2386-8333
- Iñiguez, L. (2009). Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales. La entrevista individual. Recuperado de https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/tac_MEntrevista_individual.pdf
- IPA. (2010). Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar. Asociación Internacional del Juego.
- IPA. (2013). Artículo 31 de la CDN: el derecho de los niños al descanso, el esparcimiento, el juego, la recreación y la participación en la cultura y las artes. Rayuela, 8, 95-102.
- Lester, S., y Russell, W. (2008). Play for a Change: Play, Policy and Practice - a Review of Contemporary Perspectives. Londres: National Children`s Bureau.
- Lester, S., y 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. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 57s. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. Brodón, 65(1), 103-117.
- Linaza, J., y Maldonado, A. (1987). Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño. Barcelona: Anthropos.
- López Pastor, V.M (2004). Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física. Novedades Educativas, 157, 4-5.
- Navarro, V. (1995). Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género. (Tesis doctoral), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://www.tdx.cat>. Las Palmas de Gran Canaria.
- Pavía, V. (2006). Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: noeduc.
- Pavía, V. (2009). Las formas de juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 25, 161-178.
- Pavía, V. (Coord). (2010). Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas. Neuquén: Educo.
- Rivero, I. (2009). Dejar jugar de verdad. Buscando una intervención que proteja y enseñe la acción de jugar. (pp. 1-7). En Actas del 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Rivero, I. (2011). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación para la didáctica del jugar en educación física. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.

- Rivero, I. (2012). Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes. *La Pampa en Movimiento*, 12, 6-9.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Trigo, E. (2006). Juego y creatividad: el re-descubrimiento de lo lúdico. Aportes práctico a la fundamentación de algunos de los pilares de la ciencia de la motricidad humana. (pp. 1-22). En *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Física Cooperativas*, La Coruña.
- Varea, V. (2012). *Explorando el juego y el jugar: Implicancia de los jugadores en dos situaciones de juego* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires.
- Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 137-159.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. México D.F: CENGAGE Learning.