

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE ARQUITECTURA

Aquí

todos juegan

Las calles como lienzos
de juego y aprendizaje

Tesis para obtener el grado de
Maestra en Diseño Avanzado
presenta

Georgina Garmendia Issa

Directora de tesis

Dra. Catherine Rose Ettinger Mc Enulty

AGOSTO 2024

Morelia, Michoacán

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN
NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE ARQUITECTURA

AQUÍ TODOS JUEGAN

Las calles como lienzos de juego y aprendizaje

Tesis para obtener el grado de
Maestra en Diseño Avanzado
presenta

Georgina Garmendia Issa

Directora de tesis

Dra. Catherine Rose Ettinger Mc Enulty

Sinodales

Dr. Axel Becerra Santacruz

Dr. Juan Carlos Lobato Valdespino

Mtro. Raúl Coria Tinoco

Mtro. José Alfredo Palomeros Vallejo

AGOSTO 2024

Morelia, Michoacán



UNIVERSIDAD MICHOACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
Cuna de héroes, crisol de pensadores



MAESTRÍA
EN DISEÑO AVANZADO

DEDICATORIA

Para Aramara, por ser mi razón e inspiración y por haber sido mi catapulta en el fascinante mundo de las niñas y los niños.

Para Dany, por su apoyo y su amor incondicional.

Para mi familia, porque han sido ejemplo de amor y cariño, de resiliencia y aprendizaje pero sobre todo de apoyo y ternura.

AGRADECIMIENTOS

agradecimiento especial a Ara y Dany por aguantar mi estrés de ser estudiante de nuevo
siempre apoyarme, así como a mis papás, a Giorgio y a Tania por toda su ayuda que tanto en-
riqueció mi tesis. A Maly, Pau y Rorro por su amor incondicional que me impulsa a
seguir. A mis amigas y amigos de toda la vida (ustedes saben quiénes son), que junto con
sus parejas, hijos e hijas son fuente de energía, amor e inspiración para crear
algo pa. A Ady y Julio que confiaron en mí y siempre estuvieron dis-
ponibles para apoyarme con sus peques de Alpha Kids. A las autoridades
nacionales, que me compartieron su tiempo y su espacio para trabajar con sus niños. A todas esas personas que siempre tuvieron palabras de aliento
y me dieron el gusto de conocer, pues finalmente a todas y todos los peques que
crearon un mundo mejor para ellos. Finalmente a la imperiosa necesidad de
renovar el ciclo 2022-2023 de la Escuela Primaria Federal Renovación
de Morelia. A mis amigos morelianos que se volvieron familia en esta nueva etapa
de mi vida. Nunca nos soltamos para que ninguna desistiera a pesar de las complicaciones.
En primer lugar a mi asesora Cathe, que creyó en mi proyecto y me levantó cuando sentía que todo se venía abajo. A mis sinodales por tomarse el tiempo de participar y aportar a este proyecto. Un

ÍNDICE

05

Dedicatoria

06

Agradecimientos

09

Lista de figuras

13

Resumen

Abstract

15

Capítulo 1. En sus marcas...

15 Introducción

18 El acceso al juego en la niñez
(Problema)

23 Justificación

28 Objetivos

29 Metodología general

36 Los espacios lúdicos en Morelia
(Diagnóstico)

47

Capítulo 2. Listos... (Marco teórico)

49 El juego

50 El juego en el desarrollo del niño

52 ¿Quiénes juegan? (Los actores)

54 Espacio público

54 Definición

55 Accesibilidad

57 Derechos de los niños

58 Derecho a la educación

60 Derecho al juego

62 Derecho a la ciudad

65 Educación

65 Formas alternativas para enseñar
y aprender

68 El juego como método de
aprendizaje

71

Capítulo 3. A la una... a las dos... a las dos y media (Marco referencial)

71 Proyectos

76 Iniciativas

81

Capítulo 4. ¡Fuera! (Exploraciones)

82 Primer acercamiento

86 Segundo acercamiento. Prueba piloto

89 Actividad 1

92 Actividad 2

95 Actividad 3

99

Capítulo 5. Recta final (Intervención final)

100 Metodología

102 Público objetivo. Definición y ubicación

104 Rutas de tránsito

105 Elección de áreas cognitivas y de juegos

106 Participación infantil inicial. Puesta a prueba de los juegos

125 Participación infantil final. Intervención espacial

135

Conclusiones generales. Meta

143

Bibliografía

147

Anexo. 1-2-3 por mí y por todos mis compañeros (Cuadernillo de juegos)

LISTA DE FIGURAS

- 19** **Figura 1.** Mapa con ubicación de los parques considerados principales y su rango de cobertura según ONU-Habitat
- 20** **Figura 2.** Fotografía de juego dañado en la Cancha deportiva Fray Antonio de San Miguel (arriba) y juegos en perfecto estado en el Parque Infantil Cuauhtémoc (abajo)
- 22** **Figura 3.** Representación gráfica de la ubicación del proyecto en el desarrollo de un niño
- 29** **Figura 4.** Representación gráfica del origen de este proyecto
- 30** **Figura 5.** Representación gráfica del proceso de elaboración de este proyecto
- 31** **Figura 6.** Tabla sobre consideraciones para proyectos de participación infantil de Geris Lansdown
- 33** **Figura 7.** Esquema de tipificación de participación infantil según Roger Hart
- 34** **Figura 8.** Tabla de tipo de preguntas durante la participación infantil según Martin Delfos
- 37** **Figura 9.** Mapa de avenida periférica de Morelia
- 37** **Figura 10.** Mapa de ubicación de parques a través de Google Maps e IMPLAN
- 39** **Figura 11.** Tabla con el registro de algunos parques al interior del periférico de Morelia
- 42** **Figura 12.** Mapa de ubicación de parques a través de Google Maps e IMPLAN
- 43** **Figura 13.** Fotografías de juegos dañados (parque Carlos Roviroso, arriba izquierda; cancha fútbol Primo Tapia, arriba derecha; cancha deportiva Fray Antonio de San Miguel, abajo)
- 44** **Figura 14.** Fotografías de juegos dañados (parque Golden Garden, arriba; parque deportivo Esther Tapia, abajo izquierda; parque Lic. Erick Zúñiga, abajo derecha)
- 45** **Figura 15.** Fotografías de juegos dañados (parque Ojito de agua, arriba; parque en calle Mostaza, abajo)
- 46** **Figura 16.** Fotografías de juegos dañados (parque Infantil de la colonia Industrial, arriba izquierda; parque Siervo de la Nación, arriba derecha; parque Punhuato, abajo)



- 75 **Figura 17.** Esquema de iniciativas que forman parte del marco referencial de este proyecto
- 77 **Figura 18.** Mapa mundial con los países que forman parte de la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia
- 82 **Figura 19.** Diseño de material utilizado en el Tianguis de la Ciencia 2022
- 83 **Figura 20.** Diseño de material utilizado en el Tianguis de la Ciencia 2022
- 84 **Figura 21.** Fotografías de niños brincando en el piso a partir del resultado de operaciones matemáticas durante el Tianguis de la Ciencia 2022
- 85 **Figura 22.** Fotografías de niños construyendo sus ciudades durante el Tianguis de la Ciencia 2022
- 86 **Figura 23.** Croquis con la ubicación de las dos escuelas con las que se trabajó durante la Prueba piloto.
- 87 **Figura 24.** Primer reactivo utilizado con niños de preescolar durante la Prueba piloto
- 88 **Figura 25.** Respuestas de los niños del primer reactivo utilizado con niños de preescolar durante la Prueba piloto
- 90 **Figura 26.** Fotografías de niños de la escuela Alpha Kids realizando la Actividad 1 (pintar en el suelo)
- 91 **Figura 27.** Fotografías de niños de la escuela Alpha Kids realizando la Actividad 1 (pintar en el suelo)
- 93 **Figura 28.** Diseño de cubos de letras para fomentar la lectoescritura
- 94 **Figura 29.** Fotografías de niños realizando la Actividad 2 (cubos con letras)
- 95 **Figura 30.** Diseño de figuras geométricas para fomentar el pensamiento lógico-matemático
- 96 **Figura 31.** Fotografías de niños de la escuela Alpha Kids participando en la intervención final
- 97 **Figura 32.** Fotografías de niños jugando el juego de figuras geométricas a la hora de la salida
- 98 **Figura 33.** Fotografías de niños jugando el juego de figuras geométricas a la hora de la salida (parte 2)
- 100 **Figura 34.** Esquema metodológico
- 102 **Figura 35.** Mapa con la ubicación de la población objetivo y de las escuelas e identificación de los parques principales
- 103 **Figura 36.** Croquis de la escuela Escuela Primaria Federal Renovación Nacional
- 103 **Figura 37.** Mapa de distancia de la Escuela Primaria Federal Renovación Nacional a parques principales

- 104 **Figura 38.** Croquis con las rutas que toman los niños a la salida de la Escuela Primaria Federal Renovación Nacional
- 104 **Figura 39.** Croquis donde esperan los papás a los niños en la salida
- 107 **Figura 40.** Lámina de espacios donde juegan y espacios donde les gustaría jugar más
- 107 **Figura 41.** Fotografías de la participación infantil a inicios del proceso
- 108 **Figura 42.** Fotografías de la participación infantil a inicios del proceso
- 109 **Figura 43.** Fotografía de la dinámica para elegir juego favorito
- 110 **Figura 44.** Fotografía de niños jugando el juego de Carretera
- 111 **Figura 45.** Fotografías de niños jugando el juego Pies y manos
- 112 **Figura 46.** Fotografías de niños jugando Historia de tres tiempos
- 113 **Figura 47.** Fotografía de niño jugando Dominó
- 114 **Figura 48.** Fotografías de niñas jugando Tangram
- 115 **Figura 49.** Fotografías de niños jugando Estructuración espacial
- 116 **Figura 50.** Fotografías de niños jugando con la Tabla de sumas, restas y multiplicaciones
- 117 **Figura 51.** Fotografías de niños jugando con los Cubos de letras
- 118 **Figura 52.** Gráficas de los lugares donde juegan más y donde juegan menos
- 119 **Figura 53.** Gráficas sobre el agrado y el desagrado por las matemáticas
- 120 **Figura 54.** Gráficas sobre el agrado y el desagrado por estar en la calle
- 120 **Figura 55.** Gráficas de las respuestas sobre la preferencia sobre las actividades de ver tele, estudiar, jugar y leer
- 121 **Figura 56.** Gráficas de las respuestas sobre cómo se van a su casa saliendo de la escuela
- 122 **Figura 57.** Gráficas de las respuestas sobre qué o con qué les gusta jugar más
- 123 **Figura 58.** Fotografías de la participación infantil en la elección de los juegos a implementar
- 124 **Figura 59.** Gráfico de resultados sobre la preferencia de los juegos
- 125 **Figura 60.** Gráfico comparativo del espacio de juego en el aula y del espacio de intervención
- 126 **Figura 61.** Gráfico comparativo de los elementos colocados en la hoja de juego y en el espacio de intervención
- 126 **Figura 62.** Gráfico sobre la producción del juego en la pared
- 127 **Figura 63.** Fotografías de la participación infantil en la intervención final del juego de Estructuración espacial
- 128 **Figura 64.** Fotografías de la participación infantil durante la intervención final con el juego de Estructuración espacial parte 2 (arriba) y del resultado final (abajo)



- 130 **Figura 65.** Diseño de las caras de los cubos para el juego de Cubos con letras
- 130 **Figura 66.** Modelo de cubos con letras con soporte y sin él
- 130 **Figura 67.** Fotografías de la instalación del juego Dubos con letras
- 131 **Figura 68.** Diseño de plantillas de manos y pies
- 131 **Figura 69.** Asignación de color a pies y manos para facilitar su identificación
- 132 **Figura 70.** Fotografías de la participación infantil durante la intervención final con el juego de Pies y manos (arriba) y del resultado final (abajo)

RESUMEN

La presente tesis se sustenta en la importancia que tiene el juego para el desarrollo psicomotor, social e intelectual de niñas y niños, y atiende la necesidad de promover el derecho de la niñez a espacios recreativos de calidad en su entorno cotidiano. Asimismo, y teniendo en cuenta que los espacios públicos lúdicos actuales suelen estar enfocados en el ejercicio de sus habilidades motrices, se busca propiciar que estimulen en la misma medida sus habilidades cognitivas. La zona delimitada para este trabajo fue la ciudad de Morelia, Michoacán.

Con base en estas premisas, el punto de partida fue analizar algunos de los parques infantiles que se encuentran al interior de la avenida periférica de la ciudad de Morelia, por tratarse de lugares diseñados con el objetivo explícito de fomentar el juego. Se realizó un diagnóstico de los parques evaluando ciertas características de accesibilidad para los niños, tales como la ubicación, la cantidad y la calidad tanto de las áreas designadas para el juego, como de las instalaciones con dicha vocación. Los resultados de este ejercicio arrojaron que hay una escasez significativa de parques infantiles de una cierta envergadura (es decir, en buenas condiciones y con una oferta de juegos atractiva) y que en definitiva no bastan para satisfacer las necesidades de la población del territorio delimitado.

ABSTRACT

This thesis addresses the right for children to play, given the impact that engaging in recreational activities has in the development of our early psychomotor, social and intellectual skills. It also seeks to promote the buildout of children's cognitive abilities, since public playgrounds mainly focus on enhancing motor proficiency. The designated area for this study is the city of Morelia, Michoacán.

Based on these premises, the kickoff was to analyze some of the outdoor games areas located within the peripheral avenue of the city of Morelia, as they are spaces explicitly designed to foster play. A diagnosis of the parks was conducted by evaluating certain accessibility characteristics for the children, such as location, quantity, and quality of both the areas and the build-in facilities. The results of this exercise revealed a significant scarcity of playgrounds of a certain scale (i.e., in good condition and with an attractive range of furniture) and that these are ultimately insufficient to meet the needs of the population.

Therefore, this study displays a number of suggestions to utilize public spaces for interventions that effectively promote ludic-didactic activities. This proposal aims not only to increase the fostering of motor skills, which are

Por tales razones, el presente trabajo plantea la hipótesis de utilizar el espacio público para hacer intervenciones lúdico-didácticas y así contribuir a una promoción efectiva del juego. Dicha propuesta pretende no sólo seguir fomentando las habilidades motrices -como ya sucede en las instalaciones recreativas analizadas- sino además favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con áreas como la lectoescritura y el pensamiento matemático, que atienden deficiencias importantes detectadas en las evaluaciones nacionales de los aprendizajes de nivel básico y medio superior.

Si bien este proyecto es una invitación para que tanto educadores formales como urbanistas, diseñadores, artistas urbanos y personas responsables de elaborar e implementar las políticas públicas intervengan el espacio público a manera de incorporar el juego en la vida cotidiana de la ciudadanía, con particular énfasis en las infancias, su objetivo más amplio es brindar pautas y herramientas prácticas para que cualquier persona con la inquietud de facilitar el acceso de los niños al juego pueda plantear dinámicas (que no necesariamente requerirán de contar con un presupuesto) con temáticas que además contribuyan a aplicar cualidades de un pensamiento crítico y analítico en acción.

Palabras clave: niñez, infancia, parques infantiles, espacio público, juego, intervención urbana, desarrollo de habilidades, aprendizaje a través del juego.

already taken care of by the built-in equipment, but also to support the development of cognitive skills related to subjects that, according to the evaluations of elementary and secondary education, show persistent deficiencies nationwide, such as literacy and mathematical thinking.

Although this project is an open invitation mainly for teachers, as well as for designers, urban planners and artists, and even the elected authorities in charge of implementing policies beneficial for the local population, to intervene the public space for incorporating purposeful amusement into the daily lives of all citizens, the ultimate goal is to provide practical guidelines and tools so that anyone interested in facilitating children's access to playing can propose a set of activities (which do not necessarily require a budget) that will also contribute to applying qualities of critical and analytical thinking in action.

Key words: child, childhood, playgrounds, public space, play, motor skills, social skills, cognitive skills, informal education, learning through play



EN SUS MARCAS...

Introducción

Existen numerosos estudios que afirman que el juego es una actividad fundamental para el desarrollo de un niño, particularmente en edades tempranas. Tal es su importancia que la Organización de las Naciones Unidas, en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño, estableció el ejercicio del juego como un derecho fundamental de los niños. El gobierno de México está entre los países que se adhieren a dicho reconocimiento.

El juego se considera un medio para desarrollar la creatividad, la confianza y la autosuficiencia de los niños, y también se concibe como una herramienta que permite el desarrollo de aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales (Lansdown, 2013). Su importancia es tal, que se utiliza en diversos ámbitos como es el educativo.

En conformidad con la trascendencia que numerosos estudios atribuyen al juego, para el presente proyecto se hizo un diagnóstico de la situación de los espacios diseñados para este fin al interior de la periferia en la ciudad de Morelia, Michoacán. Los resultados mostraron que son pocos los que están en óptimas condiciones y además están concentrados en un área pequeña de la ciudad. Por otra parte, los espacios de menor envergadura (siendo muchos más que los primeros) en muchas ocasiones resultan inaccesibles para los niños debido a múltiples factores, por ejemplo, las condiciones de los juegos o del espacio. Además, no debe pasarse por alto la condición de dependencia de los niños hacia los adultos, lo cual limita y condiciona el tiempo que se le dedica al juego.

La desatención a estos ambientes lúdicos, así como el hecho de que en ocasiones pareciera ser insuficiente su número para la diversificación de los espacios de juego, resulta en parte de un crecimiento responsivo de las ciudades. Cuando en la planeación de las ciudades no se toman en cuenta la diversidad de los grupos sociodemográficos que las habitan y sus necesidades, se acaba incluso por desatender o hasta violentar algunos de sus derechos. No obstante, también hay que reconocer que durante los últimos años se ha hecho un esfuerzo por hacer de las ciudades espacios más incluyentes. Como parte de la Agenda 2030, las Naciones Unidas establecieron una serie de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en los que abundaremos más adelante. Por ahora, basta mencionar el Objetivo 11 que promueve “... que las ciudades y los asentamientos humanos deben ser inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles” (Naciones Unidas, 2012).

Con base en las consideraciones anteriores y con la intención de atender la ejecución del derecho infantil al juego, el presente proyecto plantea la posibilidad de contrarrestar el problema de accesibilidad para los niños a los espacios lúdicos infantiles, al considerar el espacio público -en este caso los lugares que transitan- como posibles espacios de juego, aprovechando que ya forman parte de su cotidianidad. El segundo aspecto importante que aquí se expone tiene que ver con el tipo de juegos, pues en este trabajo se proponen juegos didácticos que propician el desarrollo cognitivo, particularmente en las áreas de matemáticas y lectoescritura, cuya atención suele delimitarse a espacios especializados como son las escuelas.

En suma, el objetivo general es ampliar la oferta y facilitar el acceso de espacios lúdicos para los niños a través de diseño de juegos para la intervención del espacio público, que les ayuden a reforzar las habilidades cognitivas aprendidas en la escuela.

Para conseguirlo, este trabajo se estructuró en cinco capítulos a través de los cuales se recopiló información sobre los conceptos y las teorías principales (educación, juego, espacio público), se hizo un diagnóstico, se realizaron distintas intervenciones y finalmente se elaboró un cuadernillo con propuestas prácticas dirigido principalmente al personal docente, pero que en realidad cualquier persona interesada puede llevar a cabo.

1. **Recopilación de información.** En el primer capítulo se estudia el problema de los espacios lúdicos y se explica, a través de investigaciones de diferentes autores, la importancia que tiene el juego en el desarrollo de los niños.
2. **Documentación.** En este segundo capítulo, con base en una investigación documental se definen y explican los conceptos y teorías que se utilizarán durante el desarrollo de todo el trabajo, tales como: espacio público, aprendizaje, juego, y niños.
3. **Marco referencial.** En el tercer capítulo se hace una pausa para hablar de proyectos que se han realizado con propósitos similares, con los que se comparten algunos de los conceptos planteados para este proyecto. Asimismo, se revisan dos iniciativas globales dirigidas a la infancia, que tienen que ver directamente con planificar las ciudades pensando en los niños. La primera se relaciona con el aspecto pedagógico, mientras que la segunda se plantea, en gran medida, a partir de elementos lúdicos.
4. **Primeras exploraciones.** En el cuarto capítulo se describen los primeros acercamientos con los niños, lo cual ayudó a conocer y entender sus gustos, dinámicas e intereses a partir del trabajo con grupos específicos.
5. **“Recta final”** es el título del quinto capítulo, en el cual se describe la intervención final, que para su análisis y descripción se dividió en: Metodología, Público objetivo, Rutas de tránsito, Elección de áreas cognitivas y de juegos y Participación infantil inicial y final.



Problema

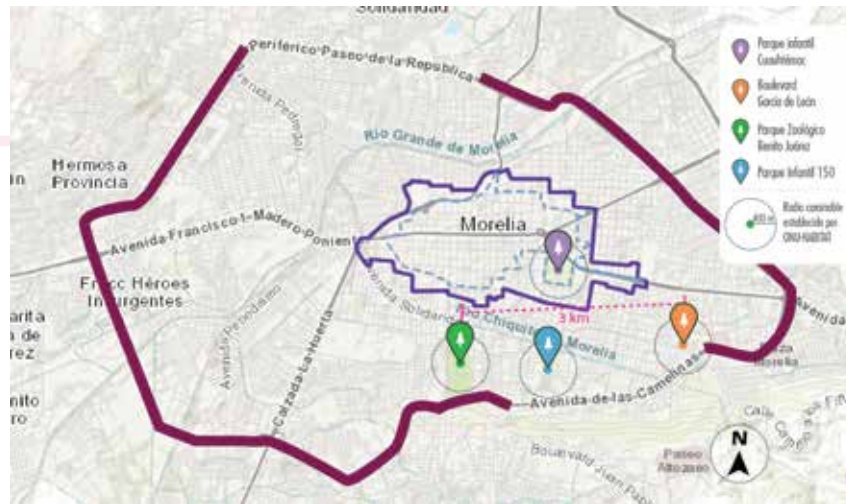
El juego es una herramienta fundamental para el desarrollo de competencias cognitivas durante el crecimiento de un niño, particularmente en sus primeros ocho años de vida. Contribuye a su bienestar social y emocional, promueve la salud física y mental y favorece la socialización y el desarrollo de distintos tipos de habilidades, tanto físicas como intelectuales (UNICEF, 2018). Su relevancia es tal, que se estableció como uno de los derechos de los niños en el artículo 31 de La Convención sobre los Derechos del Niño.

Partiendo de la premisa de que el juego en edades tempranas es un elemento primordial para un desarrollo sano, se analizó la situación de los espacios que por excelencia están diseñados para promover las actividades lúdicas, es decir: los parques infantiles, limitando la zona de estudio a la ciudad de Morelia. A partir del diagnóstico realizado, se identificaron dos condiciones clave para entender el problema, es decir la falta de espacios y oportunidades para los niños para el ejercicio de su derecho al juego.

La primera es que, dentro de la periferia, los parques en mejor estado, con una mayor gama de juegos y que gozan de un flujo constante de infantes (a los cuales en adelante nos referiremos como parques “principales”) son el Parque 150, el Parque infantil Cuauhtémoc, el Zoológico y más recientemente el Boulevard García de León (Fig. 1). Estos se encuentran concentrados en un radio de kilómetro y medio en la zona sureste de la ciudad, lo cual hace suponer, con base en el radio caminable establecido por ONU-Habitat (ONU-HABITAT, 2022) de 400 metros, que por su ubicación dejan fuera a gran parte de la población infantil moreliana.

Figura 1

Mapa con ubicación de los parques considerados "principales" y su rango de cobertura según ONU-Habitat



En este punto vale la pena recordar lo que dice Francesco Tonucci (2015) en su libro *La ciudad de los niños* (p. 9):

“... si a éste [al niño] le quitamos el pequeño espacio para jugar en la vereda de la casa y se lo devolvemos hasta cien veces más rico y grande a un kilómetro de distancia (...), de hecho, se lo hemos quitado, y punto”.

Aquí se debe entender “la vereda de la casa” como cualquier espacio de proximidad.

La segunda condición fue que, tras realizar un recorrido físico en diversos parques de menor envergadura dentro de esta área, es decir, aquellos que se encuentran en pequeños terrenos dentro de las colonias, se encontró que están en condiciones de suciedad o deterioro, lo que los convierte en espacios no aptos para los niños. Esto no sucede con los parques emblemáticos, pues cuentan con un mantenimiento adecuado y constante, por lo que los juegos están en excelente estado.



Figura 2

Fotografía de juego dañado en la Cancha deportiva Fray Antonio de San Miguel (arriba) y juegos en perfecto estado en el Parque Infantil Cuauhtémoc (abajo)

Es importante enfatizar que, en nuestro contexto adultocéntrico actual, los niños están sujetos de manera bastante asimétrica a los intereses y prioridades de los adultos, lo que llega a relegar a un segundo plano sus necesidades, deseos e incluso, en ocasiones, sus derechos. En países como México, a diferencia de ciertos países de Europa y Norteamérica donde el juego se considera como la ocupación primaria de los niños, a menudo se le atribuye mayor importancia a las tareas domésticas, por lo que el juego pasa a ser una actividad secundaria (Lansdown, 2013). Esto los coloca en franca desventaja ya que responde a una falta de conciencia sobre la importancia que tiene el juego y que se refleja, entre otras formas, en el descuido de la ejecución de las políticas públicas que promuevan la creación y el mantenimiento de espacios dedicados a esta actividad¹ y en la escasez de tiempo destinado a actividades meramente lúdicas.

Lo anteriormente descrito se puede ver, por ejemplo, en la *Consulta Mundial sobre el derecho de niñas y niños a jugar*, realizada en 2010 por la Asociación Internacional del Juego. Dicha consulta concluyó que la mayoría de los niños y las niñas del mundo viven en ambientes que no son aptos para jugar, y los problemas más comunes por los que no se fomenta esta actividad son la falta de conciencia de las personas adultas acerca de la importancia del juego infantil, la presión excesiva en el ámbito educativo, el temor irracional que sienten tanto padres y madres como autoridades competentes ante riesgos que no son necesariamente reales, la falta de tiempo libre sin actividades estructuradas, la creciente comercialización y tecnologización del juego, las políticas gubernamentales insuficientes o inexistentes, las condiciones inadecuadas de los espacios e instalaciones para el juego, así como, en casos más extremos, el trabajo infantil, la explotación y la lucha por sobrevivir en ámbitos de pobreza.

¹En México, la Norma Oficial Mexicana NOM-001-SEDATU-2021, *Espacios públicos en los asentamientos humanos*, establece las áreas infantiles como aquellos espacios “para la recreación y distracción de la niñez, comúnmente equipados con juegos infantiles y cuya ubicación en el sitio permite la seguridad y vigilancia de los niños”. En el Marco Normativo del Programa Estatal de Desarrollo Urbano 2010-2030 de Michoacán también se aborda la necesidad de “Impulsar la Creación de Múltiples Opciones para la Recreación y el Entretenimiento para toda la Sociedad Mexicana” (lo cual incluye los espacios de juego para las infancias).



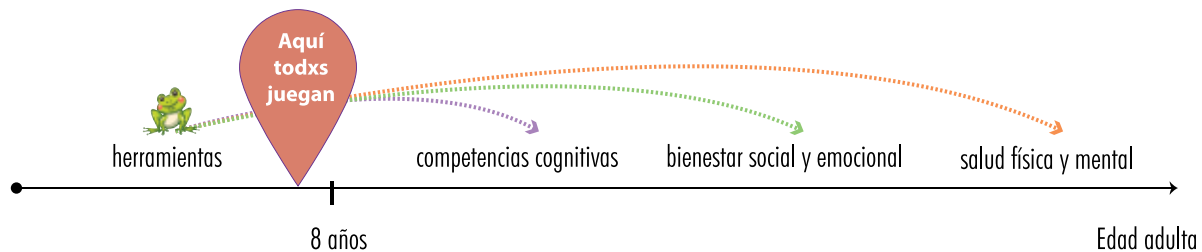
En la consulta también se describen como un problema los “entornos inseguros”, refiriéndose a las condiciones que presentan riesgos físicos o humanos. En el caso de los parques pequeños recién mencionados, en un alto porcentaje pueden considerarse como entornos inseguros que representan un peligro para los niños, por tratarse de ambientes contaminados, ya sea por basura en el lugar o por las condiciones deplorables de los juegos.

Finalmente, durante el diagnóstico sobre la situación de los parques infantiles de la ciudad de Morelia realizado en el marco de esta investigación, también se pudo corroborar que la mayor parte de estos espacios están enfocados en fomentar el desarrollo de habilidades de motricidad gruesa (Gülgönen, 2016). Esta cualidad no representa en sí un problema, sin embargo, limita las posibilidades de utilizar el juego para el desarrollo de otro tipo de habilidades.

De todo lo anterior, resulta evidente deducir que el juego está limitado a ciertos espacios, como son los parques infantiles que, ya sea por su ubicación o por sus condiciones, son insuficientes para abarcar a toda la población infantil de Morelia. De ahí nace este proyecto que busca ampliar los espacios para promover en los niños el ejercicio de su derecho al juego, cuya importancia, particularmente en los primeros años de su desarrollo, se ha resaltado previamente (Fig. 3).

Figura 3

Representación gráfica de la ubicación del proyecto en el desarrollo de un niño



Justificación

Cuando se habla de los derechos de los niños, particularmente del derecho al juego, muchas veces se asume que éste está bien atendido en su vida diaria debido a que, con un poco de imaginación, cualquier objeto y cualquier espacio se pueden convertir en un juguete o un lugar de juego. Sin embargo, hay diversos factores que facilitan o dificultan su ejercicio; por ejemplo, el espacio donde se lleva a cabo.

Para comprender la intención de este proyecto, es de crucial importancia tener presente una distinción entre dos tipos de espacios. Los primeros son aquellos que, desde su diseño, se propusieron facilitar la realización de actividades lúdicas infantiles. En ellos, suele existir el mobiliario apropiado y otros diversos recursos materiales, además de que contienen a menudo recintos o lugares en los que se espera ver con regularidad niños jugando, y no es poco frecuente que, incluso, exista una planeación explícita que prevea la consagración de tales espacios al juego en horarios determinados. El caso paradigmático de estos espacios, desde luego, es el parque infantil, pero se podría englobar en esta categoría, con ciertas reservas, también a la escuela y la casa. Todos ellos están pensados como escenarios dedicados, en mayor o menor medida, al juego de los niños.

Por otra parte, tenemos otro tipo de espacios que, desde su trazo inicial, se desinteresan por generar condiciones propicias para el juego. Carecen de mobiliario adecuado, así como de otros recursos materiales especialmente pensados para tal actividad. Y es que su sentido apunta, más bien, a que oficien como lugares de tránsito, en los cuales está previsto que la estancia de las personas sea, por lo general, de corta duración. En esta segunda categoría, se pueden mencionar como ejemplos el mercado y la calle, aunque no cabe duda de que ésta última constituye el caso paradigmático.

Ahora bien, la ciudad de Morelia posee múltiples parques y espacios semejantes que fueron construidos o adaptados para albergar el juego infantil. Algunos de ellos son efectivamente



centro de variadas actividades y sitios en los que se congregan regularmente muchas personas. Suelen presentar un aspecto que revela cuidados constantes, un buen estado general. Además, ofrecen a los asistentes muchas posibilidades para jugar. Se trata de los grandes parques de Morelia, que en conjunto ocupan un área más bien limitada de la ciudad. Aparte de ellos, existe una multitud de lugares pequeños, convertidos en parques por la sola introducción de algún juego y, en ocasiones, de un poco de pasto, los cuales, con una frecuencia mayor a la deseable, se encuentran descuidados y en malas condiciones. Un recorrido por la totalidad de estos espacios no da lugar al optimismo. En efecto, como ya hemos dicho, los mejores parques se encuentran prácticamente concentrados en una única zona de la ciudad, lo cual los vuelve poco accesibles para buena parte de la población. Y aquellos espacios que cumplen funciones semejantes y que están “a la mano”, normalmente resultan poco atractivos, dada su situación venida a menos. El panorama general, pues, revela que en la ciudad existe un déficit de lugares que faciliten el ejercicio del derecho al juego; pues si se advierten los inconvenientes recién mencionados en aquellos espacios consagrados a cubrir esta finalidad, bastante menos puede esperarse de otros espacios en los que el juego apenas ha sido considerado como una actividad entre otras y está lejos de constituir la actividad prioritaria.

En este punto, resulta pertinente recordar el papel fundamental que tiene el juego en el desarrollo de los niños, pues:

“... el juego constituye una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales” (UNICEF, 2018, p. 7).

No resulta extraño, por lo tanto, que se le haya elevado al carácter y al nivel de un derecho. Su relevancia es tal que, ante el poco peso que antes se le había dado, en el año 2013 el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas se vio en la necesidad de hacer una observación general en el artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre

los Derechos del Niño, con el fin de subrayar la importancia fundamental de reconocer y garantizar este derecho a los niños de todas las edades, precisamente por ser un medio "... para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos, la autosuficiencia y para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales" (Brooker & Woodhead, 2013, p. 2). Por si fuera poco, se trata -en el caso de los niños- de un derecho esencial para el ejercicio de otros derechos.

Las consideraciones anteriores nos llevan, de manera natural, a buscar alternativas a la situación actual. Es decir, si aquellos espacios en los que se han previsto tiempos y lugares para el juego infantil no permiten un ejercicio del derecho al juego a la medida de la importancia que éste tiene, parece conveniente hacer un esfuerzo de imaginación para multiplicar los espacios que propicien el juego de los niños y ayuden a compensar las deficiencias anotadas. En este momento de la reflexión es cuando la calle se muestra como candidata idónea para entrar en el escenario: porque la calle está siempre disponible y prácticamente "a la mano" en las ciudades, porque está siempre presente en la vida cotidiana de las personas y porque el uso que se le da no requiere ni inversión de dinero (transitar por la calle no le cuesta a nadie) ni la dedicación de un tiempo especial para llegar hasta ella.

Así pues, en función de todo lo anterior, este proyecto plantea la posibilidad de considerar las calles como posibles espacios de juego, aprovechando su uso cotidiano, con miras a fortalecer la atención y el servicio prestados al derecho infantil al juego.

Un segundo aspecto importante de la propuesta que aquí se desarrolla tiene que ver con el tipo de juegos que se plantea realizar, pues se trata de juegos didácticos que propicien el desarrollo de habilidades cognitivas, particularmente en el terreno de la lectoescritura y las matemáticas, sin menoscabo ni de otras áreas del conocimiento ni otras habilidades útiles para los niños.



Se ha elegido experimentar en estas dos áreas por haber sido consideradas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)² como “aprendizajes clave”, es decir, por ser de utilidad en la vida práctica y por tratarse de:

“...herramientas esenciales para la vida diaria y para el desarrollo de aprendizajes en otras áreas del conocimiento. Asimismo, estas dos áreas representan una buena proporción de la carga curricular en educación básica y media superior” (INEE, 2018, p.15).

Como se sabe, las matemáticas están presentes a lo largo de nuestra vida. Se utilizan, casi sin darnos cuenta, desde el momento en que nos levantamos: nos ubicamos en el espacio, clasificamos, contamos y realizamos numerosos procesos para resolver los diversos problemas que enfrentamos en nuestra vida cotidiana. Es usual considerar que las matemáticas están presentes desde el principio de los tiempos, ya sea mediante las formas geométricas o en nuestro uso de los números. Por todas estas razones, se pone de manifiesto la necesidad que tiene el ser humano de poseer una cultura matemática básica que se debe adquirir a lo largo de toda la vida, y muy destacadamente en la etapa escolar (Arteaga & Macías, 2016).

Por otra parte, la lectoescritura permite comunicarse con el mundo que nos rodea y participar en la toma de decisiones. A través de ella se puede tener acceso al conocimiento y contribuye al desarrollo de otras habilidades; por ejemplo, nos permite reflexionar y analizar lo que sucede a nuestro alrededor.

Aunado a lo anterior, se da por sabido que la atención visual y auditiva, la posibilidad de distinguir entre diferentes fonemas y símbolos, así como la comprensión y el uso del vocabulario de la lengua (todo lo cual forma parte del proceso inicial de la lectoescritura) son necesarios para el posterior desarrollo de habilidades más complejas como la comprensión lectora. Por tanto, también resulta vital enriquecer y fortalecer este campo cognitivo.

² Instituto que en su momento (2002-2019) se encargó de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, con atribuciones como diseñar y realizar las mediciones que correspondían a componentes, procesos o resultados del sistema, según la redacción que entonces tenía el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su fracción IX.

Sobre estas dos áreas, De la Cruz (1989), Romero, Aragón y Silva (2002) y Vega (1991, 1998) hablan de la necesidad de desarrollar habilidades (tales como la motricidad fina y gruesa, las relaciones espacio-temporales, las aptitudes perceptivas en cuanto a formas y colores, el manejo de vocabulario básico, la comprensión de narraciones y la aptitud numérica), que ellos nombran preacadémicas, por tratarse de herramientas necesarias para la posterior formación académica de un niño (Guevara, Hermosillo, Delgado, López, & García, 2007).

Además, la evaluación PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), realizada en 2018 por el INEE, confirmó la necesidad de reforzar ambas áreas, pues se observaron bajos niveles en el logro de aprendizaje de los estudiantes.

En nivel primaria casi la mitad de la población evaluada presentó insuficiencias en el área de Lenguaje y Comunicación, mientras que en los niveles de secundaria y media superior casi una tercera parte tuvo similares resultados. En Matemáticas, en primaria, 60% de la matrícula total de estudiantes presentó un nivel insuficiente, mientras que en secundaria y media superior aumentó a dos terceras partes (INEE, 2019).

En suma, esta propuesta busca ampliar las oportunidades de juego que tienen los niños (con lo cual se honra un importante derecho establecido por la ONU), involucrando a espacios como la calle, que son lugares en que la cotidianidad obliga a utilizar pero que no han sido aprovechados de manera deliberada para el recreo y el esparcimiento infantiles; de manera simultánea, se propone reforzar habilidades cognitivas a través de la instalación y la adaptación de juegos didácticos.



Objetivos

OBJETIVO GENERAL

Diseñar juegos que puedan ser implementados en el espacio público, para ampliar las oportunidades de juego que tienen los niños a la vez que se refuerzan habilidades cognitivas en los rubros de matemáticas y lectoescritura.

OBJETIVOS PARTICULARES

- ▶ Estudiar y analizar los conceptos y teorías que abordan tanto la importancia del juego, como el uso del espacio público y la accesibilidad.
- ▶ Revisar iniciativas actuales que fomentan la relación entre estos temas.
- ▶ Hacer una evaluación general de la accesibilidad a los parques infantiles al interior de la periferia de la ciudad de Morelia, basada en su ubicación, condiciones y oferta de juegos.
- ▶ Hacer un ejercicio de intervención del espacio público que incluya la participación infantil.
- ▶ Diseñar juegos para el espacio público que desarrollen habilidades como la lectoescritura o el pensamiento lógico matemático y que puedan ser implementados en cualquier parte de la ciudad.

Metodología

Este proyecto nació durante la pandemia por Covid-19, en la que el cierre de prácticamente todos los espacios trajo consigo múltiples consecuencias para los niños, entre ellas, la reducción de sus espacios de juego. Esto derivó en el primer tema detonante sobre la importancia de contar con espacios para jugar que estuvieran disponibles, en buenas condiciones y accesibles de manera permanente, aún en circunstancias de encierro como la vivida en ese momento. Y, dado que también habían cerrado buena parte de los parques infantiles -que por definición fueron espacios creados con el objetivo de jugar-, nació la pregunta de qué otros espacios se podrían utilizar para propiciar esta actividad (Fig. 4) que, según la literatura, es tan importante para los niños particularmente en edades tempranas.

Figura 4
Representación gráfica del origen de este proyecto



Una segunda situación que también se dio con la pandemia fue la pausa que tuvieron que hacer muchos niños en su educación al no poder atender las clases en línea, interrumpiendo así el desarrollo de algunas habilidades. De esto se desprendió el segundo foco de interés para este proyecto, que implicaba la posible continuidad en el desarrollo de habilidades -particularmente cognitivas- en espacios fuera del aula.

De ambos temas (la necesidad de contar de manera permanente con espacios de juego y para el desarrollo de habilidades para los niños) nació la hipótesis de atender estas dos necesidades de los niños a través del uso del espacio público que recorren de manera cotidiana, por ejemplo, para ir a la escuela.

A partir de dichas ideas se elaboró este proyecto (Fig. 5), el cual, de acuerdo con el tipo de actividades, se puede decir que se construyó en cinco fases: la primera, documental; la segunda, práctica, que correspondió a la prueba piloto; la tercera, donde se aplicó lo visto en las anteriores y que es la intervención final; la cuarta, que es el análisis de resultados; y por último, la parte de desarrollo de los manuales como producto final.

Figura 5








Representación gráfica del proceso de elaboración de este proyecto


















Durante el desarrollo del trabajo se fueron revisando distintas metodologías de otros proyectos que tuvieran características compartidas con este, siendo dos principalmente las que sirvieron de guía. La primera fue la relacionada con la participación infantil, pues desde el inicio existió un genuino interés por involucrar a los niños, en la medida de lo posible, desde etapas tempranas en el proyecto. En este sentido se tomaron como referencia algunas de las teorías expuestas en el curso *Conceptos y metodología de participación infantil y adolescente* (impartido con el auspicio del Centro Nacional de las Artes y dirigido por la doctora María Morfin), en el que se explicaron las distintas maneras de involucrar a los niños en los proyectos que están dirigidos a ellos. Entre ellos se revisaron los aspectos que Gerison Lansdown (2001) (Fig. 6) propuso para hacer de la participación infantil algo genuino y eficaz y se obtuvo lo siguiente:

Figura 6

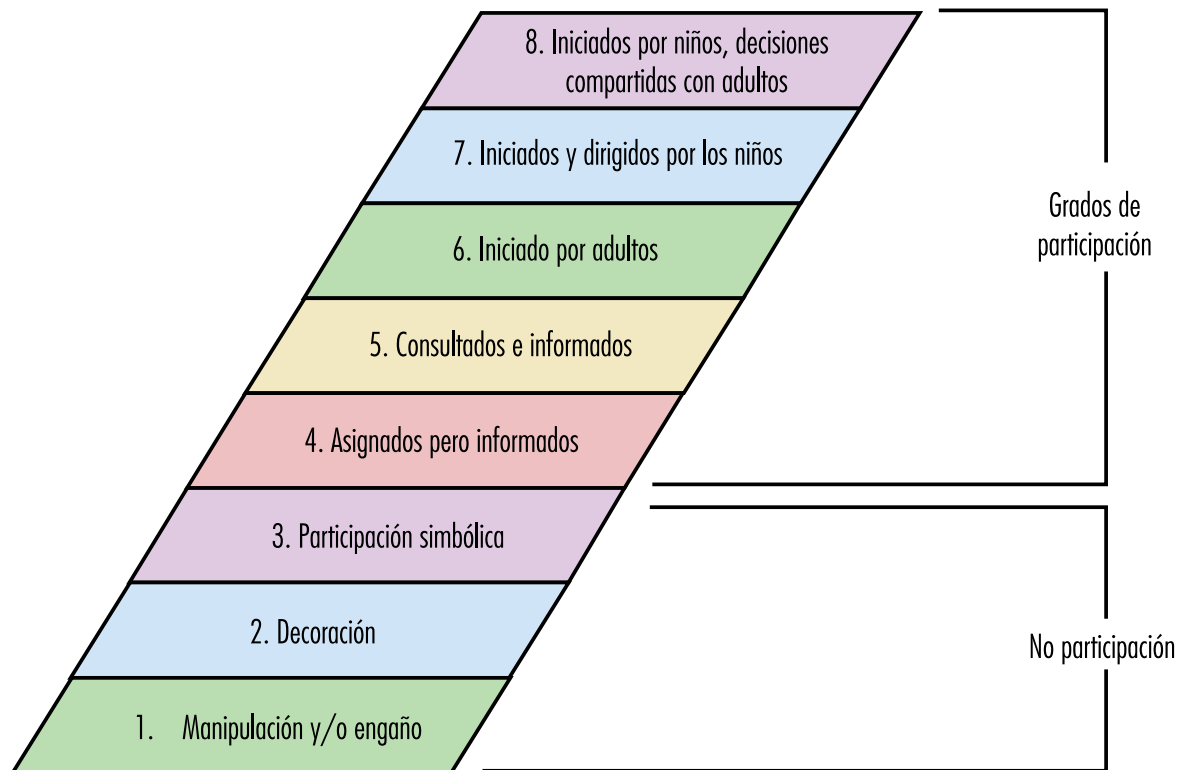
Tabla de cumplimiento de los elementos con los que debe contar un proyecto de participación infantil de Geris Lansdown

Planteamiento	¿Lo cumple esta propuesta?
El problema es realmente relevante para los propios niños	
Existe la capacidad de hacer la diferencia sobre el posible producto a largo plazo o cambio institucional	
Se vincula a la experiencia directa y cotidiana de los niños	
El tiempo es adecuado y hay recursos disponibles	
Las expectativas son reales para los niños	
Las metas son claras y los objetivos se acordaron con los niños	
Está dirigido a la promoción o protección de los derechos del niño	

Valores	
Se actúa con honestidad por parte de los adultos sobre el proyecto y el proceso	
Hay oportunidad de incluir por igual la participación de todos los grupos de niños interesados	
Se fomenta la participación de los niños	
Hay respeto por igual a los niños de todas las edades, habilidades, etnias, estratos sociales	
Se comparte la información con los niños para permitirles elegir opciones reales	
La opinión de los niños se toma en cuenta	
La participación de los niños es voluntaria	
La toma de decisiones es compartida	
Metodología	
Hay claridad del propósito	
Los lugares, idioma y estructuras son adecuados para los niños	
La participación de los niños ocurre desde las etapas más iniciales posibles	
Se proporciona capacitación para ayudar a los niños a adquirir las habilidades necesarias	
Los métodos de participación se desarrollan en colaboración con los niños	
El apoyo adulto se proporciona cuando se requiere	
Se desarrollan estrategias de sustentabilidad	

Para cuidar que la participación de los niños fuera auténtica, se identificó dentro del proceso su nivel de participación y para que fuese auténtico y no simulado, se tomó como modelo de trabajo el planteado por Roger Hart (2001, p. 43) (Fig. 7), quien tipificó la participación por grado. A partir de este esquema, la participación se situó en el apartado 5 (Consultados e informados), pues este proyecto nació a partir de las situaciones previamente detectadas y no de un ejercicio con los infantes; por otro lado, la hipótesis de este proyecto también ya se encontraba definida en el momento de la participación infantil. Sin embargo, en el momento de involucrarlos, se les informó previamente el objetivo, el nivel de participación y los resultados esperados, tal y como lo define Hart.

Figura 7
Esquema de tipificación de participación infantil según Roger Hart



Para la interacción con los niños y la obtención de información se revisó el modelo de Martin Delfos (2006, p. 29) (Fig. 8), y con base en los primeros acercamientos, se decidió utilizar preguntas cerradas para obtener información precisa sobre aspectos, como su forma de transportarse, su opinión sobre los juegos didácticos y sus espacios de juego (incluyendo la calle); también hubo algunas preguntas abiertas para saber su opinión de las temáticas de los juegos y su relación y sentir con calle.

Figura 8

Tabla de tipo de preguntas durante la participación infantil según Martin Delfos

Tipo	Características	Ejemplo
Preguntas abiertas	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen un sinfín de respuestas. • Pueden proporcionar mucha información. • Sobre todo con niños, se recomienda comenzar con “cuéntame cómo, qué pasó, qué piensas, etc.” 	Cuéntenme ¿cómo les gustaría que fuera su pueblo?
Preguntas cerradas	<ul style="list-style-type: none"> • Con un número limitado de respuestas. • Dan menos información y pueden causar malentendidos. • Incluyen respuestas únicas como el nombre, la edad u otros datos. • Son útiles para abrir la conversación. 	¿Les gustaría que en su pueblo hubiera un parque?
Re-preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Convierten una afirmación en una pregunta para seguir investigando o aclarar las cosas. • Ayudan a obtener una adecuada visión de lo que realmente piensa el niño. • Se puede preguntar sobre algo general o por algún detalle. 	Me dicen que es importante tener un parque, pero quisiera saber: ¿qué quieren decir con eso de “importante”?
Preguntas sugestivas	<ul style="list-style-type: none"> • Sugieren una respuesta correcta o lo que se desea que se conteste. • Por lo general se recomienda evitarlas. • Pueden tener un efecto de apoyo a lo que los niños dicen, y darles la sensación de ser comprendidos. 	¿Verdad que es mejor que en el parque haya pasto?

Preguntas múltiples	<ul style="list-style-type: none"> · Varias preguntas en una sola. · Es difícil interpretar la respuesta pues no se sabe a cuál de las preguntas se refiere. · Se recomienda convertirlas en varias preguntas simples. 	¿Es cierto que en el parque hay borrachos que dejan botellas tiradas, que el pasto está lleno de excremento de perros callejeros y que los grandes no dejan jugar a los niños?
Repetir preguntas	<ul style="list-style-type: none"> · Preguntar lo mismo pero con términos diferentes. · Se usan cuando parece que los niños no han escuchado la pregunta. · Se sugiere formular la pregunta de una manera que no sea exactamente igual. 	¿Qué es lo que no les gusta de su pueblo? ¿Qué es lo que les gustaría que cambiara en su pueblo?
Aclarar preguntas	<ul style="list-style-type: none"> · Explicar la pregunta para que se entienda lo que se quiere averiguar. · Se usan cuando a los niños no les queda claro lo que quieres saber. · Se sugiere utilizar un vocabulario cercano a la experiencia de las personas. 	¿Cómo les gustaría que fuera su pueblo? Lo que me gustaría saber es si tienen ideas de cómo podría mejorar su vida en el pueblo.
Preguntar resumiendo	<p>Resumir la respuesta de la conversación completa en forma de pregunta ayuda a:</p> <ul style="list-style-type: none"> · mostrar a los niños que se les está poniendo atención · comprobar si han entendido las respuestas · dirigir la atención hacia puntos importantes · dar orden a relatos confusos se pueden usar diversos momentos de la comunicación <p>Es importante ser breve</p>	¿Entonces lo que ustedes han dicho hoy es que quisieran que todos puedan jugar en la cancha con libertad y sintiéndose seguros? ¿Es así o hay algo que se me escapa?

La segunda metodología que sirvió de referencia es la utilizada en el urbanismo táctico, que busca hacer intervenciones de bajo costo y de corto plazo en el espacio urbano con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, fomentar la participación ciudadana y probar soluciones antes de implementar cambios a gran escala. Aunque el enfoque habitual del

urbanismo táctico está puesto en el mejoramiento de la movilidad y en la seguridad, durante el desarrollo de este proyecto se retomaron algunas de sus características, por ejemplo, el empleo de intervenciones temporales que nos permitiera conocer las dinámicas e intereses de los niños, así como estudiar la viabilidad de ese tipo de intervenciones. Además, el urbanismo táctico se caracteriza por tener un enfoque experimental, probando soluciones a pequeña escala y ajustándolas según los resultados, ejercicio que se realizó con la intervención final y el trabajo colaborativo con la escuela. En cuanto a los materiales de los que echa mano, que en gran medida suele ser pintura, también sirvieron de referencia para las propuestas planteadas en los cuadernillos pues es un material económico con el que los niños están habituados a trabajar y permite darle vida a los juegos planteados si la necesidad de una fuerte inversión económica.

Diagnóstico

Previamente, ya hemos hecho una distinción entre los espacios diseñados con la intención de propiciar el juego y aquellos cuya concepción inicial no tenía este objetivo. A partir de ello se ha tomado como punto de partida los primeros para hacer un análisis sobre sus condiciones y características generales, pues son espacios supuestamente dedicados a esta actividad y accesibles para la población infantil.

El estudio se realizó en la ciudad de Morelia, capital del estado de Michoacán, en México, teniendo como límite el señalado por la avenida periférica (Paseo de la República) (Fig. 9).

Figura 9

Mapa de la avenida periférica de Morelia



Dentro de este polígono se realizó una búsqueda digital (mediante Google Maps) para identificar los lugares que estaban clasificados como parques infantiles y de manera paralela se solicitó al Instituto Municipal de Planeación de Morelia (IMPLAN) un mapa (Fig. 10) con la ubicación de los espacios infantiles que contarán con al menos un juego (resbaladilla, subibaja, etc.). De esta información, se obtuvieron 28 lugares identificados como parques infantiles; sin embargo, al hacer la revisión en el lugar, se detectó que varios de ellos no contaban con equipamiento lúdico o bien pertenecían a instalaciones privadas en conjuntos habitacionales, por lo que se descartaron. Con esta información se obtuvo el siguiente mapa, en donde se resaltan con el símbolo 📍 los espacios registrados como “parques”, “juegos” y “parques infantiles”.

Figura 10

Mapa de ubicación de parques a través de Google Maps e IMPLAN



Tomando como referencia el documento *Play England, Design for play*, algunas características que deben tener los espacios de juego para ser propicios son:

“... que esté bien ubicado, que se haga a la medida de los niños, que utilice los elementos naturales de la zona, que provea una amplia gama de posibilidades de juego, que sea accesible para niños con discapacidad o sin ella, que considere las necesidades de la comunidad, que permita la interacción de niños de diferentes edades, que presente retos para los niños, que su mantenimiento sea fácil y permita su propia evolución” (Shackell, Butler, & Doyle, 2008, pp. 32-33, traducción propia).









Para identificar el cumplimiento de los parques infantiles con las características previamente mencionadas, se visitaron y se levantó información *in situ*, considerando cinco variables:








- ▶ Material con el que están hechos los juegos
- ▶ Cumplimiento con su función original
- ▶ Estado de conservación
- ▶ Condiciones del espacio donde se encontraban
- ▶ Cantidad de juegos

Cabe mencionar que durante el recorrido se encontraron otros espacios que no habían sido registrados siguiendo los criterios antes mencionados, de los cuales también se levantó un registro. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Figura II

Tabla con el registro de algunos parques al interior del periférico de Morelia

Nombre	Ubicación	Costo y horarios	Número de juegos	Condiciones	Principal/ menor	Estado
Parque de Juegos Punhuato	Chicalote 68, Lomas de las Américas, C.P. 58254	Sin costo ni horarios. Tenía reja pero estaba abierto.	17: 15 funcionales 2 rotos	Son de metal. La pintura está desgastada. Hay juegos inundados. El espacio está sucio (con vidrios y otros objetos).	Menor	
Sin nombre	Mostaza 154, Mil Cumbres, C.P. 58254	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	4: 3 funcionales 1 roto	Son de metal y están oxidados. El espacio está lleno de basura.	Menor	
Parque de juegos "Lic Erick Zuñiga"	Rubén Darío 43, C.P. 58254	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	2 funcionales	Son de metal y están grafiteados. A pocos metros hay un terreno con mucha basura.	Menor	
Cancha Deportiva Fray Antonio de San Miguel	Calle Fresno s/n, Fray Antonio de San Miguel, C.P. 58272	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	2 funcionales 3 rotos	Están grafiteados y en su mayoría rotos.	Menor	
Canchas De Arena	Fray Antonio de San Miguel Iglesias, C.P. 58277	Espacio cerrado con llave (sin costo ni horarios)	3	No se aprecia su estado	Menor	
Parque Puerta Madero	Av. Bosques de Santa María s/n 58096	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	1 bloque con varios juegos	Son nuevos y están en buenas condiciones. Sólo una parte tenía agua.	Menor	
Parque Siervo de la Nación	Av. Pedregal s/n, Eduardo Ruiz, 58149	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	2 bloques de juegos rotos 1 juego funcional	Son de metal y están rotos y oxidados.	Menor	
Sin nombre	Av Pedregal 2435, Eduardo Ruíz, C.P. 58149	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	2 juegos rotos	Son de metal y están rotos y oxidados.	Menor	

Parque Deportivo Esther Tapia	Ponciano Arriaga s/n, Esther Tapia	Espacio cerrado con llave (sin horario visible)	1 bloque con varios juegos	Se alcanza a ver que una parte del bloque está roto.	Menor	
Parque Ojito de Agua El Chiquilin	Ramón I. Alcaraz S/N, Javier Mina, C.P. 58140	Tiene puerta pero no se aprecia el horario.	7 juegos funcionales	La mayoría son de metal y están en general en buenas condiciones. Sólo uno tiene maderas sueltas.	Menor	
Centro de Desarrollo Comunitario, Parque Infantil	Industrial, C.P. 58130	Tiene puerta y horario de 8 a 8 hrs.	9 juegos y 1 bloque de juegos	La mayoría son de metal y están en buenas condiciones (se ve recién remodelado).	Menor	
Parque Unidos Santa Cruz	Gral. Melquiades Campos s/n, Unidos Santa Cruz, C.P. 58149	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	4 juegos	La mayoría son de metal y están en buenas condiciones.		
Cancha de Fútbol	23 de Mayo s/n, Primo Tapia Poniente	Tiene un área de juegos con puertas que no parecen funcionar.	3 juegos y 1 bloque de juegos	Son de metal y el bloque de plástico. Tres no sirven pero la resbaladilla y el bloque de plástico sí.	Menor	
Planetario	Calzada Ventura Puente y, Perif. Paseo de la República S/N, C.P. 58070	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	2 juegos de bloques.	Uno es de metal y otro de plástico; ambos se encuentran en buen estado.	Menor	
Parque 150	Bulevard Jesús, Av. Jesús Sansón Flores S/N, Camelinas, C.P. 58290	Tiene puerta y horario de 9/10-16:30 hrs.	44 juegos de metal 5 bloques de plástico 3 de cemento	Los juegos de metal están en buenas condiciones sólo les hace falta un poco de pintura y se calientan más que los otros. Los de plástico están en perfectas condiciones	Principal	

Zoológico	Calz. Juárez S/N, Félix Ireta, C.P. 58070	Tiene puerta y horario de 10-16:30/17:30 hrs.	8 juegos y un bloque de juegos	Están en buen estado	Principal	😊
Boulevard García de León	Bld. García de León, Nueva Chapultepec, C.P. 58280	Espacio abierto (sin costo ni horarios)	8 juegos	Están en perfecto estado	Principal	😊
Parque infantil Cuauhtémoc	Rafael Carrillo 138, Cuauhtémoc, C.P. 58000	Tiene puerta y horario de 11-18:30 hrs.	16 juegos, entre bloques de juego y juegos individuales.	Los 13 juegos ubicados en el espacio específico están en excelentes condiciones. Los 3 que están en el área de juegos mecánicos están en buenas condiciones, pero se ven más viejos.	Principal	😊

En la tabla se observa que, de los lugares visitados, sólo la mitad cuenta con condiciones adecuadas para que los niños asistan, basado en el estado de conservación de los juegos y del espacio. Se puede constatar que los parques infantiles con mayor oferta de juegos y en mejores condiciones son el Parque 150, el Parque infantil Cuauhtémoc, el Zoológico y el Boulevard García de León, y los tres primeros cuentan con la mayor oferta de juegos. Sin embargo, al situarlos en el mapa (Fig. 12), se aprecia que quedan enmarcados en un radio de solamente kilómetro y medio, con lo que se ubican fuera del alcance de gran parte de la población infantil moreliana.



Figura 12
Mapa de ubicación de parques a través de Google Maps e IMPLAN



Es importante señalar que esta lectura únicamente sirve como una referencia parcial, pues se basa en la suposición de que las condiciones del espacio y de los juegos y su ubicación son las que hacen estos lugares más o menos accesibles para los niños. Sin embargo, no analiza factores que podrían ser influyentes, por ejemplo, el tiempo que destinan las familias para esta actividad o lo restrictivo que pueda ser el costo de los parques para la economía de las familias.



Figura 13

Fotografías de juegos dañados (parque Carlos Roviroso, arriba izquierda; cancha fútbol Primo Tapia, arriba derecha; cancha deportiva Fray Antonio de San Miguel, abajo)



Figura 14

Fotografías de juegos dañados (parque Golden Garden, arriba; parque deportivo Esther Tapia, abajo izquierda; parque Lic. Erick Zúñiga, abajo derecha)



Figura 15
Fotografías de juegos dañados (parque Ojito de agua,
arriba; parque en calle Mostaza, abajo)





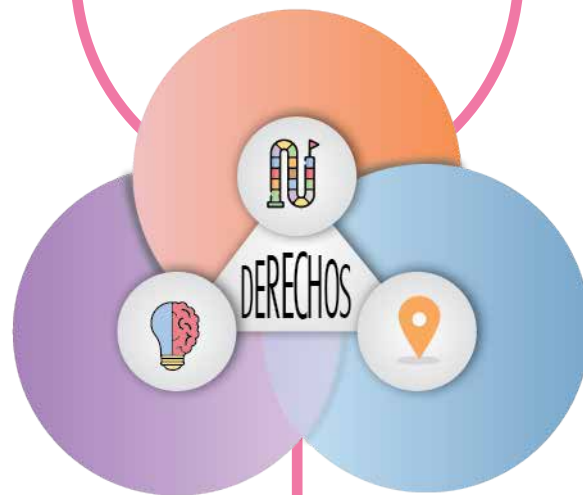
Figura 16

Fotografías de juegos dañados (parque Infantil de la colonia Industrial, arriba izquierda; parque Siervo de la Nación, arriba derecha; parque Punhuato, abajo)



¿LISTOS?

Marco teórico



Esta investigación se fundamenta en la importancia que tiene el juego durante los primeros años de todo individuo al ser una herramienta para fortalecer su salud mental, emocional y física. Además, se propone el uso del juego para el desarrollo

de habilidades cognitivas en espacios no convencionales y como pretexto para el aprovechamiento del espacio público por parte de la población infantil.

Con base en tales premisas, en este capítulo se abordan teorías sobre la importancia y el papel del juego en el desarrollo infantil y como método de enseñanza-aprendizaje, así como los actores que debieran estar involucrados en fomentarlo. Por otra parte, dado que los parques infantiles se podrían considerar como los lugares representativos para esta actividad, también se aborda el tema de la accesibilidad.

Aunque no es del interés de esta propuesta sustituir el aprendizaje escolar a través de las intervenciones lúdico-didácticas, también se revisan teorías alternativas para la enseñanza que ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas en espacios distintos a la escuela y a través del juego.

Además, se aborda el tema del espacio público por ser parte de la solución que se plantea y por ser un espacio que ha dejado de lado a la población infantil.

Finalmente, como se plantea desde un inicio, el juego, además de ser intrínsecamente valioso, contribuye al cumplimiento de otros derechos de los niños, como son su derecho a la salud, a la educación o a la ciudad, por lo que por último se recapitula sobre ellos.

El juego

Este proyecto se desarrolla bajo la consideración de que el juego es una actividad vital para los niños, por lo que hay que partir de la definición de este concepto.

El juego se realiza desde temprana edad en todas las culturas y en todos los niveles socioeconómicos. Se practica en diversos espacios y es fácil identificarlo (UNICEF, 2018). La Real Academia Española (s.f., definición 1 y 2) lo define, entre otras formas, como “la acción y efecto de jugar por entretenimiento” y como un “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde”.

Algunos autores aseguran que los juegos dependen de las circunstancias biológicas, culturales y psicológicas y lo definen como “un fenómeno antropológico típico en los seres humanos que se transforma siempre culturalmente”. Por ejemplo, desde la antigua Grecia se sabe que Platón (Leyes, 7, 793 e) aconsejaba que se dejara jugar a los niños hasta los seis años, pero siempre dirigiendo su actividad en vistas del aprendizaje de un futuro oficio (Cabrera, 2009). Por su parte, en las sociedades agrícolas es común que las actividades lúdicas estén orientadas hacia un trabajo doméstico (Lansdown, 2013).

A pesar de que el juego es una actividad universal, resulta difícil dar una única definición precisa que abarque todos los aspectos que conlleva esta palabra. En el transcurso del tiempo algunos autores han llegado al consenso de que una de las funciones más importantes del juego es que brinda a los niños la capacidad de tomar decisiones con base en el rumbo que le quieren dar a su experiencia, hecho que además promueve su autonomía (UNICEF, 2018).

Para los fines de este proyecto se retomará una parte de la definición propuesta en la Observación General N° 17 por el Comité sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 2013:

Por “juego infantil” se entiende todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca (...).

Sin embargo, como parte de esta definición se incluye que el juego es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin, y aunque en este proyecto se busca respetar el valor que tiene el juego *per se*, también se pretende ofrecer juegos que ayuden a desarrollar habilidades cognitivas, particularmente en el campo de las matemáticas y la lingüística.

EL PAPEL DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Según **Rousseau**, el niño juega desde muy temprano con sus **movimientos** y afirma que mientras menos se le restrinjan, mayor libertad tendrá y menor necesidad de callar su llanto -es decir, de control- habrá (Padilla, 2012). Los niños, poco después de que nacen, comienzan una interacción con los adultos a través del juego de imitación, pues van identificando formas, colores, sonidos y movimientos que les permiten reproducir las expresiones faciales y los movimientos de las personas que los rodean (Brooker & Woodhead, 2013).

Para **Fröbel** el juego es “**la expresión más profunda de la existencia humana**” pues es mediante y durante él, que el niño descubre y toma conciencia del mundo (Soëtard, 2013, p. 43).

Por su parte **Piaget** confería una **gran importancia a la experimentación y a la manipulación de los símbolos, a la discusión entre pares, a la formulación y a la búsqueda y comparación de respuestas en los niños como parte indispensable de su desarrollo y de su aprendizaje** (Rodríguez, 1999) siendo los juegos una posibilidad para esto.

De acuerdo con estudios de las últimas décadas, el período más importante del desarrollo humano es el que comprende desde el nacimiento hasta los ocho años y es durante el periodo preescolar -de los 3 a los 5 años- que las competencias lingüísticas, socioemocionales y cognitivas del niño experimentan un rápido desarrollo por lo que la estimulación y el aprendizaje resultan muy importantes (UNICEF, 2018). En esta edad el aprendizaje se da sobre todo a partir del juego pues es a través de él que los niños descubren el mundo que les rodea.

De acuerdo con **Vigotsky** (1967) el aprendizaje proporcionado por **el juego sienta los cimientos para procesos psicológicos más complejos a los que se enfrentarán los niños más adelante**. La libertad de explorar, descubrir y ser creativos durante el juego los prepara para la investigación intelectual (Brooker & Woodhead, 2013).

Aunque existen numerosos tipos de juegos, una característica constante debe ser la posibilidad de acción y de toma de decisión de los niños, la cual les permite experimentar sus propias capacidades y su autonomía. Cuando el juego se hace social, además permite al niño comunicar ideas, establecer una relación con otras personas y desarrollar su capacidad de negociación. Para **Pugmire-Stoy** (1996) **“... el juego necesita de una participación activa donde el jugador controla las acciones de sus actividades, tanto físicas como mentales, con el único fin de satisfacer lo emocional”** (Molaguero, 2019, p. 8).

Considerando dichas ideas, este proyecto retoma varias de las teorías expuestas, pues se busca promover el juego a través del uso de nuevos espacios en entornos que los niños frecuentan (como puede ser en la circunscripción de una escuela), a la vez que se fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas. Si bien es cierto que se propone establecer o dictar ciertas indicaciones para los juegos, al estar en un espacio abierto no formalizado, se promueve que cada niño determine la forma en que lo quiere jugar y sobre todo, que socialice sus decisiones, las comparta y las justifique con niños de otras edades, fortaleciendo así su capacidad de decisión, argumentación y comunicación.

¿QUIÉNES JUEGAN? (ACTORES)

Al juego fácilmente se le ha asociado con el ocio. Tan es así que una de las definiciones de la Real Academia Española lo describe como “actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad” lo cual, en un mundo donde rige la necesidad de dedicar tiempo a acciones productivas que ofrezcan resultados y que representen un esfuerzo, hace que el juego se vuelva no prioritario e incluso desdeñable.

Si se parte de esta idea, se podría explicar por qué el juego en muchas ocasiones no es una actividad prioritaria en ningún nivel (el individual, el colectivo y el de las autoridades). Al no entender que el juego es una herramienta para la adquisición de conocimiento, resulta fácil restarle espacio y tiempo a esta actividad. Además, es importante subrayar que se vive en un mundo adultocentrista, es decir, donde se privilegia a los adultos únicamente por el hecho de ser adultos y porque así lo ha definido la sociedad y su cultura, por lo que se establecen relaciones de poder asimétricas entre los diferentes grupos de edad (UNICEF, 2013) y por lo tanto, las necesidades e intereses de los niños quedan a expensas de las decisiones que tomen los

adultos a cargo. Y lo mismo pasa con las políticas públicas, donde las autoridades pocas veces escuchan la opinión de los grupos minoritarios, en este caso de los niños.

Para identificar al juego como una herramienta fundamental para el desarrollo infantil es importante contar con el involucramiento de varios sectores. En la propuesta hecha por LegoFoundation se habla de cuatro ámbitos desde los cuales se debería impulsar dicha actividad: las políticas y legislación, la demanda pública, los líderes en educación y los encargados en el financiamiento (UNICEF, 2018).

Desde las políticas públicas es indispensable promover acciones para el ejercicio de los derechos de todos los seres humanos, incluyendo los de los niños. Tomando en consideración que el juego es esencial para el desarrollo de todo niño, esto debería verse reflejado en la toma de decisiones. Por otra parte, la demanda pública se refiere a la **concientización de los padres o tutores** (y, en general los adultos) **en torno a los beneficios que tiene el juego en los niños**, pues así se promovería que se le asigne un espacio y un tiempo a esta actividad y se demande su priorización en distintos ámbitos como pueden ser las aulas o el espacio público. En cuanto a **los líderes de educación es necesario que estén convencidos del valor del juego como medio de aprendizaje**, pues sólo así se promoverá su uso y se incluirá en los planes de estudio como herramienta y estrategia necesaria para la enseñanza. Finalmente, dado que desde el ámbito financiero no se prioriza el juego como elemento necesario para el desarrollo de los niños, los recursos que propician esta actividad no representan prioridad alguna, así como tampoco se asignan espacios para llevarla a cabo.

Entender y defender el juego como una parte fundamental en el desarrollo de la infancia hará que en todos los sectores se apele y se defienda la necesidad de espacios adecuados para esta actividad.

Espacio público

¿QUÉ ES?

Vivimos en una sociedad que está en continua transformación, donde los grupos sociales cada vez son más diversos y sus demandas se vuelven más específicas, donde las formas de habitar, de trasladarse y de comunicarse se modifican conforme a las necesidades y donde las desigualdades se vuelven más palpables con la distribución de los espacios y el acceso a ellos.

El espacio público es un elemento fundamental en cualquier comunidad, pues es el lugar donde las personas pueden interactuar, compartir experiencias y ejercer su derecho a la ciudad. El espacio público debiera ser considerado, como dice **Nuria Cunnill Grau**, “**el espacio de todos**”, al ser la sede de las relaciones humanas y de las expresiones culturales. Es área de tránsito y de permanencia cuya “... configuración parte de las iniciativas de apropiación espacial de la gente que lo usa” (Maysel, 2019, p. 55).

Sin embargo, en gran parte de las ciudades pareciera que esto se ha olvidado. Las ciudades han sido pensadas, proyectadas y valoradas tomando como parámetro las características de un adulto, varón, trabajador y ha preponderado el uso del automóvil, desestimando a todos aquellos que no encajan en este modelo (Tonucci, 2005). Las mismas dinámicas sociales han convertido al espacio público en vertederos de basura y sitios contaminados, en lugares hostiles, peligrosos e inseguros para quienes lo transitan, entre ellos los niños.

Dado lo anterior, han surgido programas como La Nueva Agenda Urbana, en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que hacen énfasis en la necesidad de crear espacios públicos abiertos, inclusivos y accesibles para todo el mundo sin importar el género, la raza, etnia, edad o nivel socioeconómico (Kher & Wahba, 2020). Pensando en la necesidad de crear entornos donde todas las personas se sientan bienvenidas y representadas, se plantea este proyecto, el cual busca promover esta reapropiación del espacio público por parte de los usuarios infantiles, donde las calles también sean espacios en los que puedan disfrutar y ejercer su derecho al juego. Asimismo, al utilizar el espacio público como lienzo de juego, se busca promover la convivencia de las infancias que ostentan diferentes historias y condiciones de vida, donde el común denominador sean sus ganas de jugar y donde su interacción propicie el diálogo entre diferentes grupos sociales y fomente la tolerancia y el respeto mutuo. Como lo menciona Maysel Castillo (2019), se busca que en el espacio público pueda “... hacer coincidir sobre un territorio muy compacto y significativo a personas con niveles de ingresos y condiciones de vida diferentes (Coyula, 2000)”, por eso se le asigna “... una condición de visibilidad y de accesibilidad para cada uno de los fragmentos urbanos y un factor esencial de integración ciudadana (Borja, 1998)”.

ACCESIBILIDAD

Una de las definiciones de este término se puede encontrar en el Diccionario Panhispánico del español jurídico de la Real Academia Española (s.f., definición 2) como:

“Condición que deben cumplir los entornos, productos y servicios para que sean comprensibles, utilizables y practicables por todos los ciudadanos, incluidas las personas con discapacidad”.

De igual forma, **Maysel Castillo García** (2019) habla de que **la accesibilidad actualmente está determinada por la persona y su entorno como un todo y no sólo por las barreras físicas que pudieran existir.**

Para este proyecto se utiliza el concepto de “accesibilidad” como la mezcla entre la propuesta de Castillo y la de Donabedian. La primera nos habla de que debiera ser un bien público que esté al alcance de cualquier persona, sin importar sus características o sus capacidades y también considera la accesibilidad al medio físico como la integración de los individuos sin importar sus capacidades, habilidades o limitaciones (Castillo, 2019). Esto permite situar al grupo de los niños como parte de las personas beneficiarias de este bien y a la vez situar al espacio físico como facilitador de su integración; en nuestro caso nos hemos propuesto hacerlo a través de intervenciones lúdicas por la importancia que tiene el juego para ellos.

La segunda acepción, dada por **Donabedian**, si bien la limita a una característica de los recursos de atención a la salud, la define como “... **algo adicional a la mera presencia o ‘disponibilidad’ del recurso en un cierto lugar y en un momento dado. Comprende las características del recurso que facilitan o dificultan el uso por parte de los clientes potenciales**”.

En este sentido, las dificultades de accesibilidad recién planteadas son las que deberían sortear los parques infantiles para facilitar su uso a los niños y que, salvo en los principales parques, en la mayoría de los espacios siguen presentes.

Por último, también se toma en cuenta la primera consideración que hace Castillo al examinar las barreras de la accesibilidad para individuo y su entorno, pues las infancias, además de depender de las condiciones del espacio y de su ubicación, están supeditados al tiempo de los adultos.

Derechos de los niños

La idea de que la niñez depende de la madre, el padre, la familia, la iglesia, la comunidad o el Estado, ha propiciado el desconocimiento de sus derechos como individuos y de sus necesidades específicas; incluso ni siquiera estas últimas, hasta fechas muy recientes, habían estado contempladas en la ley. Esta situación cambió, particularmente durante el último siglo, ya que se ha abierto paso una nueva concepción de la niñez, que se identifica como un grupo de individuos con derechos propios, acordes con sus características y necesidades (Bonifaz, 2017).

En 1917, año en que se redactó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se comenzó a poner la mirada en algunos temas relativos a los derechos de la niñez (la educación y el trabajo), estableciendo la obligatoriedad del primero y vetando el segundo para menores de 12 años. En 1921, se llevó a cabo en México el Primer Congreso del Niño, cuyas discusiones derivaron en la elaboración de políticas públicas para la atención y cuidado de los niños y además comenzaron a surgir las instituciones en pro de la infancia. Más adelante aparecieron nuevas instancias dedicadas a velar por los derechos de los niños, de modo que en 1977 nació el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), organismo encargado de coordinar los programas gubernamentales en pro de la familia.

En el ámbito internacional, en 1989 se realizó la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), convirtiéndose en el primer tratado internacional especializado donde se



reconoció a los niños, las niñas y adolescentes como individuos con derechos y se decretó la necesidad de garantizar su protección y desarrollo. México ratificó esta Convención el 21 de septiembre de 1990, por lo que quedó obligado a adoptar todas las medidas administrativas y legislativas para atender los derechos establecidos a favor de todos los niños, niñas y adolescentes en el país.

No obstante, a pesar de que ha habido avances a nivel internacional al reconocer, atender y cumplir con los derechos de la infancia -desde el ámbito académico hasta la implementación de políticas públicas (Gülgönen, Introducción, 2016)- aún hay niños que se encuentran en contextos de pobreza y desventaja social, donde sus derechos son deficientemente atendidos, en el mejor de los casos.

Ante esta situación, se crearon numerosas iniciativas en todo el mundo que apelan a realizar proyectos que fomenten y defiendan los derechos de los niños. Inspirada en dichas iniciativas surge esta propuesta, en la cual se pretende abordar particularmente dos derechos de los niños (el derecho a la educación y al juego) y otro derecho que, si bien no es exclusivo de este grupo, sí les compete (el derecho al disfrute de la ciudad).

DERECHO A LA EDUCACIÓN

A nivel nacional, el derecho a la educación está establecido en la Constitución de 1917 (artículo tercero), en el que se determina que “la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (...). Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. A nivel internacional, en el Artículo 28 de la

Convención sobre los Derechos del Niño se establece el Derecho a la educación, y en uno de sus apartados versa “... los Estados Parte fomentarán y alentarán la cooperación internacional (...) [a fin de] facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza”.

Además, en el Artículo 29 se recalca que la educación deberá estar encaminada a “... desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”.

Con base en lo anterior, la propuesta desarrollada en este proyecto aborda el tema de la educación desde una perspectiva alternativa, donde el desarrollo de habilidades -en este caso, matemáticas y lectoescritura- se lleve a cabo en espacios no formales (diferentes a los de la escuela), es decir el espacio público, específicamente la calle.

En este punto es importante aclarar que **no se plantea una metodología de enseñanza**, dado que al ser una propuesta no controlada -es decir libre, sin supervisión de nadie-, resulta imposible medir el nivel de aprendizaje; sin embargo, **sí pretende contribuir al reforzamiento de conocimientos y habilidades cognitivas que la Secretaría de Educación Pública (SEP)** -máxima institución en materia de educación en México- **establece como “idóneas”** para los niños de entre los seis y los ocho años.

Teniendo esto en mente, se retoman algunas ideas expuestas en el libro *Aprendizaje invisible* de Cristóbal Cobo y John W. Moravec (2011), en el cual proponen que el aprendizaje no esté restringido a un espacio o a un momento particular, e incentivan estrategias orientadas a combinar el aprendizaje formal con el no formal e informal, siendo los juegos didácticos en espacios públicos un tipo de aprendizaje informal (según su propia definición).

Citamos otra reflexión que hacen **Cobo y Moravec**:

“Muchos enfoques de la educación procuran una aproximación de arriba hacia abajo (el control del gobierno, la fiscalización de los procesos educativos, los planteamientos políticos, etc.); en cambio el aprendizaje invisible propone una revolución de las ideas desde abajo hacia arriba (“hágalo usted mismo”, “contenidos generados por el usuario”, “aprendizaje basado en problemas”, “aprendizaje permanente”, etc.)”

Lo anterior debe subrayarse, pues el planteamiento de esta tesis propone que los niños se involucren tanto en el proceso como en el producto final, y que el resultado (la intervención) esté accesible de manera permanente. Por otro lado, en el afán de atender el enfoque mencionado de “hágalo usted mismo”, se diseñaron como parte de este proyecto unos cuadernillos (con instructivos) que incluyen algunos juegos, mismos que cumplen con la función de reforzar los aprendizajes y las habilidades de lectoescritura y lógica-matemática.

Asimismo, retomando la idea de UNICEF (“... la educación es un derecho básico de todos los niños, niñas y adolescentes, que les proporciona habilidades y conocimientos necesarios para desarrollarse como adultos y además les da herramientas para conocer y ejercer sus otros derechos”), la implementación en la calle brinda a los infantes la posibilidad de no sólo desarrollar las habilidades cognitivas ya planteadas, sino también las sociales y emocionales y les ofrece la posibilidad de sentirse parte de la ciudad, donde los espacios que transitan también están pensados y diseñados para ellos. En otras palabras, les ofrece la oportunidad de ejercer su derecho a la ciudad.

DERECHO AL JUEGO

En 1959 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó y proclamó la Declaración de los Derechos del Niño que consta de diez principios, abordándose en el séptimo el tema del juego:

“El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”.

En 1978 la delegación polaca del Consejo de Europa presentó el primer proyecto de Convención sobre los Derechos del Niño y once meses después, en 1979, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU lo aprobó. En este tratado se establecieron más de 50 artículos en los que se habla sobre los derechos de los menores de 18 años y en su artículo 31 establece que:

“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”.

Para supervisar el cumplimiento de los acuerdos establecidos en este tratado, en 1991 se instauró el Comité de los Derechos del Niño que retoma este derecho en su Observación No. 17 y define el juego como:

“Todo comportamiento, actividad o proceso iniciado, controlado y estructurado por los propios niños; tiene lugar dondequiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los niños pueden contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario (...). El juego entrena el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional, y puede adoptar infinitas formas, pudiendo desarrollarse en grupo o individualmente (...).”

Por si lo anterior no bastara, el juego también prolonga el interés por el aprendizaje (Lego Foundation, 2023). Sin embargo, a pesar de la normativa existente y de la importancia que ya se ha dicho que tiene el juego para el desarrollo físico, mental, emocional y social de los niños y de ser esta actividad un medio propiciador de la imaginación y del desarrollo de habilidades para los niños, los gobiernos no han prestado suficiente atención a los espacios dedicados a esta actividad, o bien, siguen considerando que los niños son sujetos de protección y, por lo tanto, se les imponen numerosas restricciones, incluyendo la posibilidad de ejercer este derecho (Lansdown, 2013).



Aunque el juego es una actividad que se puede realizar en contextos diversos, el ejercicio de este derecho implica la garantía de espacios seguros y adecuados para que los niños jueguen y que se fomenten la actividad lúdica y la recreación, eliminando ciertas barreras como lo son la inseguridad, la accesibilidad, la discriminación, la falta de acceso a recursos y la falta de tiempo libre, entre otras. Con el objeto de garantizar este derecho, se requiere la colaboración de gobiernos, sociedad civil y la comunidad en general, a fin de crear entornos seguros y adecuados para el juego y así asegurar su desarrollo integral y pleno. Hay que recordar que los niños que tienen acceso a espacios adecuados para el juego y a actividades recreativas suelen desarrollar habilidades que se reflejan en su salud física y emocional, lo cual ya se ha dicho que es clave para la formación de adultos con bases sólidas.

Este proyecto busca contribuir al ejercicio del derecho al juego y a erradicar posibles barreras, como son la falta de accesibilidad y tiempo, así como la discriminación. La propuesta se basa en la intervención de espacios cotidianos para los niños, aprovechando su accesibilidad, sin restricciones de horario, para todo aquel que hace uso de ellos. Asimismo, al ser una propuesta lúdica-didáctica, se amplía la posibilidad de desarrollar habilidades distintas a las que suelen estar dirigidos los espacios actuales de juego, a saber: las motrices.

DERECHO A LA CIUDAD

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fueron establecidos por las Naciones Unidas, como parte de la Agenda 2030, como un llamado para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. A través de los 17 objetivos se pretende hacer valer los derechos humanos y alcanzar la igualdad entre los géneros. Particularmente el Objetivo 11, “Ciudades y comunidades sostenibles”, tiene como meta “lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos,

seguros, resilientes y sostenibles”. Según la página web de la ONU Hábitat **todo individuo tiene derecho a la ciudad, es decir a habitar, transformar, ocupar, producir, gobernar asentamientos urbanos de manera justa, inclusiva, segura, sostenible y democrática.**

Sin embargo, basta con dar un recorrido por algunas ciudades para reconocer que se encuentran fragmentadas. Ya en 2005, Francesco Tonucci mencionaba que las ciudades han dejado de ser un espacio de convivencia e intercambio y se les ha otorgado un valor comercial que determina su uso. Antes, la disposición de las ciudades permitía un ejercicio comunitario aún en medio de la desigualdad socioeconómica (Tonucci, 2005). Actualmente, las ciudades se encuentran divididas por complejos residenciales *versus* barrios deteriorados, por un abandono habitacional de los centros de las ciudades *versus* un sobrepoblamiento de la periferia, así como por la escasez de servicios y las carencias en temas de movilidad, lo que ha devenido en nuevas dinámicas que se alejan de la creación de comunidad y de la interacción entre la población.

No es raro que en muchas ciudades, los espacios públicos sean considerados como una carga, debido a que su funcionamiento y su mantenimiento no redundan en beneficios económicos, lo cual propicia que no se reconozca su valor ni su potencial impacto positivo (Kher & Wahba, 2020). Sin embargo, éstos “... integran, democratizan la ciudad, potencian las relaciones entre iguales y no tan iguales. (...) En el espacio público se construye la identidad y se consolida la ciudadanía...” (ONU-HABITAT, 2013).

Si bien es cierto que se ha avanzado en el tema de gestionar para la diversidad y que con el paso del tiempo han surgido movimientos, iniciativas, legislaciones y otras acciones para hacer de las ciudades espacios inclusivos y de disfrute para los distintos grupos que la habitan, en lo que respecta a los niños, al considerarlos sujetos en situación de riesgo, los han relegado a espacios cerrados y privados por considerarse lugares seguros al compararlos con la ciudad, que se ha convertido en un espacio hostil y peligroso para ellos; sobre todo el

espacio público (Maia, 2016). Además, la persistencia por crear soluciones e intervenciones urbanas prototípicas para poblaciones con distintas demandas sólo demuestra que se sigue excluyendo a diversos grupos (ONU-HABITAT, 2013).

Para que los niños puedan tener acceso a la ciudad, es necesario atender las características físicas del entorno, mismas que impactan en la calidad de vida y determinan la relación que establecen con el espacio. A pesar de esto, no se suele considerar a este sector de la población dentro de las políticas públicas, por ejemplo con la generación y mantenimiento de espacios accesibles para ellos, lo cual puede repercutir en otros de sus derechos, como es el derecho al juego (Gülgönen, 2016).

En este sentido, lo que se busca con este proyecto es utilizar el espacio público como un medio para incluir a los niños -reiterando que ellos han quedado relegados de la ciudad- a través del juego. De esta manera esta propuesta plantea que, si se examina el espacio del cual hacen uso los niños y si se utiliza la imaginación, el espacio público se puede transformar en espacios de juego y quizás cambiar su carácter de ser un lugar de tránsito a convertirse en uno de permanencia (si las circunstancias así lo permiten), facilitando su accesibilidad y propiciando el ejercicio de los tres derechos mencionados.

Educación

FORMAS ALTERNATIVAS PARA ENSEÑAR Y APRENDER

Se podría pensar que la educación está en constante evolución si centramos la atención en las modificaciones que se le han hecho a los planes de estudio, o bien, cuando vemos incrementarse la oferta escolar con diferentes modelos educativos, o incluso con el creciente desarrollo tecnológico (internet, inteligencia artificial, etc.) y el fácil acceso a las tecnologías. Sin embargo, si bien es cierto que se ha ampliado y modificado las formas de enseñanza, aún es necesario seguir explorando la forma en que acercamos el conocimiento académico a los niños de manera que exista una mayor y mejor recepción en lo que se considera que necesitan aprender.

La innovación educativa busca transformar y mejorar los procesos de aprendizaje, adaptándolos a las necesidades y desafíos actuales. En este contexto, han surgido diversas formas alternativas para enseñar que rompen con los métodos tradicionales y promueven un enfoque más dinámico, participativo, personalizado y en espacios no convencionales. Retomando a los autores Cobo y Moravec, ellos afirman que algunas de las fallas más recurrentes en la educación son la inclusión, la pertinencia, la eficacia y la flexibilidad. A partir de ello proponen este concepto de “aprendizaje invisible” como una llamada para construir un paradigma de educación que resulte inclusivo (a partir de integrar diferentes ideas y perspectivas) y que no se anteponga a ningún planteamiento teórico en particular, pero que ilumine áreas del conocimiento hasta ahora desatendidas. Entre los ejemplos que citan,



hablan de una iniciativa llamada Universidad Peer-to-Peer (P2PU), un modelo de educación informal basado en comunidades de aprendizaje, bajo la filosofía de que todos sabemos algo que podemos compartir y que la mejor forma de aprender algo es enseñándolo (Cobo & Movarec, 2011).

Otros autores coinciden en que si se emplean en el aula metodologías innovadoras que propicien la interacción entre alumnos y profesores durante el proceso de enseñanza y desde las primeras etapas de la educación, se pueden conseguir mejores resultados en el aprendizaje. Por ejemplo, Minerva Torres (2001) comenta que, en el campo de las matemáticas, algunos estudios indican que el uso de la metodología tradicional que se utiliza en el aula y que se aleja de la relación que tienen éstas con la vida diaria, provoca en los estudiantes un rechazo por ser compleja y abstracta (Franco & Simeoli, 2019).

También existen proyectos como el denominado *Educación 360°*, ubicado en la región de Cataluña y desarrollado por la Fundación Jaume Bofill, la Diputación de Barcelona y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, que defiende y promueve la educación como un derecho fundamental que se debería poder disfrutar más allá de la escuela. Además, propone diseñar una educación sin límites de espacio, ni de tiempo, ni económicos ni sociales, que ofrezca propuestas educativas a los niños dentro y fuera de la escuela a partir del trabajo conjunto de la comunidad.

Aunque no se abunde en este tema, no queremos dejar de mencionar que los avances tecnológicos también han revolucionado la forma de enseñar y aprender. El uso de dispositivos móviles, aplicaciones educativas, plataformas en línea y recursos digitales han ampliado las posibilidades de acceso a la información y de interacción dentro y fuera del aula. El aprendizaje a distancia, que ya se había diseminado en zonas con acceso a televisión e internet, con la pandemia de 2020, al volverse una de las opciones más viables de darle continuidad a la educación, se incrementó exponencialmente. El uso de herramientas audiovisuales y multimedia, como videos educativos y presentaciones interactivas, también han demostrado ser formas alternativas efectivas para enseñar.

Otra forma alternativa es el aprendizaje basado en juegos. Los juegos educativos ofrecen un entorno motivador que permite a los estudiantes, a través de desafíos, competencias y actividades interactivas, aprender de manera divertida y práctica, a la vez que adquieren conocimientos y habilidades como son la toma de decisiones, la resolución de problemas y la colaboración. Dado que uno de los objetivos fundamentales de este proyecto es propiciar o apoyar el desarrollo de habilidades cognitivas, esta alternativa de educación se desarrolla con mayor detenimiento más adelante.

De las teorías antes expuestas, se obtuvieron ideas clave para el desarrollo de este proyecto, tales como considerar el aprendizaje como un *continuum* que se prolonga durante toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento o lugar, lo cual se atiende a través de una intervención que lleva el desarrollo de habilidades cognitivas más allá de las aulas y se encuentra disponible todo el tiempo. Dos aspectos que se mencionan en *Aprendizaje invisible* y con los que comulga esta propuesta es, primero, la idea de que lo aquí planteado es susceptible de adaptarse a cada contexto donde se desarrolle, es decir, se basa en conocimientos que es necesario reforzar -al menos en México- y se brindan algunas opciones de juegos para propiciarlo. En segundo lugar, se propone que los materiales se puedan implementar “desde abajo hacia arriba” (“hágalo usted mismo”, “contenidos generados por el usuario”, “aprendizaje basado en problemas”, “aprendizaje permanente”, etc.), es decir, brindar una guía y un incentivo para realizar acciones que fomenten el aprendizaje fuera de la escuela. Así, se retoma la idea del aprendizaje colaborativo, pues al ser una intervención en el espacio público, se encuentra expuesto a cualquier persona, propiciando el intercambio de saberes.




EL JUEGO COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE

Como ya se ha mencionado los niños, desde que nacen hasta que cumplen ocho años, aprenden de manera más ágil que en cualquier otro periodo de la vida. Por eso resulta tan importante crear una base sólida para el desarrollo de competencias cognitivas y sociales y para su bienestar emocional y físico (UNICEF, 2018). Entonces, el juego resulta beneficioso para desarrollar la creatividad, la imaginación y el aprendizaje espontáneo (Bruner, 1986; Alsina, 2007), lo cual a su vez representa nuevas oportunidades para la enseñanza (Franco & Simeoli, 2019). Por lo regular, la edad de nuestro público objetivo (6 a 9 años) corresponde con los tres primeros años de la escuela primaria. Durante estos años el uso de los juegos puede cambiar la experiencia de aprendizaje y fortalecer su motivación y sus resultados (UNICEF, 2018).

El aprendizaje basado en el juego se refiere a “cualquier actividad o juego que promueva el desarrollo y las habilidades académicas de forma simple, divertida y colaborativa, siendo una estrategia pedagógica efectiva” (McCain y McCain, 2018, p.1 como se cita en Molaguero, 2019). Dicha efectividad también la podemos asociar a que jugando “se consiguen resultados mucho más altos gracias al estado de relajación y atención que se produce” (Ruiz, 2010, p.42 como se cita en Molaguero, 2019). En este punto es necesario hacer énfasis en que este proyecto no se trata de educar a través de los juegos en la calle ni mucho menos de sustituir el aprendizaje escolar. En cambio, lo que se propone en este sentido es apoyar el conocimiento y las habilidades que ya se han trabajado en la escuela a través de juegos que estén disponibles en cualquier momento. A la vez, los juegos en la calle fomentarán la interacción entre los niños, la búsqueda de consensos para jugarlos y para encontrar respuestas. Este enfoque se asemeja al aprendizaje constructivista de Piaget y Vigotsky, que se basa en la idea de que los estudiantes construyen su propio conocimiento activamente a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias (Rodríguez, 1999). Además, promueve que los niños participen en la exploración, la experimentación y la resolución de problemas

y promueve el aprendizaje colaborativo, donde el intercambio de ideas, la discusión y la colaboración entre pares les permite construir su comprensión de manera más profunda, compartir perspectivas diferentes y aprender de los demás.

En resumen, el aprendizaje a través del juego es una herramienta sumamente útil. Durante los primeros años de vida y hasta los primeros años de primaria, contribuye a reforzar el aprendizaje de conceptos académicos y puede incrementar la motivación para aprender: “de hecho, el interés y la motivación son dos de los aspectos más importantes que puede desarrollar el juego; incentivarlos en los primeros cursos favorece la implicación de los niños en su propio aprendizaje” (UNICEF, 2018).



A LA UNA...
A LAS DOS...
A LAS DOS Y
MEDIA...

Marco referencial

PROYECTOS

Para asentar las características principales de esta propuesta, se ha hecho una revisión de proyectos con los que se comparten ciertos elementos clave; además, se revisaron un par de iniciativas globales que también tienen por objetivo impulsar el desarrollo de los niños dentro de las ciudades, propiciando así el ejercicio de sus derechos.



Los proyectos que a continuación se describen tienen una o varias de las características que esta propuesta contiene y que son:

1. El juego como eje temático
2. Integrar y mejorar el paisaje donde se ubican
3. Dotar al espacio de un segundo propósito al original

Estos proyectos están dirigidos sobre todo a la infancia y en algunos casos integran la enseñanza con el juego, como es el ejemplo del *Túnel de la Ciencia*, en Ciudad de México. Otros simplemente promueven el juego como parte fundamental de la educación o simplemente como una actividad para realizar en el cotidiano, como lo son el *Fuji Kindergarten* o *Jugar alrededor de la ciudad*, respectivamente. *Proyecto Paisaje* y *Mi camino a la escuela*, Chile por su parte, echan mano del urbanismo táctico para conseguir objetivos como una formación ciudadana o para mejorar la movilidad y la seguridad de los más jóvenes transeúntes.

A continuación se comparten algunos datos sobre estos proyectos e intervenciones.

Play Around the City (Jugar alrededor de la ciudad)

Este proyecto se realizó en 2018 en Boston por la Oficina del Comisionado para la Nueva Mecánica Urbana, la cual es la encargada de promover la participación de organizaciones y artistas para realizar intervenciones temporales en la ciudad que expandan los espacios de juego más allá de los parques infantiles. Las intervenciones se realizan en las calles, las banquetas y las paradas de autobuses como medio para promover el juego tanto en niños como adultos (National Association of City, 2020).

Fuji Kindergarten

Esta escuela preescolar diseñada por Takaharuy y Yui Tezuka y tiene dos características que la volvieron referencia para lo desarrollado en esta propuesta. La primera es que el diseño del inmueble tomó como punto de partida el entender que los niños necesitan moverse y jugar como parte esencial de su desarrollo; la segunda es que durante su construcción se buscó

respetar en la medida de lo posible el entorno natural donde se ubicó y que la naturaleza se convirtiese en un elemento más de interacción (por ejemplo, los árboles que había de origen se respetaron y se integraron con el inmueble, volviéndose una opción más de juego).

Esta escuela, de un área total es de 1,304 m², fue nombrada la mejor del mundo por la OCDE y por la UNESCO. Se trata de un edificio en forma de rosquilla (con una circunferencia de 183 metros) para que los niños puedan correr continuamente. Así, a la vez que desarrollan sus habilidades motoras, obtienen un beneficio en su salud disminuyendo el estrés (WikiArquitectura, 2024).

Proyecto Paisaje

Ubicado en España y realizado por el Instituto de Educación Secundaria Antonio Navarro Santafé, este proyecto parte de la premisa de que el paisaje posee un valor pedagógico que contribuye a innovar el modelo de enseñanza y aprendizaje. Se considera que el paisaje es un patrimonio que embellece y dignifica un lugar, pero, además, el paisaje educa puesto que transmite una determinada sensibilidad sobre ese lugar. El paisaje enseña a ver (forjando experiencias estéticas), a pensar (interpretando la realidad circundante desde distintas ciencias formales, naturales y humanas) y a transformar el entorno (impulsando actuaciones colectivas y fomentando la participación ciudadana). Los objetivos principales de este proyecto se basaron en mejorar la accesibilidad a tres centros educativos; sensibilizar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en la conservación y mejora del paisaje urbano y del medio ambiente; fomentar la participación ciudadana con intervenciones paisajísticas que supongan una mejora para el territorio y en desarrollar una renovación pedagógica utilizando el paisaje como recurso transversal y holístico (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras [AICE], 2012).

Túnel de la Ciencia

El conocido como *Túnel de la Ciencia* en la Ciudad de México, tiene como objetivo acercar a la población general a temas científicos y tecnológicos y motivar el interés por dichos temas, entre los niños y los jóvenes que transitan por sus instalaciones. Inaugurado en 1988, se



encuentra ubicado en el metro, en la estación La Raza, y es considerado como el primer museo científico-cognoscitivo del mundo. Asentado en una superficie de 6,177 m² cuadrados, está compuesto por paneles electrónicos, fotográficos y de ambientación que presentan diversos temas, donde el usuario no necesariamente requiere detenerse para aprender sobre ellos (PAPROTUL, 2017).

Mi camino a la escuela, Chile

Entre los proyectos enfocados en la intervención del espacio, se investigó una asociación internacional llamada Global Designing Cities Initiative que ha apoyado diversos proyectos de intervención urbana en distintas partes del mundo en pro del cuidado y en beneficio de la población infantil. En Chile, por ejemplo, esta asociación auspició el proyecto llamado *Mi camino a la escuela* cuyo objetivo fue crear intersecciones seguras para peatones, extender banquetas y reducir la velocidad de los automóviles para promover la caminata y el uso de la bicicleta. Para conocer el impacto de este proyecto se realizó una encuesta a transeúntes de esa zona, quienes confirmaron no sólo sentirse más seguros, sino además disfrutar más el tránsito por ese espacio. Además, se logró reducir la velocidad de los coches en un 60% y ganar 2,000 m² de espacio de juego para niños (Cantillo, 2023).

Lugares Amigables para la Primera Infancia

Este proyecto de intervención urbana fue el realizado por Nómada Estudio Urbano, Fundación FEMSA y Fundación Placemaking México, en el estado de Nuevo León, México y se ubicó en un espacio emblemático que conecta a diferentes colonias y que tiene un mercado nocturno sobre ruedas. Se crearon ambientes que fomentan el desarrollo de la niñez en sus primeros años y mejoran su experiencia en espacios públicos en compañía de sus cuidadores, por medio del juego y la participación comunitaria. Para ello, se elaboró un diseño integral de movilidad para los transeúntes, se definieron zonas de estacionamiento para los transportes más comunes y se dedicó un espacio para los ciclistas. Además, se integró y rehabilitó una zona para el juego de las primeras infancias y se renovó el mobiliario. Se creó un diseño participativo a través del cual se recopilaron ideas de los dibujos de los niños para el diseño del piso (Fundación FEMSA, Fundación Placemaking México, 2022).

Figura 17

Esquema de iniciativas que forman parte del marco referencial de este proyecto



Foto: Global Designing Cities Initiative, 2020

Jugar alrededor de la ciudad

Boston, USA. 2018

Este proyecto consistió en intervenciones temporales con pintura en las calles y las paradas de autobuses para que los niños pudieran jugar en estos espacios.



Foto: Tezuka Architects (<http://www.tezuka-arch.com/english/works/education/fujiyochien/>)

Fuji Kindergarten

Tokio, Japón. 2007

Esta escuela fue diseñada bajo la premisa de que los niños necesitan moverse y jugar como parte esencial de su desarrollo. Además, durante su construcción, se respetó en la medida de lo posible el entorno natural donde se ubicó y la naturaleza se convirtió en un elemento más de interacción.



Foto: nomadoestudiourbano

Lugares Amigables para la Primera Infancia

Monterrey, Nuevo León. 2022

Se crearon ambientes que fomentan el desarrollo de la niñez en sus primeros años y mejoran su experiencia en espacios públicos en compañía de sus cuidadores, por medio del juego y la participación comunitaria.

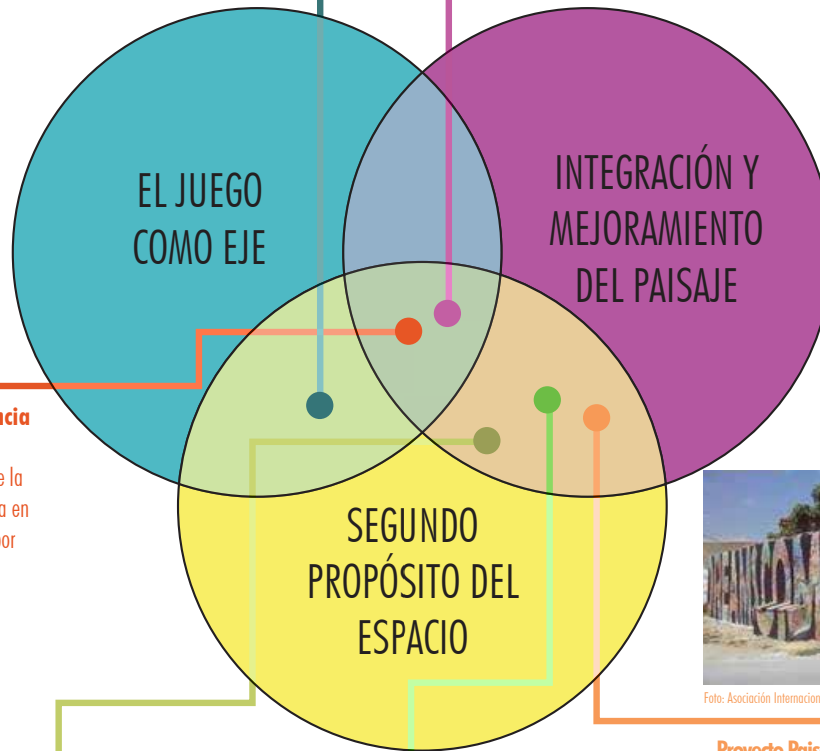


Foto: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (<https://bidca.org/es/experiencia/69>)



Foto: Global Designing Cities Initiative (<https://globaldesigningcities.org/update/my-way-to-school-making-kids-journeys-to-school-in-santiago-chile-safer-and-more-enjoyable/>)

Mi camino a la escuela, Chile

Santiago, Chile. 2019

El objetivo de este proyecto fue crear intersecciones seguras para peatones, extender banquetas y reducir la velocidad de los automóviles para promover la caminata y el uso de la bicicleta.



Foto: UNAM (<http://www.tuneldelaciencia.unam.mx/home/historia-del-tunel-de-la-ciencia/>)

Túnel de la Ciencia

Ciudad de México, México. 1988

Este pasaje, ubicado entre dos estaciones de metro, se diseñó con el objetivo de aprovechar el espacio de tránsito para acercar a la población general a temas científicos y tecnológicos y motivar el interés por dichos temas.

Proyecto Paisaje

Santa Fe, España. 2016

Los objetivos principales de este proyecto se basaron en mejorar la accesibilidad a tres centros educativos; sensibilizar a la comunidad educativa y a la ciudadanía en la conservación y mejora del paisaje urbano y del medio ambiente; fomentar la participación ciudadana con intervenciones paisajísticas que supongan una mejora para el territorio y desarrollar una renovación pedagógica utilizando el paisaje como recurso transversal y holístico.



INICIATIVAS

Con el paso de los años se han desarrollado numerosas políticas y programas en pro de atender y defender los derechos de los niños a distintos niveles (local, nacional e internacional). A continuación, se revisan dos de ellos con los que se comparte el interés por incluir a los niños dentro de las ciudades de modo que ejerzan libremente sus derechos y se promueva la educación en otros ámbitos más allá de la escuela.

La iniciativa **Ciudades Amigas de la Infancia** (CFCI, por sus siglas en inglés) se inició en 1996 como respuesta para materializar los derechos de los niños en un mundo cada vez más urbanizado y descentralizado. El funcionamiento de la iniciativa se basa en reunir a las partes interesadas del ámbito local y a UNICEF para crear ciudades y comunidades seguras, inclusivas y que respondan a las necesidades de los niños (UNICEF, 2018).

Según el reporte “Diez Años del Programa Ciudades Amigas de la Infancia”, presentado en 2012 por UNICEF España, para que una ciudad sea considerada como parte de las Ciudades Amigas debe cumplir con los cuatro principios claves establecidos en la Convención:

1. No discriminación (artículo 2 de la CDN): **que sea incluyente para todos los niños** es decir, se debe procurar el respeto a sus derechos.
2. Interés superior del niño (artículo 3 de la CDN): debe **asegurar que el interés superior del niño sea una cuestión prioritaria en todas las acciones que conciernen a la infancia**, por lo que todos los departamentos y niveles del gobierno necesitan ser sensibilizados sobre el impacto que tienen las políticas futuras y las que ya se desarrollan sobre la infancia.
3. Derecho de la infancia a la vida y al máximo desarrollo (artículo 6 de la CDN): debe **maximizar el desarrollo pleno, físico, psíquico y espiritual**, la supervivencia y la calidad de vida de toda la infancia, dotándola de las condiciones óptimas para ello.

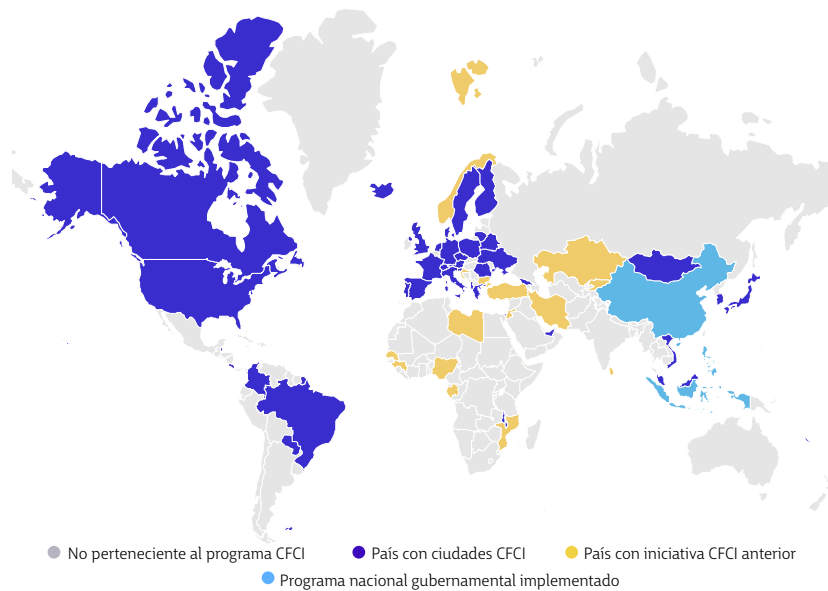
4. Escuchar a los niños y respetar sus puntos de vista (artículo 12 de la CDN): la infancia debe ser vista y escuchada; **se tiene que promover la participación activa de los niños y adolescentes** como ciudadanos y sujetos de derecho, asegurándoles la libertad para expresar sus puntos de vista sobre todas las cuestiones que les afectan y asegurando que sus opiniones sean tenidas en cuenta seriamente.

Para formar parte de esta iniciativa se necesita tener un gobierno comprometido con la infancia que impulse una estructura dinámica de participación infantil y adolescente; que a través de un diagnóstico analice cómo viven los niños niñas y adolescentes de su localidad y elabore estrategias para atender a los problemas encontrados a través de un plan local de infancia.

Para 2023 se habían sumado más de 45 países en todo el mundo (Fig. 18), aunque México no se cuenta entre ellos.

Figura 18

Mapa mundial con los países que forman parte de la iniciativa Ciudades Amigas de la Infancia



Nota. Adaptado de Iniciativas de UNICEF, Child Friendly Cities Initiative <https://www.childfriendlycities.org/initiatives>



Sin embargo, esto no ha significado que no se hayan tomado medidas a favor de la infancia en nuestro país. En 2011, inspirado en el modelo CFCL, se formó la Red Mexicana de Ciudades Amigas de la Niñez (RMCAN), como una propuesta de un grupo de municipios interesados en velar por la defensa, protección y restitución de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en México. Se constituyó como una alianza comprometida a trabajar en favor de sus derechos, acatando lo ordenado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Convención de los Derechos del Niño, así como lo postulado en los tratados internacionales sobre la materia en los que México suscribió, y en los ordenamientos jurídicos vigentes en la materia. En el caso particular de la ciudad de Morelia, se encuentra inscrita como miembro permanente, lo que significa que el municipio se compromete a trabajar en este tenor por un plazo mayor al periodo constitucional del mismo, esto es, para que la adhesión permanezca en el futuro.

En cuanto al ámbito de la educación, una iniciativa cuyo origen se ubica en 1990 en Barcelona, se conoce como **Asociación Internacional de Ciudades Educadoras**, la cual se formalizó en 1994 y se integró por gobiernos locales comprometidos con la educación como herramienta de transformación social de todo el mundo, que promueve el intercambio de ideas, reflexiones y buenas prácticas. Cualquier gobierno local que acepte el compromiso de dirigir sus esfuerzos por la educación puede formar parte de ella. Para principios de 2023, el número de miembros era de casi 500 ciudades de 35 países, abarcando todos los continentes.

En el preámbulo de la Carta de Ciudades Educadoras se puede leer lo siguiente:

“De una forma u otra, la ciudad presenta elementos importantes para una formación integral: es un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de potenciar los factores educativos y de transformación social.

En la ciudad educadora, la educación trasciende los muros de la escuela para impregnar toda la ciudad”.

Considerando el enunciado anterior de manera literal, la propuesta que se presenta aquí plantea la idea de utilizar la ciudad, especialmente las calles, como espacio de reforzamiento para la educación.

De hecho, Morelia fue incorporada a esta iniciativa en 2013 con el proyecto “Promoviendo la Cultura de la Paz a través de la Carta de la Tierra”, que consiste en fomentar relaciones más sanas de respeto al medio ambiente y convivencia entre las personas. Para 2017, en Morelia se echó a andar el programa los “Bazares de Mujeres Morelianas”, que impulsó el empoderamiento femenino a través de la capacitación a las mujeres en distintas actividades que les generaran ingresos económicos.

Según versa su Carta, **el objetivo de las Ciudades Educadoras debe ser aprender, innovar, compartir, enriquecer y hacer más segura y digna la vida de sus habitantes**. En este sentido, la propuesta que se presenta atiende conceptos como aprender, compartir, innovar y hacer más segura la vida de quienes la habitan, pues al hacer intervenciones lúdico-didácticas en el espacio público, se pone a disposición de los transeúntes el uso de la calle como espacio de convivencia y aprendizaje conjunto. Dicho propósito favorece un estado de paz, tal y como lo promulgaba Jane Jacobs en *Muerte y Vida de las Grandes Ciudades* (1961): “... principalmente [por] una densa y casi inconsciente red de controles y reflejos voluntarios y reforzada por la propia gente”. Es decir, que al apropiarse las infancias de las calles, habrá ojos y cuerpos que las habiten y que se espera que brinde una percepción de mayor confianza y seguridad a los habitantes.

Por último, es importante recalcar que se busca que esta propuesta esté enmarcada en los principios que rigen a las Ciudades Educadoras, particularmente en lo concerniente con el compromiso de la formación de los habitantes, tomando en cuenta los distintos grupos y sus propias necesidades, en este caso atendiendo al sector infantil. Asimismo, a partir de su ubicación en la calle, se busca eliminar diversas condiciones que puedan limitar su derecho al juego como serían las condiciones sociales, la procedencia, el género, etc. (AIEC, 1990).



¡FUERA!

Exploraciones

El proyecto *Aquí todos juegan* tiene como objetivo ampliar los espacios de juego y fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas en niños, a través de la intervención del espacio público que transita habitualmente la población infantil. Asimismo, uno de los intereses primordiales de esta propuesta constaba en el involucramiento temprano de esta población en el proceso.

Para conseguirlo, durante el desarrollo de este trabajo se tuvieron dos acercamientos a los niños: el primero durante la etapa inicial del proyecto en el que se probaron juegos o actividades que se salían de lo que estaban acostumbrados los niños (ya fuese por el formato de presentación o por el tipo de juego) y el segundo, más avanzado el proyecto, al que se le llamó “prueba piloto” y donde se trabajó de la mano de un par de escuelas y un grupo focal. El objetivo de esta



etapa, como se ha mencionado, fue comenzar a probar distintos tipos de juegos para ensayar el trabajo colaborativo con niños y el uso de distintos materiales.

Primer acercamiento

Se realizó en mayo del 2022 durante el Tianguis de la Ciencia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), donde se colocó un stand con varias actividades. Las más significativas fueron dos: la primera denominada *¿Cómo quiero mi ciudad?* y la segunda era un tablero con números.

¿Cómo quiero mi ciudad? tenía como objetivo conocer los elementos que los niños quisieran ver en las calles de su ciudad. Para esta actividad se colocó un cartel con la simulación de unas calles (Fig. 19) y elementos recortados de mobiliario urbano y vegetación (Fig. 20).

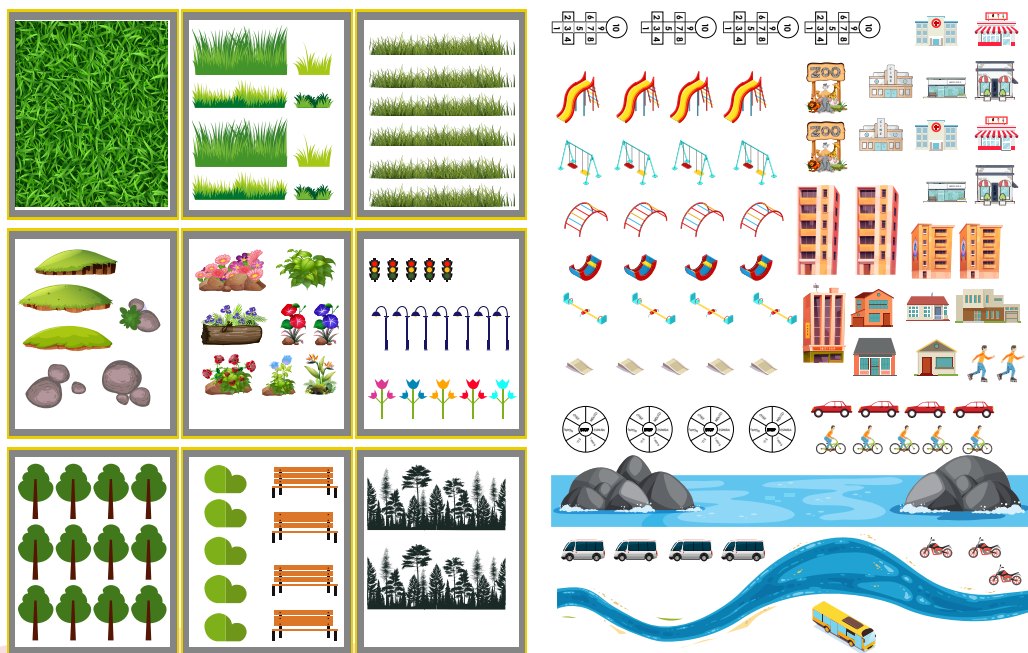
Figura 19

Diseño de material utilizado en el Tianguis de la Ciencia 2022



Figura 20

Diseño de material utilizado en el Tianguis de la Ciencia 2022



La segunda actividad consistió en dibujar un tablero con números en el piso, el cual los niños debían cruzar de un extremo a otro, brincando en cada casilla que tuviera el resultado de la operación que se les iba dictando. Las operaciones se tenían en unas tarjetitas y había un adulto que las iba eligiendo conforme a la edad del niño y los conocimientos esperados.

Este primer acercamiento se realizó en un momento muy temprano del desarrollo de la propuesta, por lo que la prueba fue pequeña (de aproximadamente ocho participantes) y no hubo la rigurosidad necesaria para el levantamiento de información. No obstante, se obtuvo información valiosa que más tarde se aplicó en la siguiente intervención.



Figura 21

Fotografías de niños brincando en el piso a partir del resultado de operaciones matemáticas durante el Tianguis de la Ciencia 2022

Observaciones generales del primer acercamiento

- ▶ Los niños muestran disposición a participar de manera individual, pero se genera mayor confianza cuando se hace de manera grupal.
- ▶ La presencia de un adulto fue importante en este caso por la dinámica establecida. Sin embargo, sin ella, los niños tienden a jugar bajo su propio albedrío.
- ▶ Materiales ligeros como el papel se vuelven muy frágiles ante las inclemencias del tiempo y cuando son varias personas quienes los manipulan.
- ▶ En relación con la primera actividad se observó un interés constante de los niños por colocar en las calles de la ciudad elementos naturales (árboles, ríos, piedras, flores, montículos, etc.), juegos, transporte colectivo, edificios de servicios de salud y tienditas.





Figura 22
Fotografías de niños construyendo sus ciudades durante el Tianguis de la Ciencia 2022

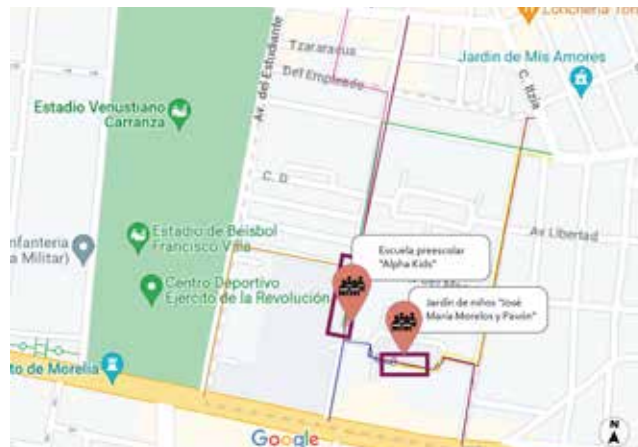
Segundo acercamiento. Prueba piloto

El segundo acercamiento se realizó varios meses después del ejercicio anterior de manera más estructurada y completa y se trabajó directamente con una población infantil focalizada. Para esta etapa se realizaron tres actividades enfocadas en desarrollar alguna habilidad, una de ellas motriz, otra relacionada con la lectoescritura y la última con el pensamiento lógico-matemático.

La zona en la que se decidió trabajar fue en la colonia Matamoros, en la Ciudad de Morelia, esto por tratarse de una colonia que cuenta con escuelas de nivel preescolar (que originalmente formaba parte del público objetivo), dos de las cuales mostraron interés por colaborar con el tipo de actividades planteadas como parte de este proyecto: la escuela Alpha Kids y el jardín de niños “José María Morelos y Pavón”. Además, a partir de un ejercicio que se hizo con los padres, se pudo confirmar que uno de los trayectos que recorren para llegar al jardín de niños es el mismo que se utiliza para llegar a la otra escuela y en ambos casos en la acera que queda frente a las escuelas se estacionan coches, por lo que se forma una barrera “de protección” para quienes las transitan. Un criterio más que determinó la viabilidad fue el hecho de que estas escuelas no se encuentran sobre avenidas principales (Fig. 23), lo que reduce el flujo de coches en circulación.

Figura 23

Croquis con la ubicación de las dos escuelas con las que se trabajó durante la Prueba piloto.



Nota. En el croquis se indican las rutas de tránsito a la hora de la salida

Para comenzar, se elaboró un reactivo (Fig. 24) que se presentó ante un grupo de siete niños de entre 4 y 5 años con el fin de probar si eran claras las preguntas y para recabar información sobre ellos, en relación con su sentir y pensar de los juegos, de la calle y conocer su forma de trasladarse de la escuela a sus casas.

Figura 24
Primer reactivo utilizado con niños de preescolar durante la Prueba piloto



Algunas de las preguntas que se hicieron fueron sobre los espacios en los que se sentían seguros, dónde jugaban más y de qué manera se desplazaban hacia sus casas. Sin embargo, este ejercicio no arrojó los resultados esperados pues los niños eran muy pequeños (de edad preescolar) y se manejaron conceptos que para ellos eran poco claros -como el de seguridad, dado que en general están acompañados por un adulto- o sobre los que no pudieron dar una respuesta precisa y más bien anotaron todo lo que conocían, como era la forma de trasladarse. A continuación, las encuestas contestadas por ellos (Fig. 25).

Figura 25

Respuestas de los niños del primer reactivo utilizado con niños de preescolar durante la Prueba piloto



Observaciones del primer ejercicio

- ▶ Es de suma importancia cuidar que los términos utilizados para obtener información de los niños sean acordes a su entendimiento, pues de lo contrario se pueden obtener resultados confusos o poco conclusivos.
- ▶ El uso de imágenes ayuda a entender las opciones.

- ▶ Es necesario aclarar y puntualizar con los niños el significado de sus respuestas a las preguntas abiertas, aun cuando sean dibujos.
- ▶ Trabajar reactivos como este con niños tan pequeños no parece ser una opción adecuada.

ACTIVIDAD 1

Consistió en hacer una pintura en la banqueta de la entrada de la escuela Alpha Kids con la participación de los niños más grandes de la escuela. Se eligió la escena de una laguna con cocodrilos y piedras por ser elementos que se consideraron que serían sencillos de dibujar y reconocer para los niños, a la vez que les permitía aplicar su lógica y conocimientos sobre en cuál de esos elementos era posible pararse y en cuál no.

En un inicio se tuvo una primera plática con los niños y se les explicó el objetivo del trabajo y en lo que consistía su participación. Se había considerado realizar la actividad con un grupo de 6 niños, pero la actividad generó tal entusiasmo que al final se formaron dos grupos.

Se hizo un trazo general que los niños fueron rellenando con gises de colores. Durante la realización se pudo observar la interacción entre ellos, dividiéndose el trabajo, cooperando entre sí y en algunos casos liderando y diciendo qué más se podía hacer.

En la actividad participaron 12 niños y niñas de entre 5 y 9 años y duró aproximadamente una hora, dividido en dos bloques de seis niños. Se buscó que el tiempo fuese reducido debido al calor y al tiempo de atención recomendado (no más de media hora) para esa edad.

Una vez acabada la pintura, los niños de inmediato se pusieron a jugar (hay que tener en cuenta que ellos ya sabían cuál era el objetivo de la actividad). Sin embargo, horas más tarde se hizo una segunda lectura a la hora de la salida de los niños y para ese momento el gis prácticamente había desaparecido, mezclando y difuminando las formas, por lo que de los seis casos que se registraron en una hora, sólo uno interactuó con el mural.



Figura 26

Fotografías de niños de la escuela Alpha Kids realizando la Actividad I (pintar en el suelo)



Figura 27
Fotografías de niños de la escuela Alpha Kids realizando la Actividad I (pintar en el suelo)

Observaciones generales de la primera actividad

- ▶ Los niños demostraron un gran interés en participar en la intervención que era para ellos mismos.
- ▶ Es posible aprovechar la participación de los niños en la realización de los elementos para el desarrollo de habilidades motrices y sociales, que pueden o no ser las mismas habilidades promovidas en el objetivo del juego.
- ▶ El uso de materiales como el gis es de gran utilidad para trabajar con niños pequeños por su tamaño, su facilidad de limpieza y por estar familiarizados con él. Sin embargo, para intervenciones de largo plazo resulta ineficaz.

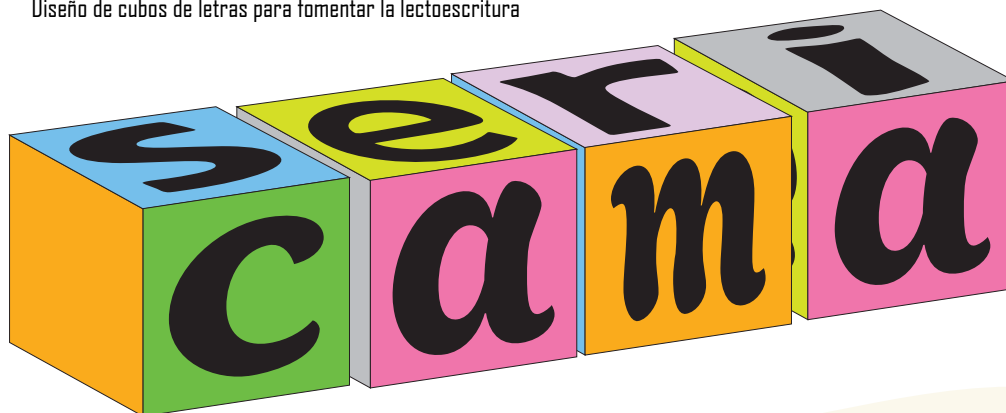
ACTIVIDAD 2

La segunda actividad consistió en diseñar un juego que permitiera practicar las habilidades de lectoescritura a través de la formación de palabras. En este caso su elaboración se hizo sin la intervención de los niños.

Para su fabricación se utilizaron cuatro cajas de cartón de 20 cm de lado con sus lados sellados. Se imprimieron letras utilizando caligrafía de molde (o palo seco), es decir que no tiene adornos lo cual facilita su identificación para los niños y se recortaron del tamaño de las caras (20 x 20 cm). Finalmente se pegaron en los cubos (dos de ellos sólo con vocales y dos con consonantes) y se envolvió con plástico transparente para prolongar su duración (Fig. 28) Finalmente se colocaron en el camino exterior al jardín de niños “José María Morelos y Pavón” y de la escuela Alpha Kids. La intención en esta ocasión fue ver si llamaban la atención y si funcionaba para su objetivo principal.

Figura 28

Diseño de cubos de letras para fomentar la lectoescritura



En la primera escuela lo que se observó fue que sí llamaba la atención de los niños pues en todo el momento que transitaron por la zona, hubo alguno jugando con los dados. Además, el juego también atraía la atención de los adultos. También se pudo ver que los niños más pequeños necesitaron el apoyo del adulto que los acompañaba.

En la segunda escuela se dejaron en la banquetta, en frente de la entrada. También se observó que todos los niños que salían se detenían a jugar con ellos. Lo mismo pasaba con aquellos hermanos que acompañaban a sus papás en lo que les abrían la puerta. Incluso los niños que se encontraban en la escuela y que se percataron de este material pidieron que se les permitiera salir a jugar con él. Como dato adicional, en ambos espacios se colocaron las instrucciones del juego.



Figura 29
Fotografías de niños realizando la Actividad 2 (cubos con letras)

Observaciones generales de la segunda actividad

- ▶ Los niños demostraron un gran interés en ocupar los dados con letras. Esto permite suponer que sus características, entre ellas su familiaridad, contribuyeron a ello.
- ▶ Los materiales ligeros y su tamaño permitieron un buen manejo de las piezas aún para los más pequeños.
- ▶ Este ejercicio resultó mucho más efectivo para los niños más grandes (6 años en adelante) que para los pequeños.
- ▶ Los ejercicios pueden estar dirigidos a los niños sin embargo hay que considerar que también pueden ser atractivos para los adultos.

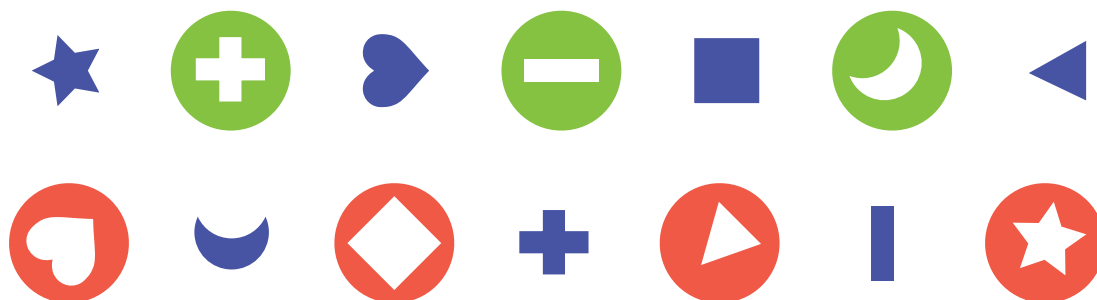
ACTIVIDAD 3

La tercera y última actividad de la prueba piloto consistió en diseñar un camino hecho por figuras geométricas que fuesen complementarias y que generaran patrones (a través del color o del tipo de figuras) para promover el pensamiento lógico-matemático de los niños (Fig. 30)

La idea era que ellos podían elegir transitarlo libremente, pero, a través de la forma-fondo de las figuras y del color, podían establecer algún otro criterio, promoviendo así su toma de decisiones y desarrollando su habilidad de asociación.

Figura 30

Diseño de figuras geométricas para fomentar el pensamiento lógico-matemático



Para esta actividad se crearon moldes y nuevamente se buscó la participación infantil en su realización, a lo que se obtuvo excelente respuesta.



Figura 31
Fotografías de niños de la escuela Alpha Kids participando en la intervención final

Durante la hora de la salida se observó si los niños jugaban en ese espacio y se pudo detectar que sólo uno de ellos eligió el criterio de similitud de forma y los demás lo hicieron conforme al orden de las piezas, sin seguir ninguno de los otros posibles criterios. Esto fue interesante porque el niño que sí estableció un criterio en particular está diagnosticado con trastorno cognitivo lo cual hace voltear la mirada a otras posibles lecturas e interpretaciones, de acuerdo con las capacidades de cada niño.

Además, cabe mencionar que en este ejercicio no se contrastaron tanto los colores, y las formas quedaron de tamaño pequeño lo cual hace suponer que pudo ser la razón de que no se hicieran visibles los otros criterios.

Finalmente, durante la implementación se hizo evidente que, aunque las formas geométricas eran conocidas para los niños (se trabajó con edades de 6 a 9 años), las que más les llamaban la atención eran aquellas que podían asociar con otro concepto, en este caso fueron el corazón, la estrella, la luna y la cruz.



Figura 32

Fotografías de niños jugando el juego de figuras geométricas a la hora de la salida



Figura 33
Fotografías de niños jugando el juego de figuras geométricas a la hora de la salida (parte 2)

Observaciones generales de la tercera actividad

- ▶ Los niños que participaron en la intervención mostraban mayor interés por interactuar con él.
- ▶ Las formas más llamativas para los niños son las que representan algún concepto más allá de una figura geométrica.
- ▶ Es importante tener presente que mientras no existan instrucciones precisas (como en la actividad 2), la lectura de cada juego puede ser distinta para cada niño.

RECTA FINAL

Intervención final

Como se ha explicado previamente, este proyecto fue concebido con el fin de idear opciones para ampliar los espacios de juego de los niños, propiciando a la vez el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la intervención del espacio público que esta población transita. Asimismo, durante su desarrollo, se decidió priorizar la participación de los niños, es decir, hacer que se involucraran en distintas partes del proyecto, particularmente durante la intervención final. Para conseguir esto se trabajó en conjunto con una escuela y se desarrolló una propuesta metodológica que permitiera establecer una ruta para llevar este proyecto a otros espacios, en la que se integraron las teorías y conceptos que se desarrollaron en los capítulos anteriores. En esta etapa se conjuntan lo aprendido y los resultados de todo el trabajo previo.

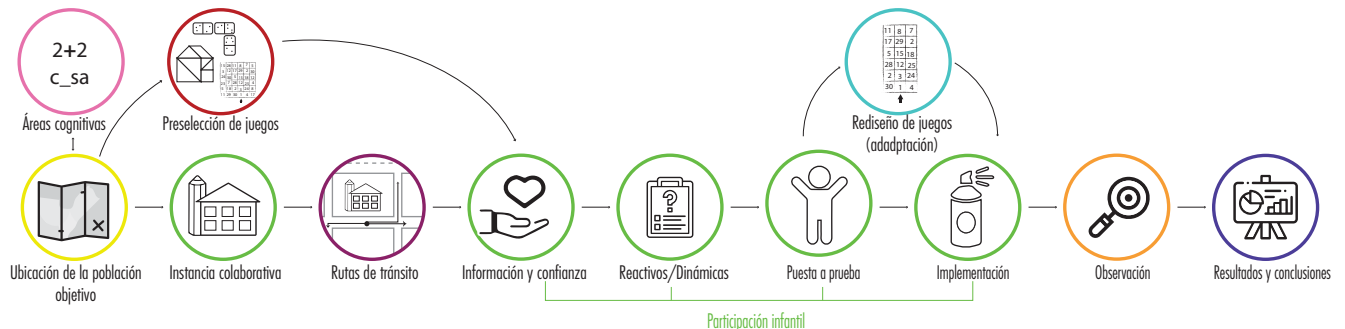


METODOLOGÍA

La metodología que se siguió para llevar a cabo esta última intervención consta de los siguientes pasos:

- ▶ Ubicación del público infantil
- ▶ Elección de áreas cognitivas a fortalecer
- ▶ Elección de la escuela o del espacio en el que se encuentra el público infantil con el que se trabajará
- ▶ Selección y adaptación o rediseño de juegos portátiles que fomenten las áreas deseadas
- ▶ Identificación de rutas de tránsito de la población objetivo a partir del punto anterior
- ▶ Participación infantil:
 - ▶ Explicar contexto para generar confianza. ¿Qué se quiere hacer, cómo y para qué?
 - ▶ Aplicación de reactivos o dinámicas para obtener información sobre su pensar o sentir
 - ▶ Puesta a prueba de los juegos
 - ▶ Implementación de los juegos finales
- ▶ Corrección, mejoras y nuevos diseños acorde a los resultados
- ▶ Observación
- ▶ Resultados y conclusiones

Figura 34
Diagrama de la metodología general



Como se puede apreciar, ésta parte de dos puntos que se van interconectando: la selección de las temáticas que se quieren abordar a través de los juegos y el público al que va dirigido. En este caso en particular, está delimitado a niños de 6 a 9 años, sin embargo, este proyecto podría orientarse incluso para la población preescolar o la adulta.

Una vez definidos ambos, se comienza con la revisión y selección de juegos que propicien el desarrollo de habilidades o la difusión del conocimiento en las áreas elegidas. Posteriormente, se determina la zona donde se encuentra la población objetivo y esto se puede hacer a través de plataformas que brinden información sociodemográfica (en este caso se utilizó la Oficina Virtual de Información Económica), o bien a partir de alguna instancia o lugar a donde asista la población a la que nos estamos dirigiendo. Tomando como ejemplo la idea de seguir trabajando con niños, si se pretende incluir su participación como parte del proceso, es importante crear vínculos con la instancia elegida para asegurar su colaboración.

Para determinar la ubicación hay varios factores que se pueden tomar en cuenta, por ejemplo, se puede revisar lo que organizaciones como Play England considera necesario para que un lugar propicie o sea apto para el juego.

Si quieres refrescar tu memoria sobre las recomendaciones de Play England ➡ ve a la página 38
Si las tienes presentes ➡ continúa leyendo

Sin embargo, en esta propuesta se toma como base el uso de calles poco transitadas (no avenidas) y la identificación de las rutas que toman los niños al salir del espacio elegido, por formar parte ya de su ruta cotidiana.

A partir de este punto aparece en la propuesta metodológica lo que corresponde a la participación infantil, que se forma por tres momentos: la presentación del proyecto, la obtención de información complementaria y la puesta a prueba de los juegos. En el caso particular de esta intervención, como se le dio peso a la participación de los niños, los resultados fueron determinantes para la siguiente etapa, pues con base en los juegos elegidos se hizo el rediseño y la adaptación para el espacio público.

Una vez que se rediseñaron los juegos, se retomó la participación de los niños, con quienes se hizo la intervención en la calle. Finalmente, el último paso fue observar su interacción con ella.



PÚBLICO OBJETIVO. DEFINICIÓN Y UBICACIÓN

Este proyecto está dirigido a la población infantil antes de los nueve años de vida por la importancia que tiene el juego en edades tempranas como medio para conocer, aprender y desarrollar habilidades, y dentro de este rango se trabajó con niños entre los 6 y los 9 años.

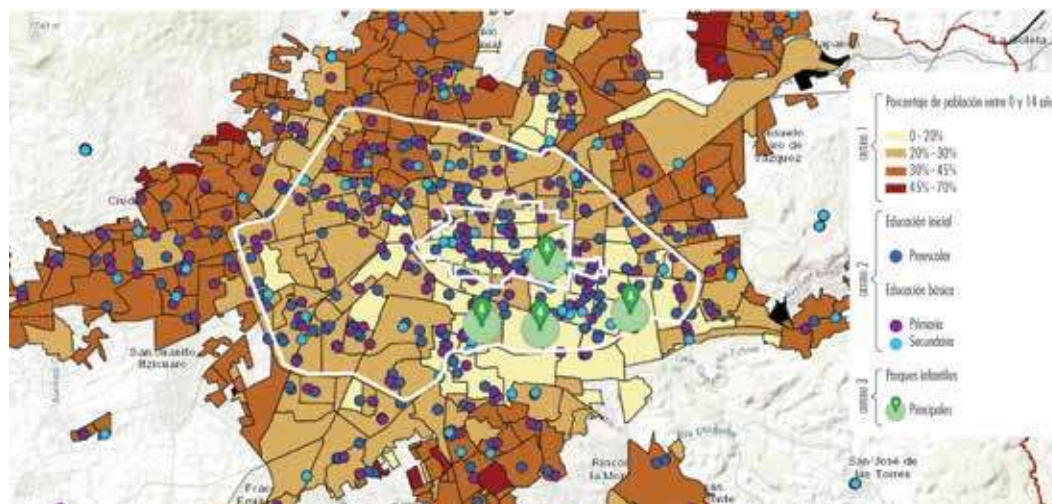
Ver más de este tema ➔ [ve a la página 51](#)
Ya sabes lo suficiente ➔ [continúa leyendo](#)

Para ubicar a esta población dentro de la zona previamente establecida (el interior del Periférico de la ciudad de Morelia) se utilizaron tres criterios: zonas con una alta densidad poblacional infantil, que cuenten con la presencia de escuelas primarias y que se ubiquen fuera del radio caminable de los parques considerados como principales en capítulos anteriores.

Para consultar la descripción de los parques principales ➔ [ve a la página 18](#)
Lo tienes claro ➔ [continúa leyendo](#)

Figura 35

Mapa con la ubicación de la población objetivo y de las escuelas e identificación de los parques principales



Una vez identificada la ubicación de nuestra población objetivo, se seleccionó una escuela que pudiera garantizar el tránsito infantil en sus alrededores. Para su elección se tomaron en cuenta tres aspectos: la disposición de ésta para participar en el proyecto, las características espaciales del exterior y su lejanía con los parques que se definieron como “principales”.

En este caso la intervención final se realizó en colaboración con la Escuela Primaria Federal Renovación Nacional, ubicada en la colonia Eduardo Ruiz, al noroeste de la ciudad de Morelia.

► **Colaboración.** El acercamiento con la escuela fue positivo desde el primer momento, pues la directora y dos maestros, una de primero de primaria y uno de tercero se sumaron a este proyecto y permitieron y facilitaron tanto el trabajo con los niños como la modificación del espacio público que rodea la escuela incluyendo las paredes de ésta.

► **Características del espacio.** Como se explicó previamente, uno de los mayores motivos por los cuales la gente se alejó de las calles, fue el incremento del tránsito vehicular. Esta escuela se eligió por su bajo índice de riesgo de accidentes, ya que su entrada principal y dos de sus costados están dispuestos en calles de poco tránsito. Además, tiene la gran ventaja de ocupar una manzana completa, por lo que sus paredes y banquetas podían convertirse en un gran lienzo para la colocación de los juegos sin la necesidad de tener que solicitar permisos externos, sólo los de la propia escuela.

Figura 36

Croquis de la escuela Escuela Primaria Federal Renovación Nacional



Figura 37

Mapa de distancia de la Escuela Primaria Federal Renovación Nacional a parques principales



RUTAS DE TRÁNSITO

Por un cierto tiempo se observaron los recorridos de los niños al salir de la escuela. Se observó que gran parte de la población se seguía en dirección noroeste por la calle donde se ubica la salida, es decir Parque Nacional de Uruapan y en la esquina dobla hacia el sur, en dirección a la avenida Pedregal. Una menor parte se seguía derecho por esa misma calle y otra parte todavía menor se iba en sentido contrario de la calle, con dirección sureste pero también la mayoría doblaba a la derecha en dirección a la avenida.

Figura 38

Croquis con las rutas que toman los niños a la salida de la Escuela Primaria Federal Renovación Nacional

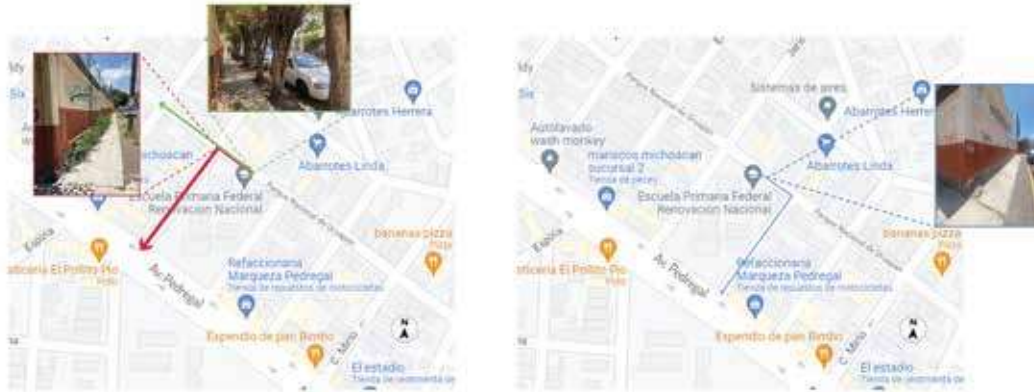


Figura 39

Croquis donde esperan los papás a los niños en la salida



También se observó que la mayor parte de los niños se iba caminando y que los papás esperaban desde minutos antes de que abriera la escuela en ese tramo de la calle, en la acera de enfrente de la puerta e incluso en el pavimento.

ELECCIÓN DE ÁREAS COGNITIVAS Y DE JUEGOS

Uno de los objetivos de este proyecto es la ampliación de los espacios de juego para propiciar el desarrollo de habilidades cognitivas, en particular en los campos de las matemáticas y la lectoescritura.

Los juegos propuestos fueron elegidos con base en los aprendizajes que se deben cubrir para nivel preescolar y primaria según la Secretaría de Educación Pública. Para la elección de juegos se consultaron dos documentos, el primero llamado El libro de la educadora, y el segundo Libro para el maestro. Matemáticas de primer grado, ambos edición 2019. En ellos se proponen juegos y estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades en distintos campos. Con base en esto se eligieron un par, relacionados con la motricidad, cinco con las matemáticas y uno con la lectoescritura y estos fueron los que se les presentaron a los niños de la escuela con la que se trabajó. Se eligieron estas temáticas debido a la importancia que tienen para edades tempranas, pero se puso mayor énfasis en las matemáticas debido a que ayudan no sólo a la resolución de problemas, sino que además contribuyen a organizar y estructurar el pensamiento (SEP, 2019). La decisión de incorporar al menos un juego para el desarrollo de habilidades motrices respondió a que son a los que más habituados están los niños, pues son los que promueven los parques infantiles, así que se volvía un tipo de juego ya familiar para ellos.

Para la exhibición y la puesta a prueba de los juegos, estos se realizaron con materiales y soportes que permitían su movilidad y reutilización; no obstante, el objetivo final siempre apuntó a su implementación en el espacio público de manera permanente (o al menos más duradera).



PARTICIPACIÓN INFANTIL INICIAL.

PUESTA A PRUEBA DE LOS JUEGOS

El primer momento de la participación infantil se dio una vez determinados los temas que se abordarían y ya que se había hecho una revisión de los juegos que servirían para este fin, colocando la participación infantil -según el esquema de Roger Hart- en el segundo grado de participación: informados y consultados.

¿Qué dice el esquema de Roger Hart? ➡ ve a la página 33

Tienes claro de qué trata del grado 5: Consultados e informados ➡ continúa leyendo

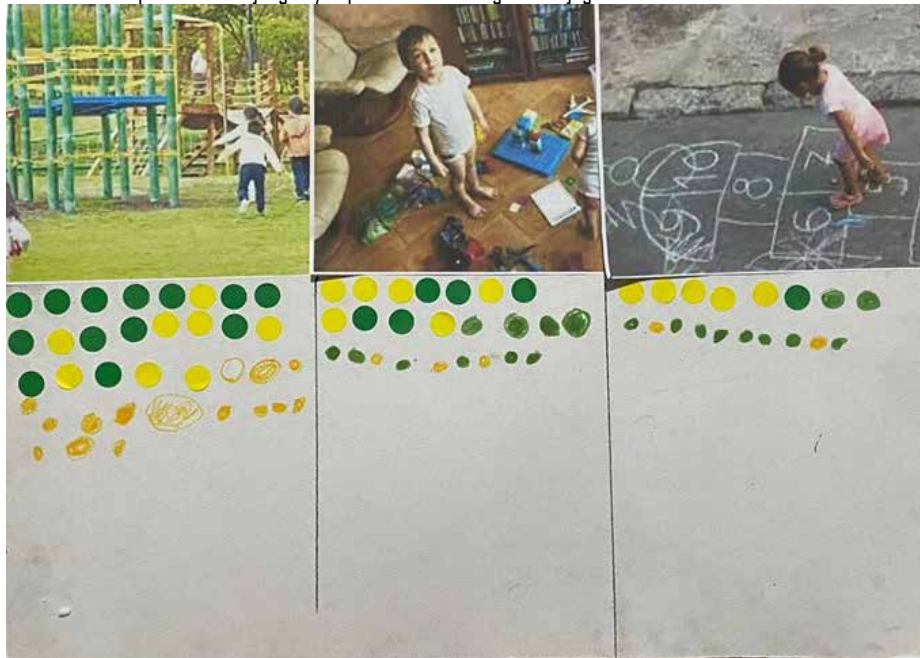
Lo primero que se hizo fue presentar el proyecto ante los grupos con los que se trabajaría (primero y tercero de primaria), explicarles el objetivo y sondear si existía interés por participar. Posteriormente, se realizaron algunas dinámicas que permitieron crear un ambiente de confianza y conocer su sentir en relación con las temáticas que se abordarían y a los espacios de juego. Algunas de las preguntas que se les hicieron fueron las siguientes:

- ▶ ¿En qué espacios juegan más?
- ▶ ¿En qué lugares les gustaría poder jugar más?
- ▶ ¿Les gustan las matemáticas?
- ▶ ¿Les da miedo la calle?

Para responder las dos primeras se les pidió que en una lámina indicaran (Fig. 40) con verde dónde juegan más y con amarillo dónde les gustaría poder jugar más. Las otras dos fueron preguntas dirigidas al grupo en general donde se contabilizaron las opiniones iguales y se recopilaron las explicaciones que daban los niños.

Figura 40

Lámina de espacios donde juegan y espacios donde les gustaría jugar más



● Juego más (primero)

● Me gustaría jugar más (primero)

● Juego más (tercero)

● Me gustaría jugar más (tercero)

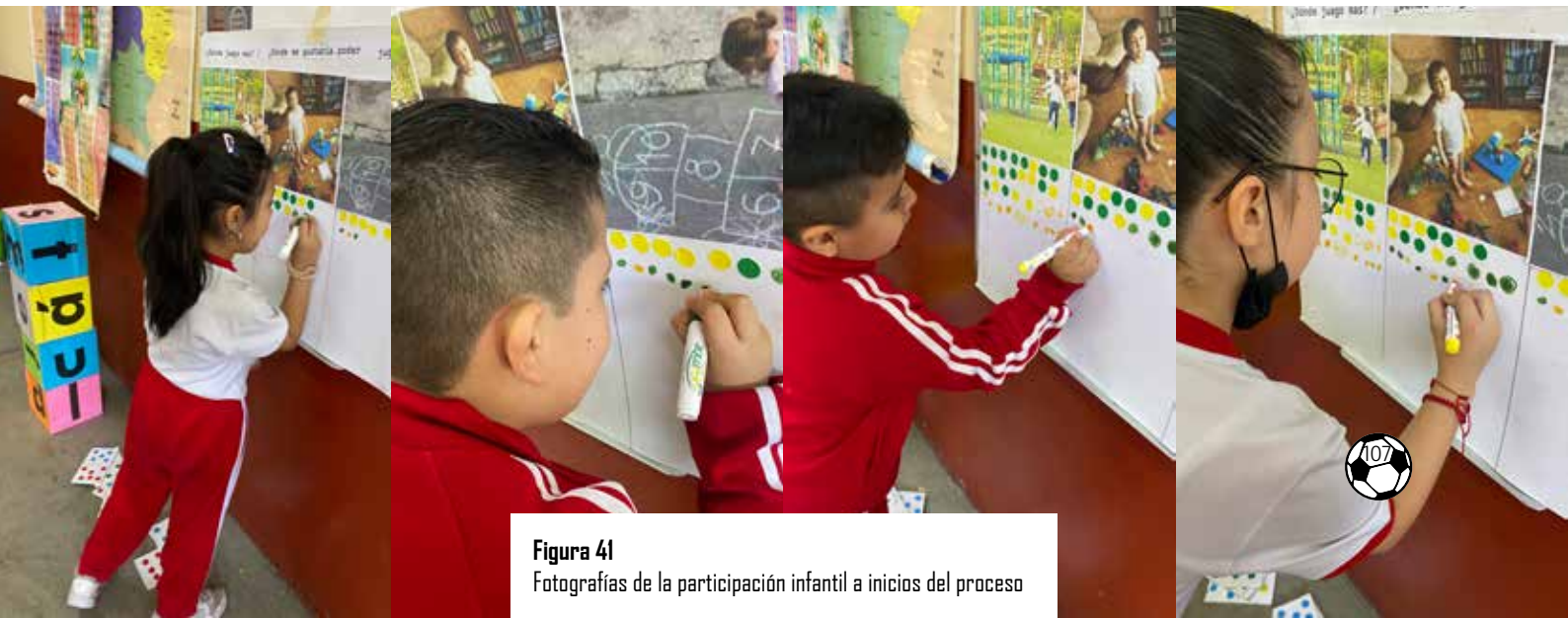


Figura 41

Fotografías de la participación infantil a inicios del proceso

Después de esta actividad se les entregó un cuestionario -retomando el utilizado durante los primeros acercamientos con los niños- diseñado con ilustraciones que pudieran explicar lo que se preguntaba sin la necesidad expresa de saber leer (Fig. 42) y se fueron leyendo las preguntas para que tuvieran claridad en lo que tenían responder. También se aprovechó este momento para obtener un poco de más información en cuanto a su forma de desplazarse.

Figura 42

Fotografías de la participación infantil a inicios del proceso

¿Cómo te llamas? _____
¿Cuántos años tienes? _____
¿Qué es lo que más te gusta hacer?

¿Te gusta estar en la calle?

¿Cómo te vas de la escuela?

Dibuja qué es lo que más te gusta jugar


Si bien es cierto que en aquel momento el cuestionario no funcionó como se esperaba, para este ejercicio se simplificó y se manejó un lenguaje que pudiera ser comprensible para su edad.

Una vez que se estableció un ambiente de confianza y se explicó el objetivo de la actividad, se presentaron los juegos. Al inicio no se les dieron instrucciones sobre la dinámica, sino que se les permitió que se acercaran a explorarlos y que los jugaran como ellos se imaginaban. Después de 15 minutos se reunió a los niños y se les explicó la lógica de los que no lograban

deducir y se les volvió a permitir jugar. En este punto se observó a cuáles recurrían más o por cuáles mostraban mayor interés. Finalmente, para confirmar lo observado, se colocaron todos los juegos a los que habían sido expuestos y se les pidió que colocaran un pompón de color morado en el juego que más les había gustado y uno azul en el que menos les gustó.

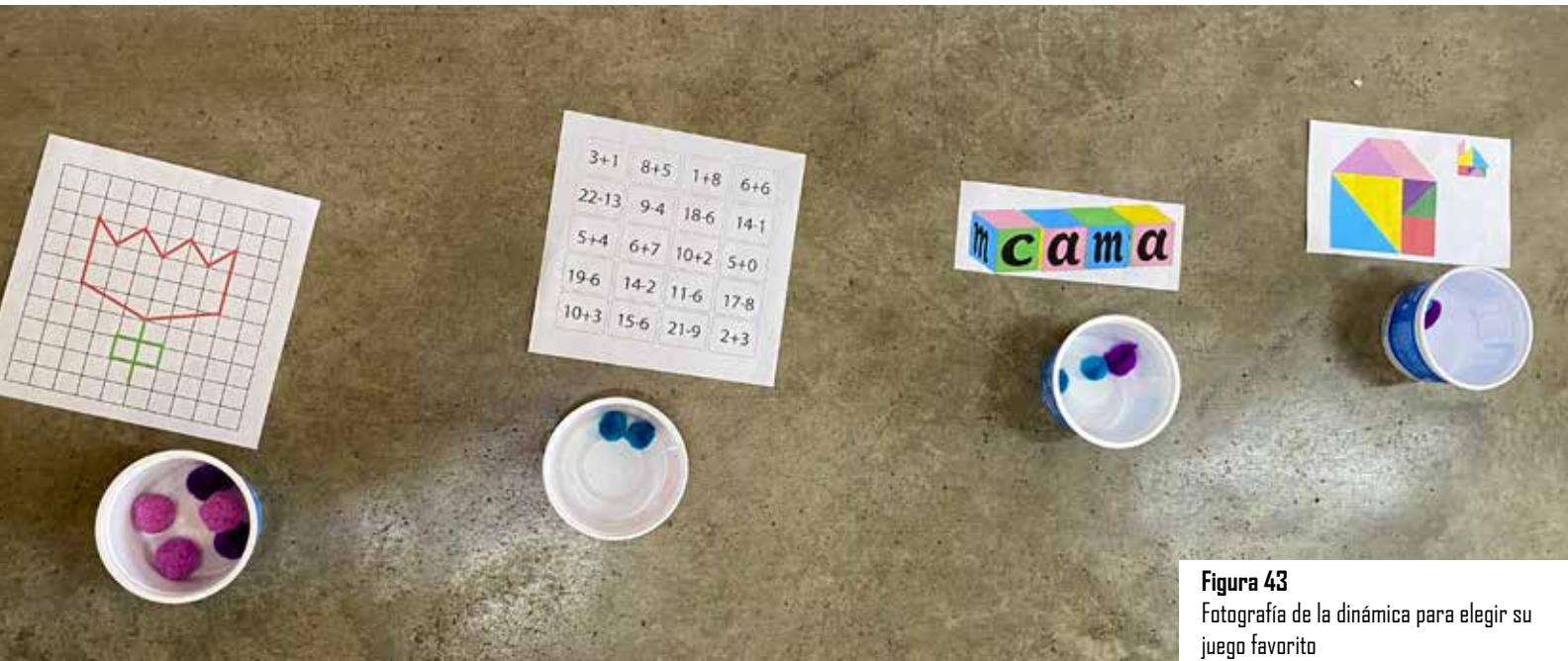
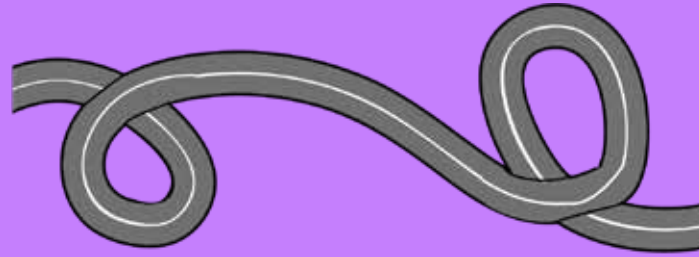


Figura 43
Fotografía de la dinámica para elegir su juego favorito

Los juegos que se les presentaron a los niños:

- ▶ Carretera
- ▶ Pies y manos
- ▶ Historia de tres tiempos
- ▶ Dominó
- ▶ Tangram
- ▶ Estructuración espacial
- ▶ Tabla de sumas, restas y multiplicaciones
- ▶ Cubos de letras

CARRETERA



Objetivo

Propiciar que siguiendo un trazo los niños sean capaces de coordinar el movimiento para ir de un punto a otro

Dinámica

El uso de una carretera cuando se tienen vehículos suele ser intuitivo. En este caso al no haber coches, se esperaba ver la reacción de los niños y la solución que daban ante esta posibilidad de juego.

Materiales

Se imprimió una carretera por partes en hojas de papel y se pegaron una tras otra para tener una de un tamaño considerable (dos metros y medio).

Características del espacio

Se buscó una pared despejada, que permitiera colocar la impresión a un metro de altura y que no tuviese elementos que obstaculizaran la proximidad de los niños.



Figura 44

Fotografía de niños jugando el juego de Carretera

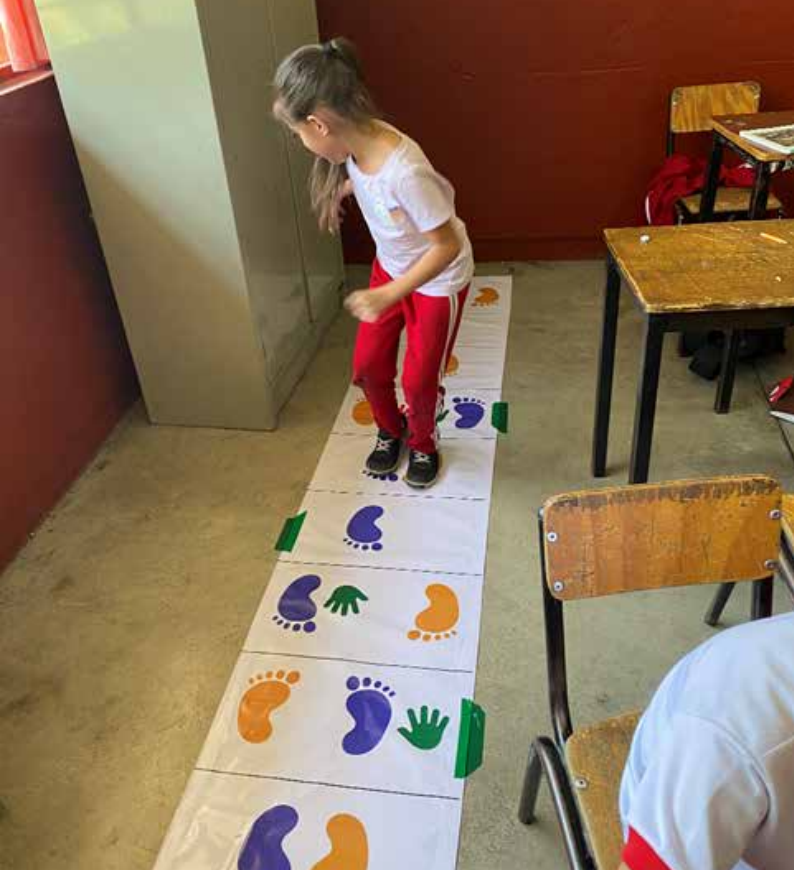


Figura 45
Fotografías de niños jugando el juego de Pies y manos

Objetivo

Este juego promueve el desarrollo de habilidades motrices gruesas, la atención y la coordinación.

Dinámica

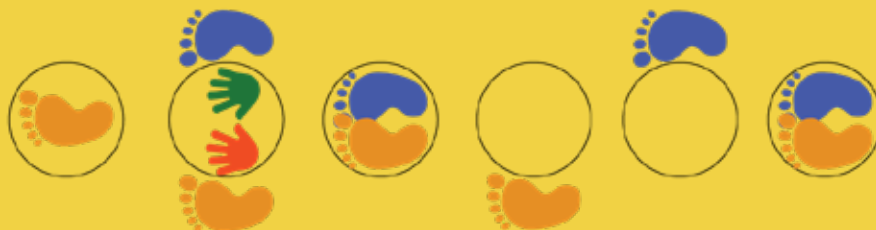
Se colocó una secuencia de pies y manos donde los niños tienen que colocar sus extremidades según se indica en la imagen, saltando de un bloque al siguiente.

Materiales

La primera prueba se hizo en papel sin embargo se maltrató pronto por lo que se imprimió en lona.

Características del espacio

Se buscó un espacio en el piso que estuviera libre de obstáculos. Se fijó al piso para no resbalar y así evitar accidentes.



PIES Y MANOS



HISTORIA DE 3 TIEMPOS



Objetivo

Identificar los momentos de una historia o actividad, siendo capaces de ordenarla por principio, parte media y final.

Dinámica

Para este juego se formaron historias divididas en tres tiempos: antes, en medio y fin. El objetivo es que los niños sean capaces de establecer el orden de sucesos de acuerdo con lo observado en cada lámina y en la continuidad de las acciones y hechos.

Materiales

Se utilizó impresión a color y se colocó en un soporte rígido (cartulina) para facilitar su manejo y extender la duración.

Características del espacio

Para la puesta a prueba se colocaron las láminas en el suelo. Si se llevase a la calle se podría colocar en las paredes sujetados por rieles para poder intercambiar el orden de las láminas.



Figura 46

Fotografías de niños jugando Historia de tres tiempos



Figura 47
Fotografía de niño jugando Dominó

Objetivo

Identificar colecciones con el mismo número de elementos.

Dinámica

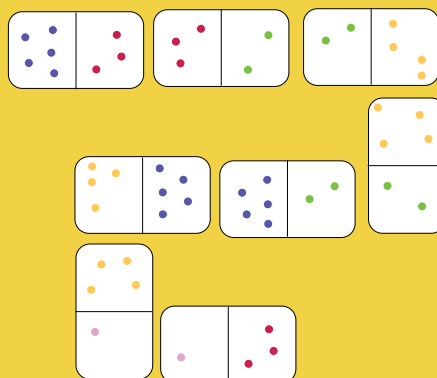
Colocar de manera consecutiva las fichas de dominó de acuerdo con el número de elementos contenido en cada extremo y haciéndolo coincidir con el siguiente.

Materiales

Para crear las láminas de dominó se utilizó fomboard por ser ligero y fácilmente recortable. Para marcar los puntos de cada conjunto se utilizaron calcomanías de colores. Así, los colores también les servían de referencia.

Características del espacio

Para la puesta a prueba se colocaron las fichas en el suelo. Sin embargo, de llevarse al espacio público, se consideraría buscar una pared donde se puedan colgar las fichas con un frente y un revés.



DOMINÓ

TANGRAM



Objetivo

Centrar la percepción de los niños en la forma de las figuras geométricas y sus propiedades.

Dinámica

A partir del acomodo de las piezas geométricas reconstruir diversas imágenes.

Materiales

Impresión en papel y con recorte. Impresión en papel de las imágenes a construir.

Características del espacio

Este ejercicio se realizó sobre los escritorios de los alumnos. Sin embargo, para llevarlo a la calle, se propone colocar las figuras despegables sobre una pared con malla de velcro.



Figura 48
Fotografías de niñas jugando Tangram



Figura 49
Fotografías de niños jugando Estructuración espacial

Objetivo

Desarrollar la observación y la identificación de los elementos en el espacio.

Dinámica

Copiar en una cuadrícula nueva los elementos de otra cuadrícula que consistirán en una figura hecha uniendo los vértices o bien unos cuadros de color repartidos en ella.

Materiales

En hojas de papel se imprimieron las cuadrículas en blanco y las que llevaban las imágenes. Con colores se les pidió a los niños copiar las segundas en las primeras.

Características del espacio

La puesta a prueba se llevó a cabo en papel. Para la instalación final se utilizó una pared donde se pintó un patrón y se colocaron fichas deslizables para acomodarlas siguiendo el patrón.

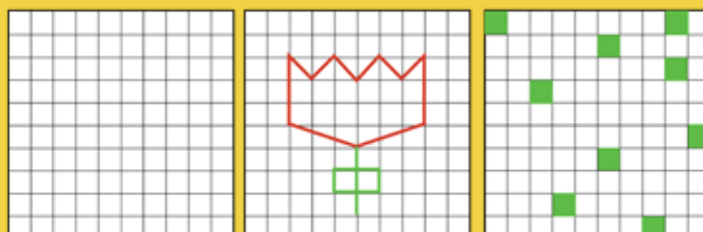


TABLA DE SUMAS, RESTAS Y MULTIPLICACIONES

21	$3 \times 3 + 5$	$67 - 7$	$8 \times 2 + 5$	$45 - 24$	30×2	7×2	4×15
60	$54 - 33$	$42 - 28$	$26 + 17 \times 2$	$85 - 17 - 8$	$8 + 6$	$35 - 14$	$27 - 13$
14	$28 + 32$	$19 + 8 - 6$	$4 \times 3 + 2$	$3 + 11$	3×7	$87 - 27$	$18 + 3$

Objetivo

Realizar operaciones sencillas de suma, resta y multiplicación.

Dinámica

Pasar de una línea a la otra colocándose en la operación que daba el mismo resultado siempre.

Materiales

Esta actividad también se hizo en papel de manera inicial, sin embargo, debido a su fragilidad después se imprimió en una lona.

Características del espacio

Para colocar esta cuadrícula se buscó un espacio amplio y despejado, características que se procurarían en caso de llevarse a la calle.



Figura 50

Fotografías de niños jugando con la Tabla de sumas, restas y multiplicaciones



Figura 51
Fotografías de niños jugando con los Cubos de letras

Objetivo

Estimular la formación de palabras a partir de la intención o del azar y fomentar la lectura e identificación de sonidos.

Dinámica

Se pueden lanzar los cubos e intentar formar palabras con las letras obtenidas o bien buscar intencionalmente las letras ya identificadas para formar la palabra deseada.

Materiales

Para la elaboración de cada cubo se utilizaron cajas de cartón. A cada cara se le colocó una letra con tipografía sin patines y clara de gran tamaño sobre hojas de colores. Finalmente se forró la caja con mica suave.

Características del espacio

Estos cubos se colocaron en el piso, al igual que en la intervención final.



CUBOS DE LETRAS



Resultados

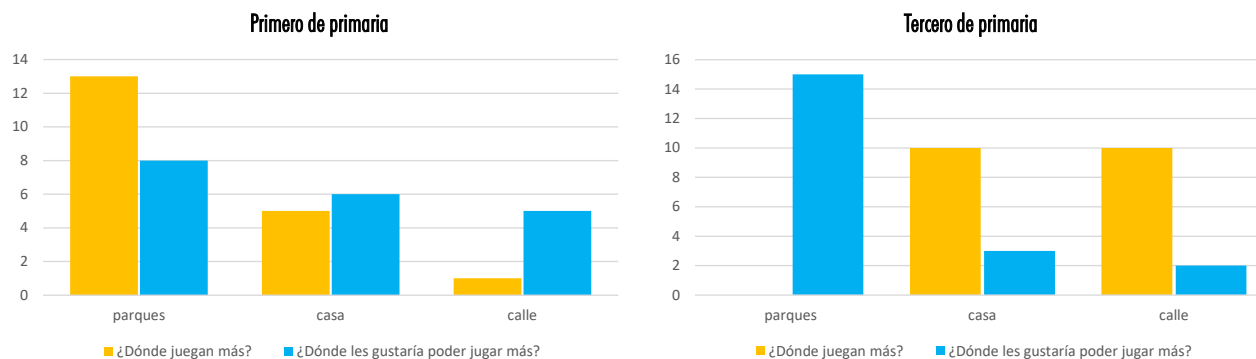
Los resultados de este primer momento de participación infantil nos permitieron confirmar algunos datos que ya se habían observado o se intuían y ofrecieron un panorama alentador sobre su respuesta positiva ante juegos diferentes a los que suelen estar acostumbrados. Entre otras cosas, confirmó lo observado sobre el medio que utilizan para transportarse a su casa y nos dio un panorama sobre el sentir y pensar de los niños en relación con las temáticas propuestas y sobre sus costumbres.

Se trabajó durante dos días con cada grupo (primero y tercero de primaria) y la cantidad de niños varió por uno o dos, por eso no corresponde siempre el mismo número de participaciones para cada ejercicio. Dado que el primer momento correspondió a la presentación del proyecto y a crear un ambiente de confianza, no se registraron mayores resultados que la aceptación y alegría de los niños por participar en todo el proceso.

En cuanto al primer ejercicio sobre indicar los espacios en los que más juegan y en los que más les gustaría jugar, los resultados obtenidos indicaron que los niños de primer año juegan más en los parques y menos en la calle, mientras que los de tercero respondieron que juegan por igual en su casa que en la calle. En cuanto al lugar donde les gustaría jugar más los niños de ambos grupos respondieron que les gustaría jugar más en los parques.

Figura 52

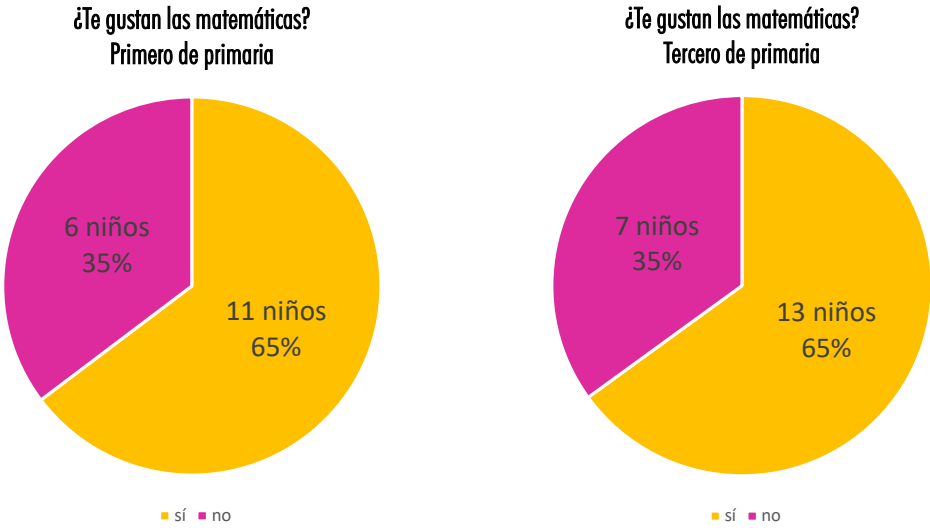
Gráficas de los lugares donde juegan más y donde juegan menos



En cuanto a la temática, particularmente a las matemáticas, y a su estancia en la calle se les hizo la pregunta de manera verbal sobre su opinión de ambos temas. La intención fue detectar si existía algún factor negativo que de inicio pudiera ser un rechazo ante esta propuesta.

La respuesta dada por los niños indicó que sí existe un rechazo todavía por las matemáticas y algunas de las razones que compartieron fueron: son difíciles, requieren de mucho trabajo, no da tiempo de terminarlas, prefiero hacer otra cosa.

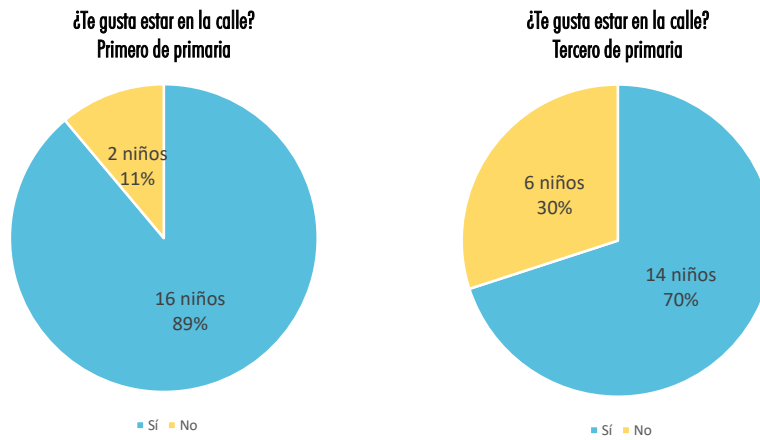
Figura 53
Gráficas sobre el agrado y el desagrado por las matemáticas



En cuanto al miedo a estar en la calle, en ambos grupos se aprecia que casi a la mitad de los niños sienten temor. Algunas de las razones que dieron fueron: me roban, me pierdo, me atropellan, hay perros agresivos, hay borrachos, matan.

Figura 54

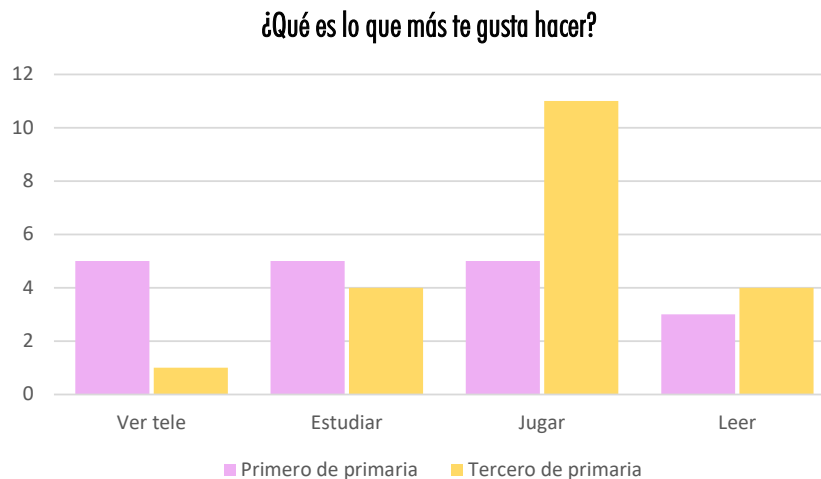
Gráficas sobre el agrado y el desagrado por estar en la calle



En la encuesta impresa que se les dio a los niños primero se les preguntó sobre su preferencia sobre algunas actividades, entre ellas el juego, por ser la actividad que busca reforzar este proyecto y para saber su interés en ella en comparación de otras que se sabe son propias de su edad. A esto respondieron poniendo al mismo nivel su interés por ver la tele, estudiar y jugar, dejando en último lugar la opción de leer. Los niños de tercero respondieron como prioridad jugar, seguido por estudiar y leer y dejando en último lugar a ver tele.

Figura 55

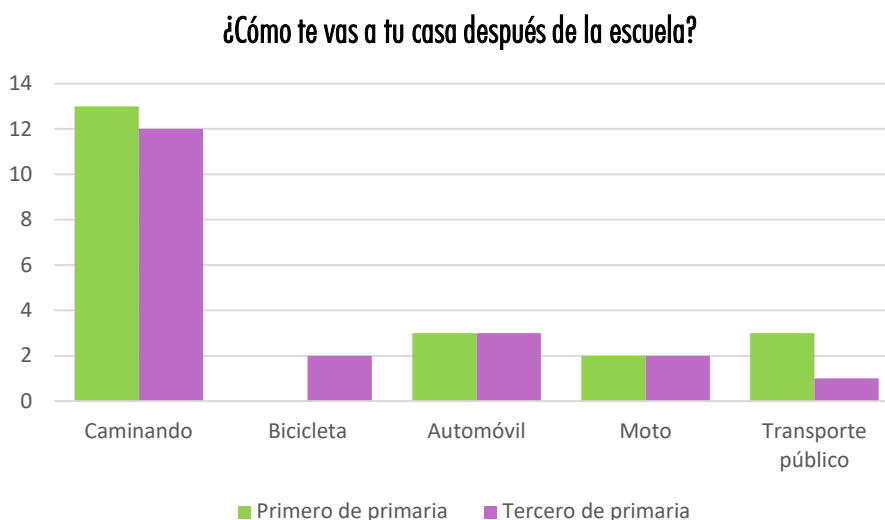
Gráficas de las respuestas sobre la preferencia sobre las actividades de ver tele, estudiar, jugar y leer



Para definir el tipo de juegos y su ubicación era necesario conocer qué medio de transporte usaba la mayoría, pues el diseño de los juegos tendría que adaptarse al tipo de interacción que pudieran tener con ellos. Por todo esto se les preguntó que cómo se iban de la escuela a la hora de la salida, a lo que la mayoría indicó que se va caminando.

Figura 56

Gráficas de las respuestas sobre cómo se van a su casa saliendo de la escuela



Esta propuesta lo que promueve y a su vez retoma es el juego en las calles. Sin embargo, es evidente que actualmente este tipo de actividad está muy limitada por muchos factores de los que ya se ha hablado en capítulos anteriores, pero entre ellos está la amplia oferta de opciones para jugar, desde una gran variedad de juguetes hasta otras actividades como los deportes, las actividades artísticas, etc. Para conocer más sobre sus intereses al respecto, en la parte final del cuestionario se les preguntó qué les gusta jugar más y se les pidió que respondieran con un dibujo y que dieran una explicación verbal de lo que habían dibujado; las respuestas se englobaron en cuatro rubros: con juguetes, haciendo actividad física,



realizando actividades artísticas y con medios electrónicos. Para los niños de primero la respuesta principal fue con juguetes (como carritos, muñecas, cocinitas) y en segundo lugar la actividad física, mientras que para tercero la actividad física (bicicleta, patines y fútbol) quedó en primer lugar.

Figura 57

Gráficas de las respuestas sobre qué o con qué les gusta jugar más



En cuanto a los juegos que se les presentaron a los niños, se tomaron en cuenta principalmente dos aspectos: qué tantos niños intuían la dinámica del juego sin instrucciones y el más importante: qué juego les gustaba más. Como este último punto era de suma importancia ya que determinaría los juegos que se harían durante la intervención, los resultados se obtuvieron a partir de tres dinámicas: la observación, una dinámica con indicadores puntuales y una pregunta abierta.

La lectura visual se hizo mientras los niños utilizaban los juegos libremente; posteriormente, se anotaron los resultados. Después se corroboraron con otra actividad que consistió en colocar todos los juegos de manera lineal y ellos indicando con un marcador en frente de cada juego, cuál era más de su agrado y cuál les había gustado menos.



Figura 58

Fotografías de la participación infantil en la elección de los juegos a implementar

Los resultados para ambos grupos fueron en el siguiente orden de preferencia:

1. Espacialidad en cuadrícula
2. Manos y pies
3. Tangram, Dominó y Cubos
4. Láminas de temporalidad
5. Carretera
6. Tabla de sumas, restas y multiplicaciones

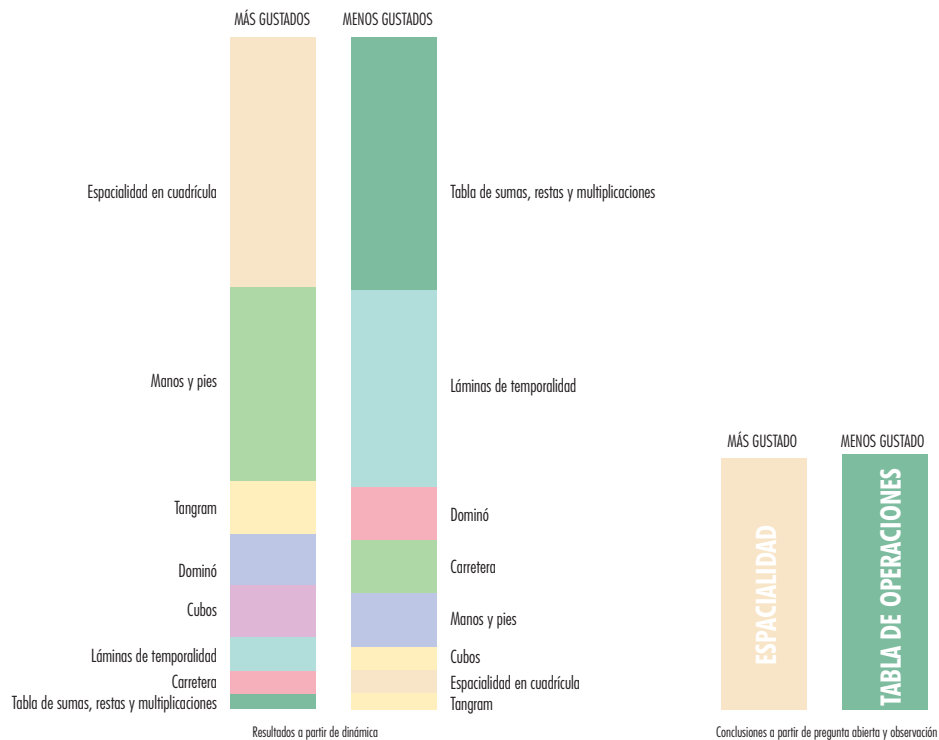
Sin embargo, al hacer la pregunta inversa, los resultados se modificaron, quedando de la siguiente forma (del menos gustado al más gustado):

1. Tabla de sumas, restas y multiplicaciones
2. Láminas de temporalidad
3. Dominó, Carretera y Pies y manos
4. Cubos y Espacialidad en cuadrícula
5. Tangram

Finalmente, se les hizo la misma pregunta de manera verbal y los resultados, aunque variaron en número, sí reforzaron la Espacialidad en cuadrícula como el más gustado y la Tabla de sumas, restas y multiplicaciones como el menos gustado.

Figura 59

Gráfico de resultados sobre la preferencia de los juegos



PARTICIPACIÓN INFANTIL FINAL

INTERVENCIÓN ESPACIAL

Para realizar la intervención en la calle se tomó en cuenta lo explicado en los incisos anteriores y los resultados obtenidos, desde la ubicación hasta el diseño de los juegos que se implementarían. En un primer momento se eligió uno de cada una de las habilidades en las que está enfocada la propuesta (matemáticas y lectoescritura) y que había sido del gusto de los niños. Sin embargo, se decidió incluir también el de motricidad por ser el tipo de juegos más conocido y al que más habituados se encuentran los niños, quedando de la siguiente forma: el de Estructuración espacial para matemáticas; los Cubos con letras para lectoescritura y el juego de Pies y manos para la motricidad.

ESTRUCTURACIÓN ESPACIAL

Objetivo

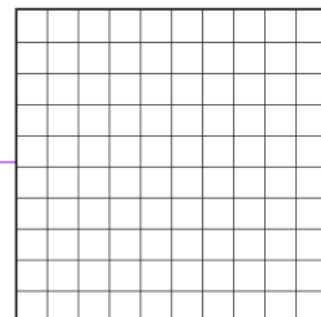
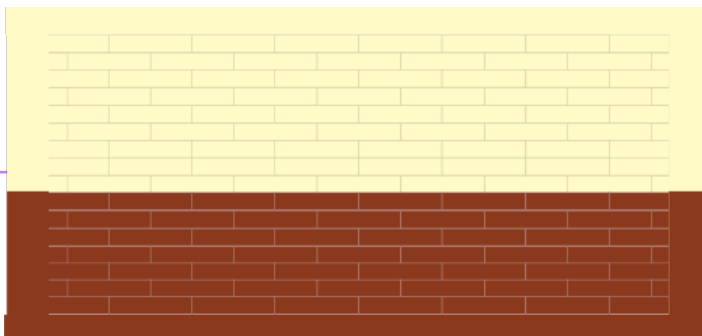
Replicar una forma o la disposición de elementos en un espacio similar al que se encuentran.

Implementación

Este juego se pretendió replicar en la barda que rodea la pared de la escuela, hecha de tabique y dividida por columnas, con el fin de representar la cuadrícula que se utilizó en los juegos de prueba.

Figura 60

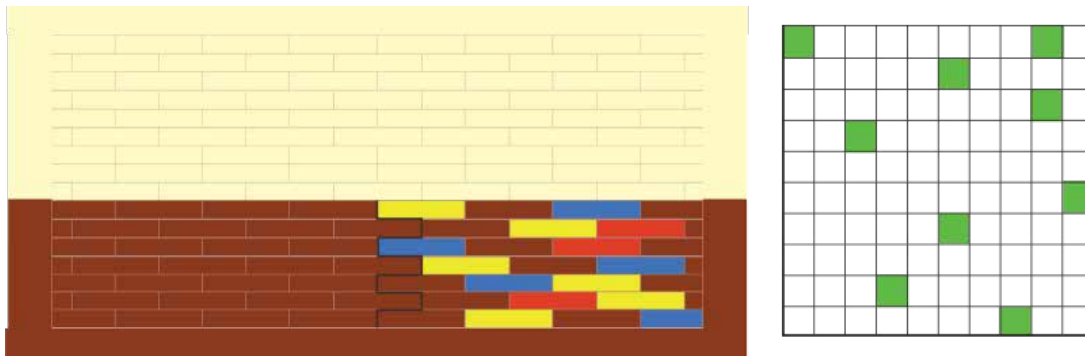
Gráfico comparativo del espacio de juego en el aula y del espacio de intervención



Para comenzar se dividió la pared en dos partes y en una de las secciones se identificaron los ladrillos que se pintarían y que sería el modelo por replicar; para facilitar el ejercicio se utilizaron tres colores.

Figura 61

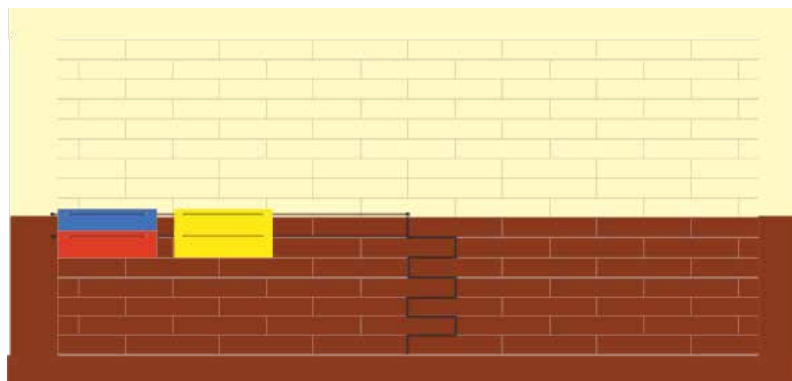
Gráfico comparativo de los elementos colocados en la hoja de juego y en el espacio de intervención



Para replicar la cuadrícula se colocó un cable en la parte superior de cada línea de ladrillos en el área determinada para interactuar. En él se insertaron láminas de los mismos colores que se habían pintado en el modelo, que representaban al ladrillo, y que se podían deslizar a través del cable para acomodarlo en el lugar que correspondiera.

Figura 62

Gráfico sobre la producción del juego en la pared



Finalmente se colocaron en cada línea del bloque izquierdo clavos con un alambre prensado a ellos y dos láminas. Para hacer el ejercicio un poco más complejo se consideró que la réplica con las láminas de ladrillos fuera en sentido inverso y esto se explicó a los alumnos que participaron en este ejercicio.



Figura 63

Fotografías de la participación infantil en la intervención final del juego de Estructuración espacial



Figura 64

Fotografías de la participación infantil durante la intervención final con el juego de Estructuración espacial parte 2 (arriba) y del resultado final (abajo)

CUBOS CON LETRAS

Objetivo

Formar palabras a partir de la combinación de tres y cuatro letras.

Implementación

Se construyeron cuatro cubos con cartón corrugado y en cada cara se colocó una letra. En dos de los cubos sólo se colocaron consonantes y en los otros dos vocales, excepto en uno de ellos, en el que se incluyó una cara con una estrella, para también permitir la formación de palabras de tres letras. Para la elección de las letras se elaboró un listado de palabras sencillas, es decir que contuvieran una o dos vocales y dos consonantes y que fueran familiares para los niños. Además, éstas se formaban con la secuencia de tres y cuatro letras, que podían contener letras repetidas y acentuadas. Estas palabras fueron:

- ▶ Sopa ▶ Mala
- ▶ Mamá ▶ Masa
- ▶ Mesa ▶ Pasa
- ▶ Tela ▶ Sal
- ▶ Come ▶ Tos
- ▶ Papá ▶ Más
- ▶ Rosa ▶ Sol
- ▶ Pato ▶ Mal
- ▶ Casa ▶ Las

Las letras se imprimieron en hojas de colores brillantes, para llamar su atención, con caligrafía de molde (palo seco).

Figura 65

Diseño de las caras de los cubos para el juego de cubos con letras



En un inicio, se había considerado colocar los cubos en un soporte, sin embargo, esto limitaba el acomodo de las letras, por lo que se decidió dejar los cubos en el piso para un manejo más libre.

Figura 66

Modelo de cubos con letras con soporte y sin él

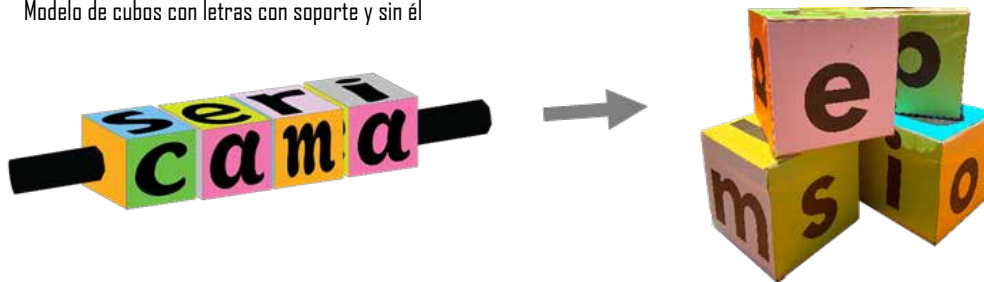


Figura 67

Fotografías de la instalación del juego Cubos con letras

JUEGO DE PIES Y MANOS

Objetivo

Fomentar la observación y la coordinación motriz de los niños a partir de seguir indicaciones gráficas.

Implementación

Para este juego se elaboraron plantillas con la forma de cada pie y de cada mano a modo de estencil. En el espacio elegido previamente se ubicaron las plantillas y con aerosoles se fueron pintando, siguiendo un patrón que previamente se había diseñado y en el que se buscaba variar la colocación de cada extremidad en cada bloque para fomentar la observación y la coordinación de los niños.

Para ayudar con la identificación al pie izquierdo se le asignó el color morado, a la mano

Figura 68
Diseño de plantillas de manos y pies



izquierda el amarillo, a la mano derecha el anaranjado y al pie derecho el verde.

Figura 69
Asignación de color a pies y manos para facilitar su identificación

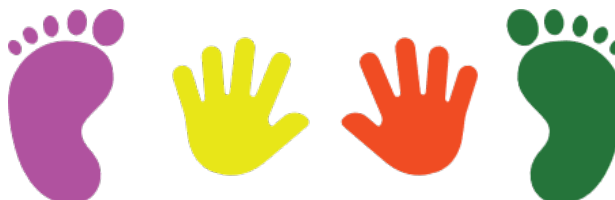




Figura 70

Fotografías de la participación infantil durante la intervención final con el juego de Pies y manos (arriba) y del resultado final (abajo)

Resultados

El objetivo principal de este proyecto fue diseñar juegos didácticos que, adaptados al espacio público -en este caso en particular, ubicados en la periferia de una escuela-, pudieran acercar la actividad lúdica a los niños en su vida cotidiana a la vez que se promovía el desarrollo de habilidades en campos que usualmente sólo se impulsan desde el ámbito escolar y que siguen siendo tema de preocupación en las evaluaciones nacionales: la lectoescritura y las matemáticas.

Para determinar la ruta de acción se diseñó una metodología en la cual se le dio peso a la participación infantil, en miras de no convertirse en un proyecto dirigido a los niños hecho totalmente por adultos. Por otra parte, dado que la propuesta llegaba hasta el ejercicio de intervención por estar centrada sobre todo en el tipo de juegos, ya no hubo un periodo de retroalimentación sobre la instalación hecha. Por tal motivo, las lecturas que se desprenden de este trabajo nacen de la observación.

De los juegos instalados en la calle, se pudo observar que el de Estructuración espacial, que había sido el más gustado en las pruebas, pasó a ser el más ignorado. Es necesario aclarar que se modificó completamente el diseño de este juego de su formato original en la hoja de papel a su adaptación en la pared. Esto nos hace suponer que hubo complicaciones en su lectura y a la hora de jugarlo, pues tanto la cuadrícula como la figura a replicar estaban claramente definidas en el papel, hecho que no pasaba en la pared. Además, se evitó poner instrucciones en los juegos permitiendo la libre interpretación de los niños, sin embargo, es probable que en este caso al ser un formato totalmente distinto con un objetivo muy particular, hubiese sido necesario hacer explícita la dinámica a seguir. A los niños que se participaron en la producción de este juego en la calle sí se les volvió a explicar la dinámica y lo probaron, sin embargo, se hizo evidente su confusión en el momento de jugarlo.

El juego con los Cubos también tuvo poca repercusión cuando se colocó en la calle con los niños de primaria, hecho que no ocurrió en los salones y durante las pruebas piloto donde tuvo gran aceptación. En esta nueva ubicación se acercaron únicamente algunos niños que no pertenecían a la escuela y que eran más pequeños.

En cuanto al juego de Pies y manos, éste tuvo mayor impacto y fue con el que más niños se detuvieron a jugar. Algunas de las suposiciones que se pueden hacer al respecto con base en lo observado durante todo el desarrollo de este proyecto son las siguientes: la primera es que es un juego mucho más conocido por los niños (esto se vio desde el momento en que se puso a prueba); la segunda se pensaría que tiene que ver con los colores, pues esta vez se colocó en el piso gris donde los colores brillantes se diferenciaban y resaltaban. Por último, este juego implica sobre todo un ejercicio motriz -como es el brincar de un elemento a otro-, que finalmente es lo que más se fomenta en los diversos espacios que se construyen para niños, y que no implica un razonamiento mayor (es casi intuitivo) para poder entenderlo y jugarlo.

En este punto cabe mencionar que a manera de prueba se colocó la lona con operaciones matemáticas (no de manera permanente en el suelo, sino en su formato transportable) que fue el juego menos gustado por los niños. Éste se colocó del lado opuesto al elegido para los demás juegos y el resultado fue que varios niños se acercaron a jugarlo. Como ya se comentó, ningún juego tenía instrucciones, así que los niños fueron intuyendo y tomando decisiones sobre qué debían hacer, atinándole al objetivo originalmente planteado con la excepción de que, en vez de ir línea por línea buscando la operación que los llevaba al mismo resultado, desde el inicio ellos elegían el resultado al que querían llegar y elegían dos o tres operaciones para llegar a él. Un dato curioso digno de mencionar es que todos los niños que interactuaron con este juego pertenecían a segundo de primaria, grupo con el que no se pudo trabajar en la prueba y elección de los juegos.



META

Conclusiones

Para comprender mejor el alcance del proyecto es necesario tener claro que vivimos en mundo adultocentrista en el que la mayor parte de las decisiones la toman los adultos, y en donde los niños han quedado rezagados (UNICEF, 2013). Por esta razón se vuelve imperante la necesidad de impulsar proyectos que promuevan el ejercicio de los derechos de los niños y que los incluyan activamente en la sociedad en la que viven. Si logramos crear conciencia de los beneficios que conlleva su inclusión y su participación dentro de su comunidad, tanto para ellos como para los adultos, podemos pensar que con el tiempo crecerá la demanda por contar con mejores y mayores espacios para ellos y una mayor consideración en la toma de decisiones.

Esta propuesta en particular se fundamentó en la importancia que tiene el juego para el desarrollo de habilidades en los niños (específicamente habilidades cognitivas, en este caso de matemáticas y lectoescritura) y promovió su participación en distintas partes del proceso.

A partir de las distintas intervenciones y ejercicios que se hicieron como parte de este trabajo, se desprendieron numerosas observaciones desde diversas aristas, que van desde la viabilidad de los materiales hasta la de los juegos planteados; y desde el funcionamiento de las dinámicas establecidas con los grupos de trabajo hasta la experiencia al rediseñar y readaptar los juegos para el espacio público. Con el fin de brindar una aportación que pudiera servir para proyectos futuros, se harán comentarios muy puntuales sobre estos aspectos basados en la experiencia de este proyecto.






Participación infantil. La propuesta metodológica que se planteó en este documento buscó priorizar la participación de los niños para que sus gustos, intereses y opiniones fuesen tomados en cuenta. Esto se hizo en diferentes momentos, por ejemplo, conociendo los juegos que les gustaban más y llevándolos a la calle; también se les involucró en la intervención final.

Esta experiencia de participación infantil nos permitió apreciar que los niños fácilmente se entusiasman con la idea de participar en proyectos lúdicos que estén pensados para ellos sin importar si abordan temas académicos; particularmente en actividades que se salen de su contexto cotidiano. Esto abre las posibilidades de reflexionar sobre la posibilidad de utilizar el juego como herramienta para desarrollar habilidades o para el aprendizaje y la difusión del conocimiento.

Además, se hizo evidente en su deseo de participar en la intervención en la calle lo atractivo que resulta para los niños participar en actividades “transgresoras de las reglas”, como es el hecho de salirse de la escuela en horario escolar para pintar una pared o la calle. Este tipo de situaciones se pueden utilizar a favor de lograr un fin mayor, pues se presta para hablar sobre lo que se debe y no hacer, sobre el respeto y las condiciones para intervenir el espacio público y se puede ampliar su panorama sobre otras posibilidades de intervención diferentes a las que habitualmente están acostumbrados a ver (publicidad, graffitis, etc.).

Para aprovechar y garantizar que la participación de los niños se vea reflejada en las intervenciones, es importante saber escucharlos y estar abiertos a tomar en cuenta sus opiniones aunque se alejen de las nuestras, siempre y cuando sean viables y para ellos tengan sentido. Si esto se considera para los proyectos que se realizan dirigidos a ellos, es probable que cada vez puedan ser más certeros, más diversos y se logre conseguir un impacto mayor en ellos.

Dinámicas y materiales. Desde el momento en que se planteó el involucramiento de los niños fue necesario definir los materiales adecuados para garantizar que su participación



se llevara a cabo de la mejor manera. Cuando se trabaja con niños de preescolar el uso del gis se vuelve muy práctico, sin embargo, su permanencia no es como la de la pintura y el esfuerzo no se ve reflejado en su duración lo cual, al final, puede ser frustrante para todos, como sucedió durante la prueba piloto. Si el proceso se lleva con niños más grandes (de 6 a 9 años, aproximadamente) ya se puede considerar el uso de pintura u otros materiales como aerosoles, alambre, plantillas, etc. Independientemente de la edad, hay que recordar que los niños en estas edades siguen desarrollando su motricidad y es necesario tenerlo en cuenta en el detalle de lo que se espera lograr. Por esta razón es recomendable utilizar materiales que no impliquen destrezas complejas, sobre todo cuando se trata de una actividad que muchos de ellos puede que no hayan realizado previamente. Asimismo, el uso de plantillas puede ser conveniente sobre todo si son grandes y están claramente definidas, pues así llamarán la atención y no se perderá la imagen por un mal movimiento durante su aplicación.

En cuanto a las dinámicas con los niños, basta tener presente que suelen estar dispuestos y abiertos a participar en actividades lúdicas de diferente índole. Si bien es cierto que, debido al cansancio y a la pérdida de concentración no se recomiendan actividades con una duración extensa (20 minutos para preescolar y 60 minutos para primaria), en actividades que resultan atractivas para ellos pueden permanecer involucrados por más tiempo. También hay que tomar en cuenta que si se va a hacer una intervención en el espacio público, es conveniente tener a la mano la totalidad de los materiales que se utilizarán y definir con claridad la dinámica, para optimizar los recursos y minimizar los riesgos.

Además, durante la intervención final, se demostró que no se necesitan muchos recursos para crear espacios que les permitan a los niños jugar más y que el espacio público se puede aprovechar para este fin.

Comunicación. Es fácil caer en el error de intentar comunicarnos con los niños como lo hacemos con los adultos, olvidando que tienen un nivel distinto de desarrollo cognitivo y lingüístico y que su capacidad de comprensión, vocabulario y habilidades de comunicación

están en vías de afianzarse. Por lo tanto, es necesario adaptar el lenguaje y la forma de comunicarse para que sea apropiada y comprensible para su nivel de desarrollo.

Durante este proceso se utilizaron diversas formas de comunicación con los niños: verbal, a través de juegos, de formularios, etc. En el caso de estos últimos, las dos veces que se aplicaron cuestionarios se hizo con dos públicos distintos: el primero con niños de preescolar y el segundo con niños de primero y tercero de primaria. En el primer caso, el cuestionario no funcionó ya que en edades tan tempranas no cuentan con herramientas para seguir indicaciones que requieren una respuesta precisa, aun si se utilizan dibujos es necesario entablar con ellos un diálogo y hacer las preguntas y aclaraciones necesarias hasta obtener la respuesta que se espera. Con los niños de primaria, el cuestionario impreso con respuestas ilustradas funcionó adecuadamente, tras aclarar algunos aspectos. Aun así, de las tres formas de comunicación se podría enumerar de más a menos exitosa de la siguiente manera: comunicación verbal, a través de juegos, usando reactivos.

Diseño. El rediseño y la adaptación de los juegos para la calle fue uno de los aspectos más relevantes de esta investigación, pues no sólo bastó con elegir aquellos que cumplían con la finalidad determinada, sino que se necesitó idear la manera de hacerlos atractivos y comprensibles para el público objetivo. Cuando se piensa en rediseñar juegos para el espacio público hay que tener en cuenta que existe una aparente inclinación por los juegos que implican un esfuerzo físico, lo cual puede atribuirse a que son los que mayormente se ven en los parques y en los espacios pensados para niños. No obstante, es importante entender que aún si los juegos no cumplen cabalmente con su objetivo, el brindar elementos que puedan ser interpretados libremente por la población ya incentiva la curiosidad y propicia un diálogo, lo cual a la vez implica un razonamiento y la socialización entre individuos.

Sin embargo, si se busca ser más estrictos y conseguir el objetivo inicial, el uso de instrucciones puede ayudar por tratarse de juegos que no están acostumbrados a ver fuera de las aulas, como se hizo con los cubos con letras, cuya instrucción era leída en voz alta por los adultos que la veían. Por el contrario, si la dinámica del juego no es clara o el diseño no permite

una rápida interpretación, puede desanimar a las personas a jugarlo, como observamos que sucedió con el juego de Estructuración espacial.

Ver experiencia con el Cubo con letras ➡ ve a la página 92


Ver experiencia con el juego de Estructuración espacial ➡ ve a la página 133

Seguir con las Conclusiones ➡ continúa leyendo

En este caso, lo que se pudo observar es que al no respetar ningún aspecto del diseño original del juego, la dinámica se convirtió en algo totalmente incomprensible para ellos. Aun cuando se les intentó explicar la nueva forma de jugarlo y relacionarlo con el que habían jugado en el aula, no se consiguió llamar su atención, a diferencia del juego de Pies y manos que conservó el diseño original. Esta experiencia dejó ver que si se va a hacer una adaptación de los juegos que eligieron los niños para el espacio público, es conveniente respetar algunos de los aspectos originales de estos así como la dinámica, sobre todo si no va a haber instrucciones y se espera que sirvan para desarrollar determinada habilidad.

El caso de los cubos con letras también funciona para resaltar algunos aspectos dignos de ser tomados en cuenta. La forma de cubo es un elemento con el que los niños están familiarizados desde pequeños por encontrarse en muchos juguetes, así que les resultaba atractivo y natural voltearlos y jugar con ellos; sin embargo, el objetivo de formar palabras no tuvo ese efecto hasta que se acercaron niños que ya iban más avanzados en el proceso de lectoescritura e incluso resultó llamativo para los adultos. En cuanto a los colores se eligieron colores brillantes lo cual los hacía resaltar en la acera y se utilizó tipografía palo seco (de molde) por ser la que primero aprenden los niños.

Ubicación. Para determinar la ubicación de la instalación, se recurrió a buscar una escuela que contara con un tránsito de niños constante. En el caso particular de la última intervención se detectó una situación que contribuyó al uso de la instalación y que fue el hecho de que los padres llegaban varios minutos antes de la hora de la salida con niños más pequeños que se acercaban a algunos de los juegos. Detectar este tipo de conductas -como pueden ser los espacios donde esperan los padres la salida de sus hijos y si hay presencia de



niños acompañándolos- puede ser provechoso para encontrar los espacios idóneos para la colocación de futuras intervenciones. Incluso, ante costumbres peligrosas como puede ser esperar en la calzada, las instalaciones se pueden colocar en espacios seguros (característica fundamental que deben tener los espacios infantiles) y diseñarse de manera llamativa para invitar a la gente a que espere en un lugar seguro, contribuyendo así con la disminución de accidentes. En este caso la intervención se hizo sobre la banqueta, junto a unos árboles que daban sombra.

El factor sorpresa también es un buen aliado para elegir ubicación (sin ignorar las características ya mencionadas para espacios infantiles).

Recordar las características ideales para la ubicación de espacios infantiles ➡ ve a la página 3
Finalizar con las Conclusiones ➡ continúa leyendo

Modificar el espacio por el que habitualmente circulan los niños con elementos que les son llamativos y desconocidos, incentiva su curiosidad y los hace interactuar de manera natural promoviendo la socialización con otros niños o incluso con los padres, así como la reflexión, el cuestionamiento y la argumentación.

Derechos. En términos de los derechos de los niños, particularmente el derecho al juego, es necesario seguir hablando de la importancia que tiene esta actividad durante su desarrollo. Necesitamos generar aliados en los distintos niveles (padres/madres, profesorado, autoridades) para que cada vez existan más espacios lúdicos al alcance de más niños. En el ejercicio realizado con la escuela, fue fundamental la participación de las autoridades y del profesorado, ya que permitieron y facilitaron el desarrollo de esta intervención, lo cual a su vez fue percibido por los padres, que estuvieron al tanto del trabajo con los niños.

Por otro lado, en cuanto al derecho a la ciudad, es pertinente recordar que el diseño de las ciudades ha dejado de lado a la población infantil, así que lograr que las calles se puedan jugar sin poner en riesgo a los niños, es una forma de incluirlos a la vez que se contribuye en otros aspectos que, aunque no se ahondaron en este trabajo, la teoría nos lo indica, como es la percepción de la seguridad cuando las calles son ocupadas y cuidadas por sus usuarios .

Educación. En este rubro, es fundamental voltear a ver el juego no sólo como una herramienta para el aprendizaje formal, sino también como un medio para fomentar el desarrollo de distintas habilidades más allá de las motrices, como suele hacerse, sino también cognitivas, sociales, etc. Como se ha dicho antes, una parte importante en el aprendizaje es la socialización, ya que permite el cuestionamiento y la argumentación de lo que se piensa. Con este proyecto precisamente se buscó conjuntar el juego, la participación infantil y el uso del espacio público para llamar incentivar a los niños a desarrollar habilidades mientras ejercían sus derechos.

Finalmente, y a modo de resumen, con este trabajo se ha visto que el juego es una forma llamativa y adecuada para incentivar a los niños a que realicen ciertas actividades o desarrollen determinadas habilidades; esto sin olvidar que es uno de sus derechos. Asimismo, se ha corroborado que la participación infantil correctamente implementada, brinda un panorama de los intereses, los gustos y los miedos de los niños.

En cuanto a la selección de juegos, si bien es cierto que existe un sinfín de opciones, es fundamental hacer una revisión de aquellos que cumplen con los objetivos planteados y sobre todo, considerar y cuidar el rediseño de los mismos a la hora de su adaptación al espacio público para que sean lo más intuitivos posibles o al menos permitan una fácil interacción, ya sea entre varios niños o de manera individual. En este tenor, se realizó un cuadernillo en el que se incluyen diversos juegos enfocados en las áreas de lógica-matemática y lectoescritura, y se explica la manera en que se podrían adaptar para el espacio público a través del uso de materiales económicos (aunque desde luego se pueden complejizar tanto como se desee haciendo mayor uso de la tecnología o de recursos económicos). Ese documento es una provocación para que cualquier persona interesada en promover el juego cuente con una metodología y algunas opciones viables para realizarlas en sus banquetas o en la de alguna escuela, considerando a los niños otra vez como parte de la ciudad.



BIBLIOGRAFÍA

Arteaga, B., & Macías, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en Educación infantil*. Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

Andreu, E. (2009). El juego infantil mediterráneo. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport* (25), 39-51

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990). *Carta de Ciudades Educadoras*. AICE

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2012). *Proyecto paisaje*. AICE. <https://bidce.org/es/experiencia/69>

Bonifaz, L. (2017). *La evolución de los derechos de niños y niñas a partir de la Constitución de 1917*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Brooker, L., & Woodhead, M. (2013). *El derecho al juego*. La Universidad Abierta

Cantillo, D. (2023). *My Way to School: Making kids' journeys to school in Santiago, Chile, safer and more enjoyable*. Obtenido de Global Designing Cities Initiative: <https://globaldesigningcities.org/update/my-way-to-school-making-kids-journeys-to-school-in-santiago-chile-safer-and-more-enjoyable/>

Castillo, M. (2019). *El rol "accesible" del espacio público*. *RevistArquis* (8), 52-60.

Cobo Romani, Cristóbal; Moravec, John W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions ivEdicions de la Universitat de Barcelona

Corona, Y., Gáal, F., Hernández, J., & Marrone, A. (2009). *Antologías de estrategias participativas: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. Universidad de Valencia, Generalitat Valenciana, Universidad Autónoma Metropolitana.



Child and Youth Studies Group. (n.d.). *El derecho al juego*. In M. Woodhead & J. Oates (Eds.), *La primera infancia en perspectiva* (1a. ed., Vol. 9, pp. 1-52). The Open University.

Franco, A., & Simeoli, P. (2019). Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria: Estudio preliminar. *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* (45), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945184114>

Frenk, J. (1985). *El concepto y la medición de accesibilidad*. Centro de Investigaciones en Salud Pública.

Guevara, Y., Hermsillo, Á., Delgado, U., López, A., & García, G. (2007). *Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Gülgönen, T. (2016). *Jugar la ciudad*. Laboratorio para la Ciudad.

Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. España: UNICEF.

Heiland, H. (1999). *Friedrich Fröbel*. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*.

INEE. (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEE. (2019). *La educación obligatoria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Kher, J., & Wahba, S. (2020). *Urbanization and the need for space. The hidden wealth of cities*.

Lansdown, G. (2013). *El derecho de los niños al juego*. En L. Brooker, & M. Woodhead, *El derecho al juego* (p. 2).

Lego Foundation. (2023). *Play boosts wellbeing for life*. Obtenido de Learning through play: <https://learningthroughplay.com/why-play/play-boosts-wellbeing-for-life>

México, G. d. (s.f.). <https://www.metro.cdmx.gob.mx/tunel-de-la-ciencia>. Obtenido de Túnel de la ciencia.

Molaguero, C. (2019). *Aprendizaje basado en el juego en educación*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Muxí, Z., & Borja, J. (2003). *El espacio público : ciudad y ciudadanía*.

- Naciones Unidas. (2012). Obtenido de Ciudades sostenibles: por qué son importantes: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/11_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- National Association of City. (2020). *Designing streets for kids* . Global Designing Cities Initiative.
- ONU-HABITAT (2013). *Activaciones urbanas para la apropiación del espacio público*. Montes , A.; Ramírez, I. y Frades J...
- ONU-HABITAT (12 de agosto de 2022). *El radio caminable*. <https://onuhabitat.org.mx/index.php/el-radio-caminable>
- Padilla, E. (2012). *Lo lúdico en el desarrollo cognitivo del niño*. Repertorio Americano.
- Paprotul, P. (2017). *Historia del Túnel de la Ciencia*. <http://www.tuneldelaciencia.unam.mx/home/historia-del-tunel-de-la-ciencia>
- Plá, S. (2020). *La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza*. En I. d. UNAM, Educación y pandemia. Una visión académica.
- Ramírez Kuri, P. (2015). Espacio público, ¿espacio de todos? Reflexiones desde la ciudad de México. *Revista mexicana de sociología* (77). 7-16
- Real Academia Española. (2021, definición 2). Diccionario Panhispánico del español jurídico. Obtenido de Diccionario Panhispánico del español jurídico. <https://dpej.rae.es/lema/accesibilidad>
- Rodríguez, W.C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 477-489
- SEP. (2019). *Matemáticas. Libro para el maestro. Primer grado*. Dirección General de Materiales Educativos
- Shackell, A., Butler, N., & Doyle, P. a. (2008). *Design for Play: A guide to creating successful play spaces*
- Sistema Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Plan Nacional para la Evaluación*. SNEE



- Soëtard, M. (2013). *Friedrich Fröbel*. Journal of Parents and Teachers (350), 45-48.
- Tonucci, F. (2005). *La ciudad de los niños*. Editorial Losada
- UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Autoedición
- UNICEF (2013). *Superando el adultocentrismo*. Autoedición
- UNICEF (2018). *Aprendizaje a través del juego*. Autoedición
- UNICEF (2018). *Manual de UNICEF para las Comunidades y Ciudades Amigas de la Infancia*. Autoedición
- UNICEF (2019). *Historia de los derechos del niño*. Autoedición
- Unidas, Naciones (s.f.). *Objetivo 4: Educación de calidad. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- WikiArquitectura (2024). *Fuji Kindergarten*. <https://es.wikiarquitectura.com/edificio/fuji-kindergarten/>

1-2-3 por mí y por todos mis compañeros

Cuadernillo de juegos



Introducción

A diferencia de ciertos países de Europa y Norteamérica donde el juego se considera como la ocupación primaria de los niños, en México a menudo se les atribuye mayor importancia a las tareas domésticas, por lo que el juego pasa a ser una actividad secundaria. Esto coloca a los niños en franca desventaja ya que responde a una falta de conciencia sobre la importancia que tiene esta actividad para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza, la autosuficiencia y para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales.

Ahora bien, si los espacios que son diseñados expresamente para propiciar esta actividad no siempre son accesibles para la población infantil, esto reduce aún más las posibilidades de juego para los niños. Es en este punto en donde nace la idea de desarrollar este cuadernillo como parte de la tesis de maestría titulada *Aquí todos juegan. Las calles como lienzos de juego y aprendizaje* que tiene como fin ampliar los espacios de juego llevándolo a las calles, y cambiar su enfoque para que contribuyan al desarrollo de habilidades cognitivas o para que a través del juego se haga difusión de conocimiento en cualquier materia.

Este trabajo pretende ser una guía para las escuelas que estén interesadas en extender las posibilidades de juego afuera de sus instalaciones (aunque en realidad funciona para cualquier persona que quiera contribuir con la creación de espacios lúdico-didácticos en las calles) y contiene algunas opciones de juegos que desarrollan habilidades de lógica-matemática y lectoescritura.

En cada juego se explica el objetivo académico y los pasos para su implementación. Estos, están pensados para que se jueguen intuitivamente sin la necesidad de instrucciones, sin embargo, si se quiere reforzar el objetivo se pueden poner las indicaciones. Para la producción de estos juegos se considera tanto el uso de recursos económicos y fáciles de conseguir, como algunas opciones más elaboradas que pueden ser aplicadas sobre todo en el piso o en paredes, o en cualquier espacio que lo permita.

Si bien este cuadernillo está enfocado sólo en dos materias, se pretende que sirvan de inspiración para imaginar otras formas de transmitir el conocimiento, siempre a través del juego, y como pretexto para aprovechar y adaptar el espacio público con un nuevo enfoque: la infancia.

¿Por qué “juegos”?

El juego es una parte fundamental para el desarrollo de los niños, pues **a través de él adquieren conocimiento y desarrollan habilidades sociales, intelectuales, motrices, comunicativas y fomenta la toma de decisiones.** De que nacen hasta los ocho años, el aprendizaje se da manera más rápida que en cualquier otro periodo de la vida, por eso resulta tan importante crear una base sólida para el desarrollo de competencias cognitivas y sociales y para el bienestar emocional y físico (UNICEF, 2018). Además, el juego resulta beneficioso para desarrollar la creatividad, la imaginación y el aprendizaje espontáneo, lo cual a su vez representa nuevas oportunidades para la enseñanza.

El aprendizaje basado en el juego se refiere a “cualquier actividad que promueva el desarrollo y las habilidades académicas de forma simple, divertida y colaborativa, siendo una estrategia pedagógica efectiva” (como lo comenta Cristina Molaguero en su tesis de maestría). Dicha efectividad también se puede asociar a que algunos autores afirman que a través del juego se pueden conseguir mejores y mayores resultados debido al estado de relajación y atención que tiene en el infante. En este punto es necesario hacer énfasis en que esta propuesta no trata de educar a través de los juegos en la calle ni mucho menos de sustituir el aprendizaje escolar. En cambio, lo que se propone es apoyar el conocimiento y las habilidades que ya se han trabajado en la escuela a través de juegos que estén disponibles en cualquier momento.

Pero ¿qué hago primero?

Como parte de este proyecto, se elaboró un proceso metodológico que puede utilizarse para realizar este tipo de intervenciones desde cero (Diagrama 1) y que considera la participación infantil como parte importante del proceso. Si por alguna razón no se pudiera involucrar a las infancias, los demás pasos pueden seguirse siempre que la elección de juegos se haga considerando que puedan reforzar la habilidad o el conocimiento esperado (Diagrama 2). **Sin embargo, exhortamos a que el trabajo se haga desde la escuela (Diagrama 3) o de la mano con alguna escuela o institución que permita involucrar a los niños desde la selección de juegos hasta la intervención en las calles.**

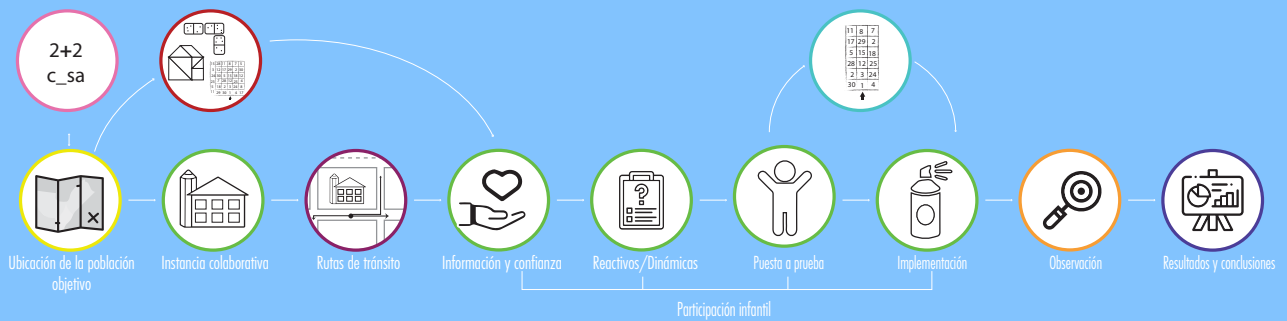


Diagrama 1. Proceso metodológico para realizar intervenciones lúdico-didácticas en el espacio público desde cero

A continuación, el proceso metodológico con sus dos variantes:

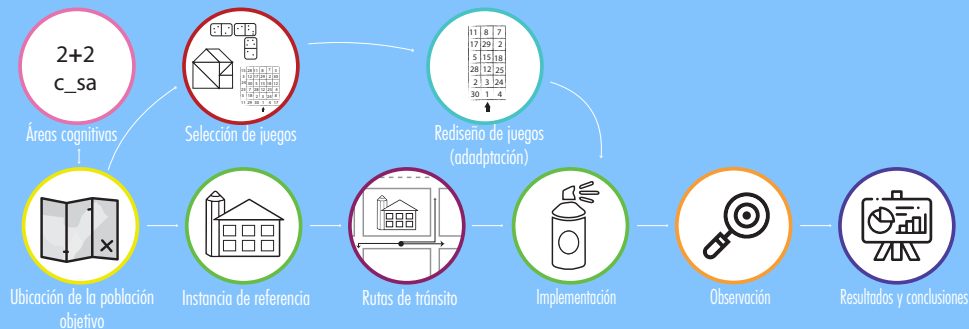


Diagrama 2. Proceso metodológico para realizar intervenciones lúdico-didácticas en el espacio público sin la participación infantil

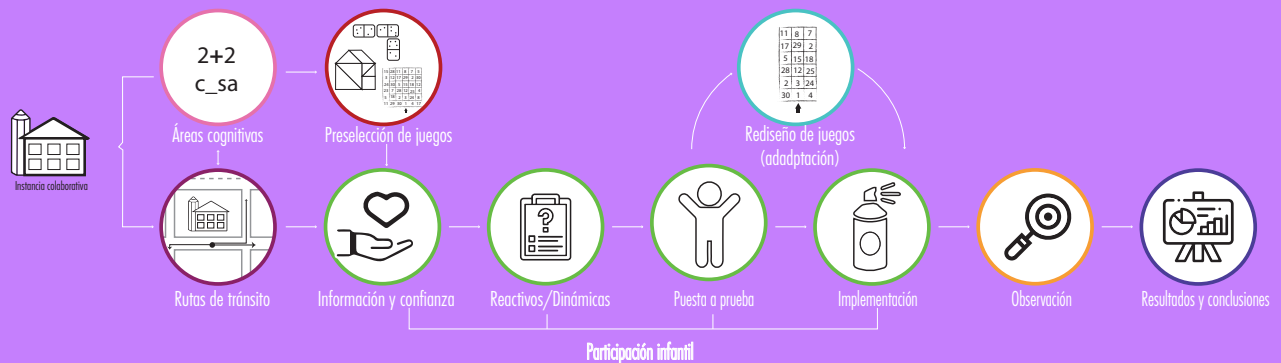


Diagrama 3. Proceso metodológico para realizar intervenciones lúdico-didácticas en el espacio público a partir de la iniciativa de una institución

¿Cómo elegir el lugar?

Según la guía *Design for Play: A guide to creating successful playspaces*, algunas características que hacen a un espacio propicio para jugar son:

- ▶ Tener una buena ubicación
- ▶ Estar a la medida de los niños
- ▶ Utilizar elementos naturales de la zona
- ▶ Tener una amplia gama de posibilidades de juego
- ▶ Ser accesible para niños con discapacidad o sin ella
- ▶ Considerar las necesidades de la comunidad
- ▶ Que permita la interacción de niños de diferentes edades
- ▶ Representar retos para los niños
- ▶ Que su mantenimiento sea fácil y permita su propia evolución.

Si reparamos en estas características, se constata que las calles -el espacio donde se reunían a jugar los niños hace algunas décadas- cumplen o pueden llegar a cumplir con algunas

de las condiciones mencionadas. Cualquier objeto puede convertirse en un juguete o un elemento de juego, desde una piedra, un escalón o el tronco de un árbol. Esto incentiva su imaginación y les permite interactuar con otros niños y adultos, sin necesidad de grandes recursos y sin restricciones de horario.

Así pues, esta es una invitación para recuperar las calles, pintar en ellas juegos que permitan a los niños extender el tiempo dedicado a esta actividad; incentivar que en un descuido puedan dedicarle un momento a desarrollar habilidades aún sin tener plena conciencia de ello; a redescubrir la ciudad e integrar a esta población que ha quedado relegada. No obstante, es necesario actuar con prudencia y tener presente que su seguridad va primero, por lo que la elección de la ubicación debe ser en calles no principales y de poco tránsito.

Por otro lado, si el enfoque no es precisamente para niños o no se considera hacerlos partícipes del proceso, la intervención se puede incluso extender por distintas zonas de la ciudad sin la necesidad de acercarse a rutas de tránsito infantil.

Tipos de juegos

Si bien existen numerosos tipos de juegos, una característica constante debe ser la posibilidad de acción y de toma de decisión de los niños, la cual les permite experimentar sus propias capacidades y su autonomía.

Si el juego se utiliza para el desarrollo de habilidades cognitivas, se puede pensar en cualquier temática y buscar actividades lúdicas que ya existan y que estén enfocadas en lo que se quiere desarrollar. Hay que recordar que lo que más se promueve son las habilidades motrices, por eso hacemos un llamado a pensar en otras opciones que enriquezcan la experiencia de los niños. En el momento de elegir y adaptar los juegos para el espacio público es de suma importancia cuidar que la nueva propuesta sea tan clara como lo es el juego original.

Por su parte, si se pretende difundir el conocimiento, conviene en pensar en actividades lúdicas e interactivas que nos lleven a los resultados deseados.

A continuación, se presentan algunas ideas de juegos con mayor énfasis en matemáticas y lectoescritura.

MATEMÁTICAS

Orientación espacial

Objetivo pedagógico

Desarrollar la percepción visual, la atención y la ubicación espacial.

JUEGO 1 ¿En dónde van?

Objetivo del juego

Replicar la ubicación de las piezas del primer cuadro en el segundo cuadro de acuerdo con su color y orientación.

Ubicación

Pared de 2.30 x 1.5 m (altura a partir del ras de suelo) de preferencia con acabados lisos.

Materiales

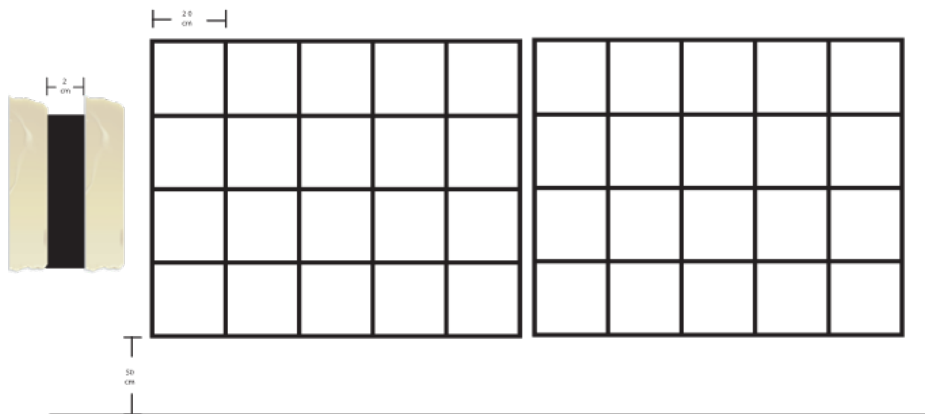
- ▶ Pintura negra para la cuadrícula y de colores, acrílica o en aerosol
- ▶ Soporte rígido que se pueda recortar (cartoncillo, estireno, etc.)
- ▶ Trovicel o coroplast o madera
- ▶ Imanes para manualidades
- ▶ Pegamento fuerte
- ▶ Brochas

Materiales de bajo costo

- ▶ Pintura negra para la cuadrícula y de colores, acrílica o en aerosol
- ▶ Cartulina blanca
- ▶ Micas tamaño carta
- ▶ Velcro
- ▶ Pegamento fuerte
- ▶ Cinta adhesiva (opcional)

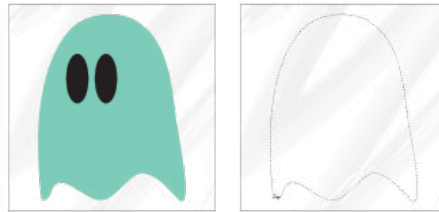
Elaboración

Trazar dos cuadrículas iguales en la pared, una al lado de la otra. Te puedes ayudar colocando dos tiras de cinta adhesiva con 3 cm de separación y rellenando el interior.

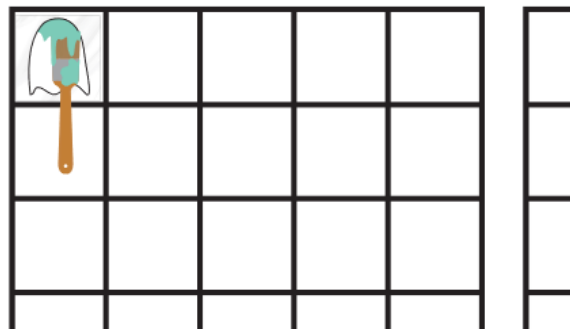


Medida mínima sugerida: cuadros de 20 cm. a una altura el primero de 50 cm del piso, pensando que los niños alcancen hasta los cuadros más altos.

Cortar el soporte rígido en un cuadro de dos centímetros más pequeño que los cuadros de la cuadrícula. En él trazar una figura geométrica o una figura sencilla y recortarla. Esto se utilizará de plantilla.

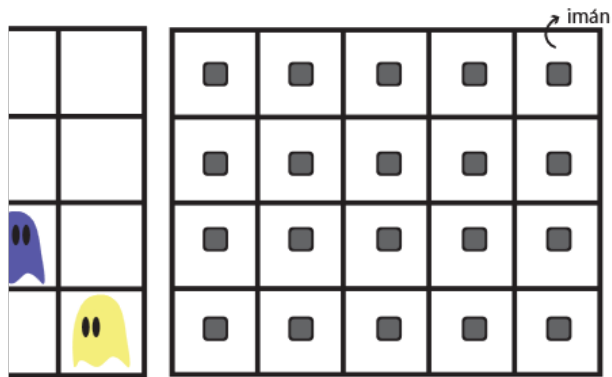


En la cuadrícula de la izquierda, elegir algunos cuadros y pintar la forma hecha en la plantilla. Se sugiere utilizar tres o cuatro colores.



En la segunda cuadrícula hay que pegar un imán al centro de cada cuadro.

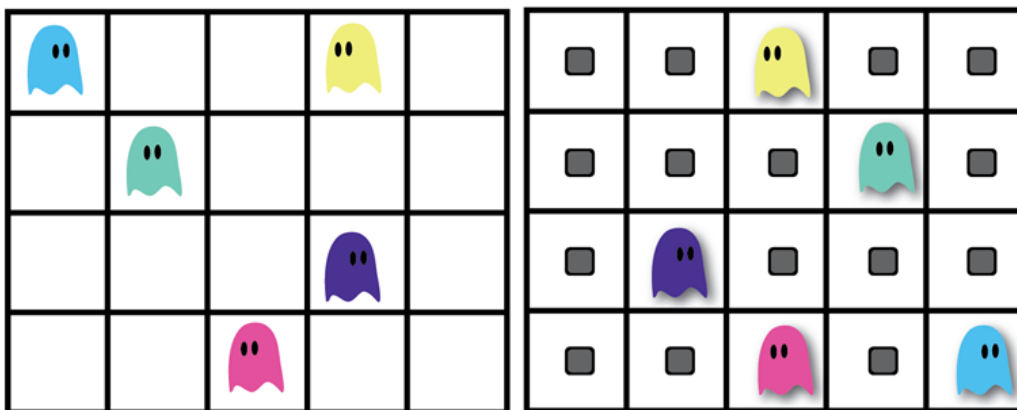
Cada una de las formas que se utilizó en la primera cuadrícula hay que replicarla. Se pueden mandar a imprimir y recortar en materiales como trovicel o coroplast, que son materiales ligeros y resistentes a la intemperie, se pueden recortar en madera y pintar con pintura acrílica o, de manera económica, se pueden imprimir o colorear, recortar en papel y enmicarla, aunque su tiempo de vida será menor.



Al terminar hay que pegar los imanes con la otra polaridad de los ya puestos en la parte central de cada figura.

Colocar en la segunda cuadrícula con distinto orden al de la primera.

¿En dónde van?



Sumas y restas

Objetivo pedagógico

Desarrollar habilidades de cálculo mental a través de operaciones que impliquen relaciones del tipo “más n” o “menos n”.

JUEGO 2 Completa el “_____”

Objetivo del juego

Realizar las operaciones que se indican.

Ubicación

Pared de 2 x 1 m.

Materiales

- ▶ Pintura negra para la cuadrícula y de colores, acrílica o en aerosol
- ▶ Gis
- ▶ Lazo
- ▶ Clavo
- ▶ Trovicel o coroplast o madera
- ▶ Imanes para manualidades
- ▶ Pegamento fuerte
- ▶ Brochas

Elaboración

Este juego se puede colocar en la pared, así que lo primero es ubicar un espacio que se pueda pintar.

Elegir algún diseño y replicarlo con pintura en el espacio elegido. A continuación, se presentan algunas ideas como referencia.

Completa el gusanito



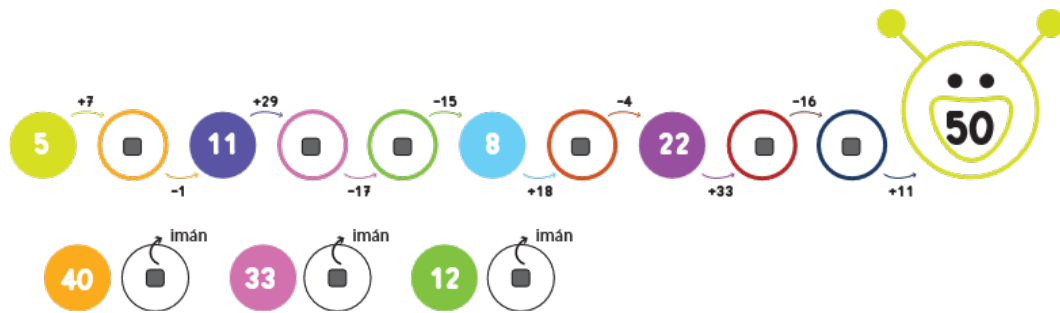
Completa el tren



El resultado de cada operación se imprime en trocisel o colorplast, dándole la forma y el tamaño correspondiente al espacio en donde va.



Se le pega un imán al reverso de cada cantidad y en cada uno de los espacios a rellenar de la pared pintada.



JUEGO 3 ¿Cuánto es?

Objetivo del juego

Brincar de recuadro en recuadro eligiendo la respuesta correcta.

Ubicación

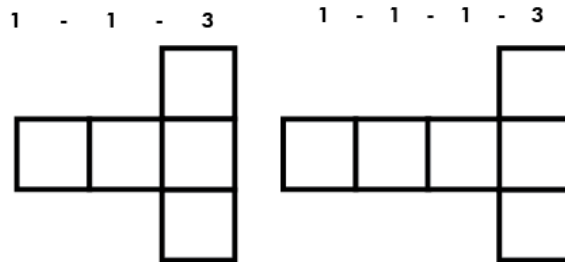
Piso (puede ser en la banqueta) de 50 x 1 m. (aproximadamente)

Materiales

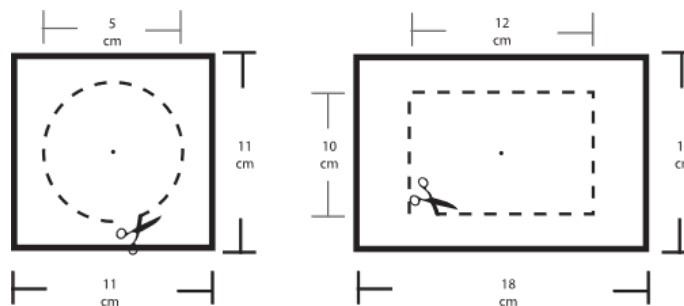
- ▶ Pintura negra para la cuadrícula y de colores, acrílica o en aerosol
- ▶ Soporte rígido que se pueda recortar (cartoncillo, estireno, etc.)
- ▶ Brochas

Elaboración

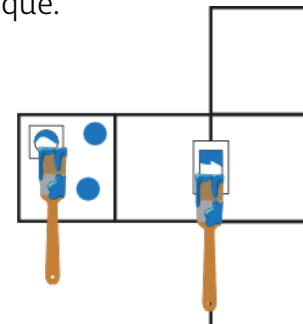
Pintar recuadros de 30x30 cm a lo largo del espacio que se ocupará, siguiendo la lógica uno-uno-tres o uno-uno-uno-tres. Se puede ocupar cinta (ver primer juego) para hacerlo más sencillo.



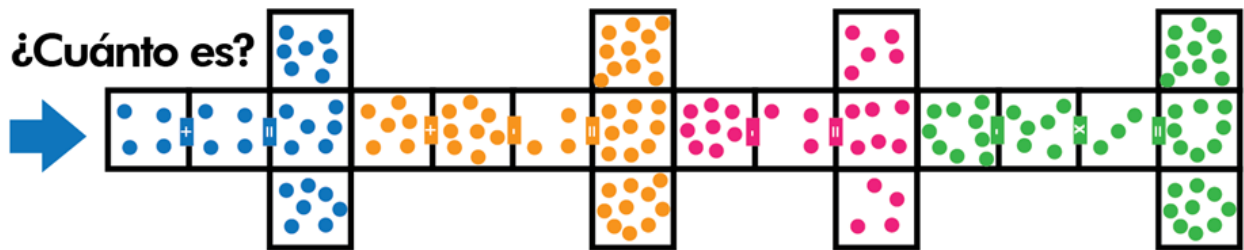
Para crear las plantillas, utilizar dos soportes rígidos, el primero de 11 x 11 cm y el segundo de 18 x 16 cm. En el primero recortar en el centro un círculo de 5 cm de diámetro y en el segundo un rectángulo de 12 x 10 cm (aproximadamente).



Una vez dibujados los recuadros del piso, rellenar utilizando las plantillas de acuerdo con las operaciones que se quieran poner. Cada bloque de operaciones se recomienda pintarlo de distinto color para hacer más evidente que se trata de un nuevo bloque.



A continuación, un ejemplo.



NOTA: las operaciones pueden ser tan complejas como se desee, sin embargo es conveniente siempre tener en mente la edad de los niños para los que se dirige el juego para con base en su nivel de aprendizaje.

Patrones

Objetivo pedagógico

Identificar patrones en sucesiones construidas con objetos o figuras simples.

JUEGO 4 ¿Cuál sigue?

Objetivo del juego

Seguir el camino siguiendo el patrón.

Ubicación

Piso (puede ser en la banqueta) de 50 x 1 m. (aproximadamente)

Materiales

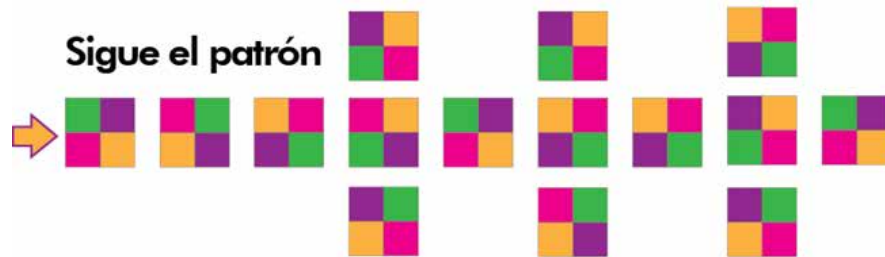
- ▶ Pintura de colores, acrílica o en aerosol
- ▶ Soporte rígido que se pueda recortar (cartoncillo, estireno, etc.)
- ▶ Brochas

Elaboración

Elegir y delimitar el espacio donde se colocará.

Pintar el patrón elegido en el piso.

El patrón puede determinarse por el color, la orientación, el número de elementos o una combinación de ellos. Se recomienda elegir alguna figura que sea fácilmente replicable y cuya alteración no sea ni muy evidente ni muy complicada. A continuación, unos ejemplos:



Sucesión numérica

Objetivo pedagógico

Comprender el concepto de sucesión numérica al encontrar la relación que permite establecer el orden en los números.

JUEGO 5 Sigue el camino en orden

Objetivo del juego

Con la ayuda de algún objeto o incluso de los dedos recorrer la carretera acercándose o rodeando los números en orden ascendente o descendente.

Ubicación

Pared de 2.30 x 1.5 m (altura a partir del ras de suelo) de preferencia con acabados lisos.

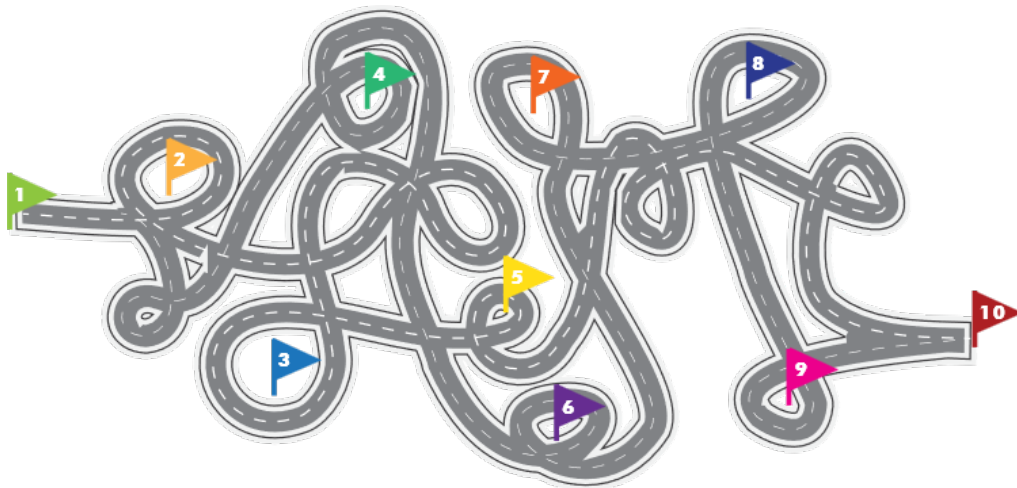
Materiales

- ▶ Pintura acrílica de colores
- ▶ Brochas

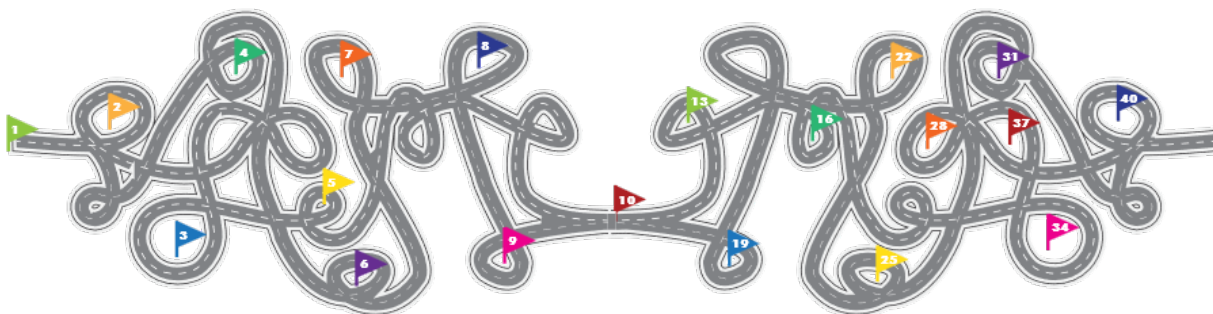
Elaboración

Elegir y delimitar el espacio donde se colocará.

Trazar una carretera determinando la ubicación para los números en desorden. Considerar que la parte más alta del camino debe estar al alcance hasta de los más pequeños.



NOTA: los números pueden ser continuos o saltados, empezar en el uno o en cualquier otro número siempre y cuando exista una misma relación entre ellos. También se puede hacer por bloques para los distintos niveles de aprendizaje.



LECTOESCRITURA

Formación de palabras

Objetivo pedagógico

Comprender que el orden en que se organizan las letras origina diferentes palabras.

JUEGO 1 Reguero de letras

Objetivo del juego

Encontrar letras y armar mentalmente palabras con ellas.

Ubicación

Puede ser a lo largo de una calle o ubicarse en una sola pared, dependiendo de las posibilidades

Materiales

- ▶ Pintura acrílica de colores
- ▶ Brochas

Elaboración

Determinar el área donde se hará la intervención.

En papel, hacer un listado de palabras cortas que formen parte del lenguaje cotidiano de los niños de primaria, del cual se desprenderán las letras que se colocarán en la pared. Por ejemplo: mamá, lobo, gato, casa, nube, bebé, etc.

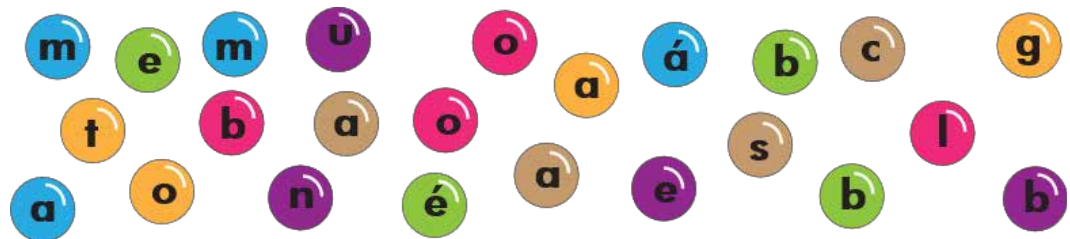
Hacer un listado con las letras que conforman esas palabras y escribirlas con letra de molde y por separado en el espacio elegido. Se pueden concentrar en una sola pared o se pueden esparcir por un espacio más amplio, pero procurando que no queden muy alejadas las letras que conforman una palabra.

N, u, b, e, c, a, u, m, l, s, á, é, ú, g, t, h, o, a, f, e, u, m, t, o, u, a

Para facilitar la búsqueda de las palabras se pueden resaltar las letras por palabra.

m e a u o á b c g
t b a o a s l
a o n é a e b b

JUEGO 2 Cubos



Objetivo del juego

Acomodar las letras para armar palabras.

Ubicación

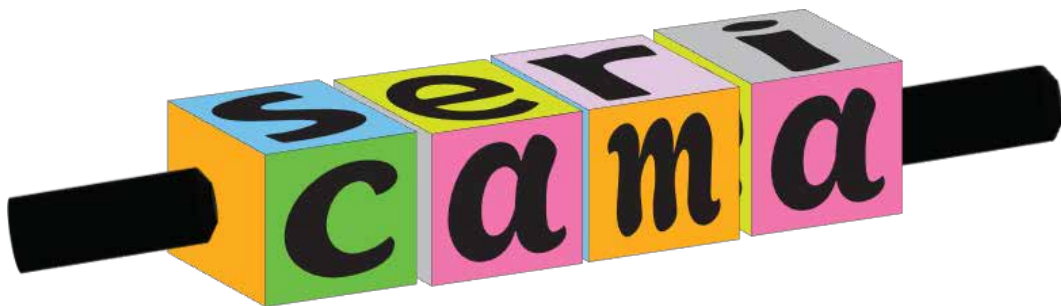
En la banqueta, o entre dos árboles cuya distancia no sea mayor a un metro, o en una pared.

Materiales

- ▶ Tubos (PVC) de 5 cm de diámetro
- ▶ Foami o esponja de colores de alta densidad (se recomienda mínimo 4 cm)
- ▶ Pintura de un color para los números
- ▶ Plástico autoadherible
- ▶ Brochas

Elaboración

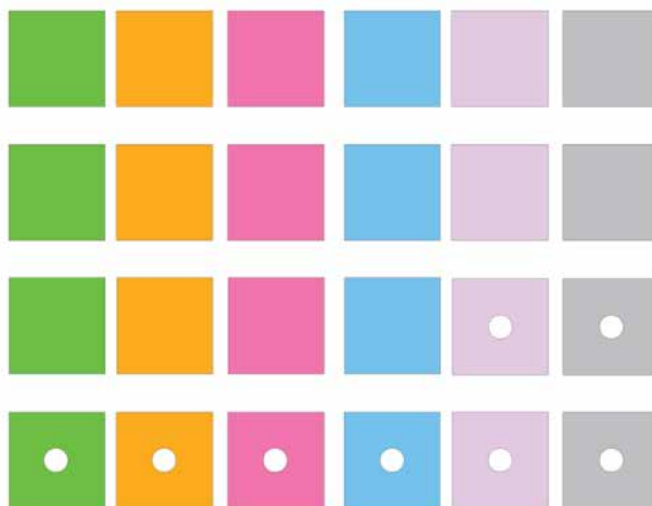
Este juego se trata de acomodar los cubos con letras de tal forma que se formen palabras.



Hacer un listado de palabras que contengan una o dos vocales y dos consonantes que al combinarlas puedan formar palabras y que sean comunes en el vocabulario de los niños.
Ejemplo:

Consonante	Vocal	Consonante	Vocal	Posibles palabras
S	O	P	A	Sopa Malo
M	A	L	O	Piso Temo
T	E	M	Á	Talo Sapo
P	I	S	E	Mamá Papá Pasa Piso Tapa Masa

Con el foami o la espuma hay que cortar seis cuadrados de 20 x 20 cm (pensando en que sea manipulable para los niños) por cubo. En este caso serán cuatro cubos, por lo que hay que cortar veinticuatro piezas. A ocho de ellas se les hará un círculo en el centro del diámetro del tubo de pvc + 1 mm.



En las caras que no se agujeraron se pintarán las letras. Se recomienda utilizar sólo minúscula y acentos, para ampliar la posibilidad de palabras e ir acostumbrando a los niños a usar tilde. También se pueden hacer en vinil autoadherible y pegar.



Se armarán los cubos pegando todas las piezas por sus aristas. En una de las caras y su opuesta se colocarán las piezas con el agujero en el centro. Cada cubo se conformará por las consonantes o vocales del recuadro anterior.



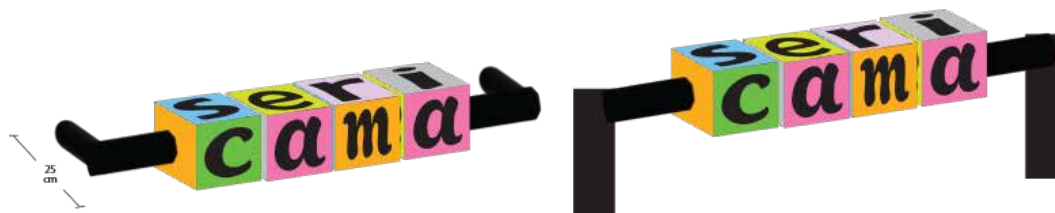
169

Una vez que están formados los cubos, se recomienda forrarlos con plástico autoadherible para que resistan la lluvia. En este caso, volver a recortar los orificios que haga falta.

Ya teniendo todas las piezas se introducen en el tubo de PVC y se coloca a una distancia no mayor a un metro del suelo, entre los dos postes.



También se puede considerar pegarlo a alguna pared (con una separación de 25 cm de la pared para que puedan girar los cubos) o crearle el soporte completo.



Objetivo pedagógico

Desarrollar la idea de que el lenguaje es una construcción social y puede transformarse.

JUEGO 3 Rompecabezas de palabras

Objetivo del juego

Acomodar las sílabas para completar las palabras.

Ubicación

Pared de 3m.

Materiales

- ▶ Trovicol
- ▶ Clavos/tornillos
- ▶ Pintura acrílica
- ▶ Hilo o material para colgar

Elaboración

Elaborar un listado de palabras de dos sílabas. Por ejemplo:

Pera = pe + ra

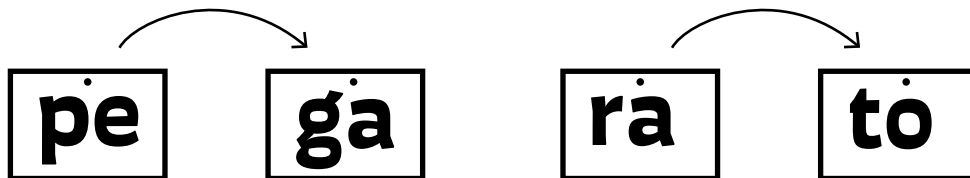
Gato = ga + to

Boca = bo + ca

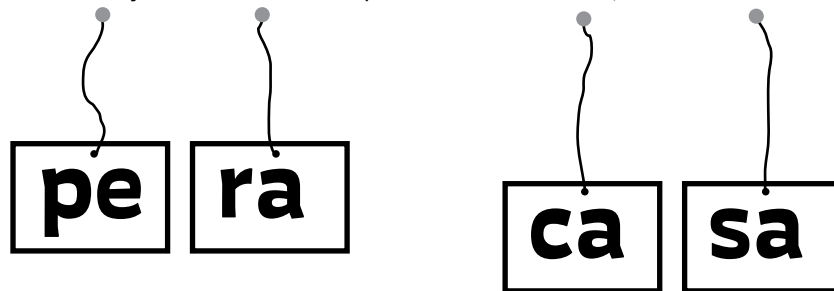
Casa = ca + sa

Se pinta o se imprime la primera de las sílabas que forma una de las palabras y en sus reverso la primera de las sílabas de otra de las palabras; esto se puede hacer en un soporte como colorplast de 20 x 12 cm. En otro soporte se hace lo mismo con la segunda sílaba de esas mismas palabras. En la parte superior hay que hacer un orificio para colgarlos.

171



Se elige el espacio donde se colgarán estos soportes. Se colocan los clavos a una altura que no alcancen los niños y se cuelgan dos piezas seguidas por medio de un hilo (verificar que sean las dos piezas que en conjunto forman las palabras deseadas).



Repetir esta acción con las demás palabras. Con el tiempo se puede pensar en intercambiar los soportes de lugar procurando siempre que al menos se forme con dos de ellos una palabra conocida para los niños.

NOTA: hay que tener presente que se puede jugar con colores y formas para hacerlo más atractivo para los niños. Incluso, a través esto, se pueden dar pistas si se trata de niños más pequeños, promoviendo a la vez la identificación de figuras geométricas o colores.



JUEGO 4 Brinca la palabra

Objetivo del juego

Brincar en cada sílaba para formar palabras.

Ubicación

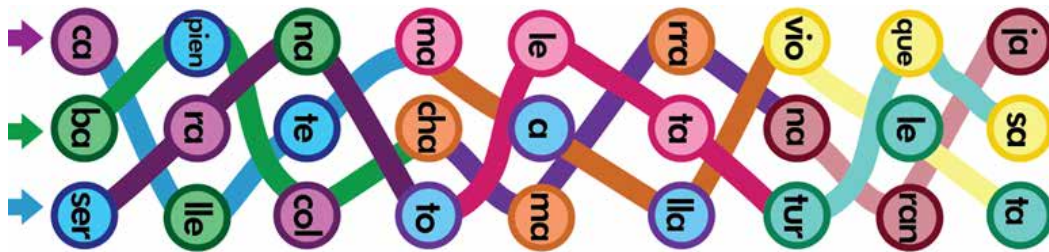
Piso de al menos de 3 m de largo.

Materiales

- ▶ Pintura acrílica de colores

Elaboración

El objetivo es dibujar en el suelo un conjunto de sílabas con las que se puedan ir formando palabras conforme se avanza.



Elegir bloques de palabras con el mismo número de sílabas (el número determinará el número de filas en el piso). Cada bloque puede o no ser temático y tener o no alguna paleta de colores específica.

Caracol ca - ra - col

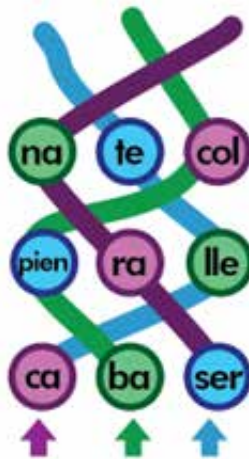
Serpiente ser - pien - te

Ballena ba - lle - na

Maleta ma - le - ta

Chamarra cha - ma - rra

Toalla to - a - lla



También se pueden utilizar palabras que combinen sílabas. Por ejemplo:

Maleta ma - le - ta

Paleta pa - le - ta

Galleta ga - lle - ta

Canela ca - ne - la

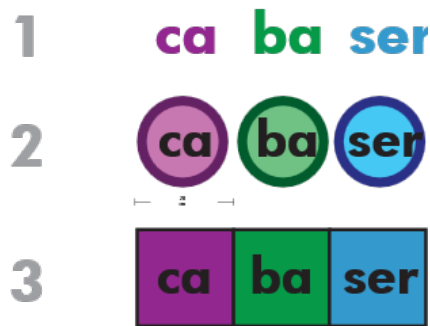
Corneta cor - ne - ta

Deseo de - se - o

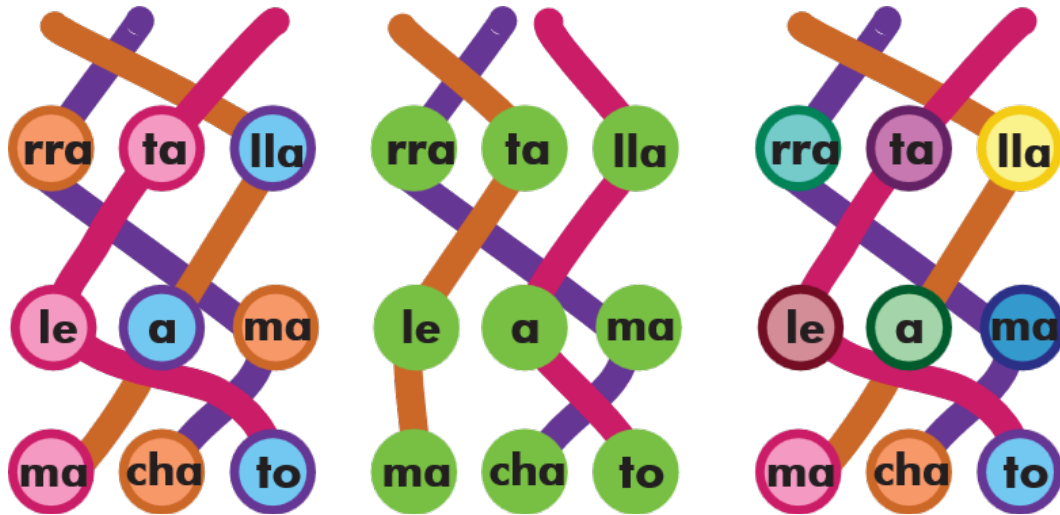
Consejo con - se - jo



Es conveniente delimitar cada sílaba ya sea por color o colocándola en un círculo o en cuadrado. Si se hace esto último hay que considerar que la idea es que los niños se paren en ellas, así que de preferencia que sean de 20 cm de diámetro/lado. A continuación, tres ejemplos:



También se puede ayudar a los niños colocando las sílabas de una palabra de un mismo color o bien uniéndolas a través de las líneas. Otra opción consiste en no dar ninguna pista y usar colores aleatorios, dejando a la elección de los niños formar palabras conocidas o inventar su propio lenguaje.



También simplemente se puede no dar ninguna pista y usar colores aleatorios.

VOCABULARIO

Objetivo pedagógico

Incentivar la memoria con la búsqueda de palabras de su vocabulario a partir de la identificación de una regla implícita.

JUEGO 5 Adivina la regla

Objetivo del juego

Descubrir la regla para imaginar palabras que podrían ocupar el lugar que falta.

Ubicación

Pared de 3m.

Materiales

- ▶ Pintura acrílica de al menos un par de colores

Elaboración

Este juego consiste en escribir un mural con secuencias de palabras que dejen entrever la regla para adivinar las que faltan. Para establecer la regla de este juego es necesario establecer un “patrón de construcción”, es decir, poner al menos las primeras cuatro palabras para que ellos intenten ver la relación entre sí y continúen la búsqueda.

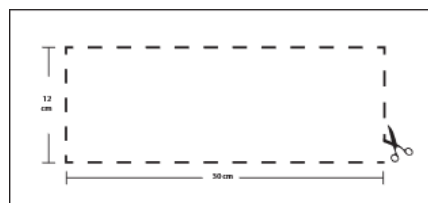
En primera instancia se debe elaborar un listado de palabras que empiecen con la letra de la palabra anterior y terminen con la letra de la palabra posterior. Se recomienda poner palabras cortas de no más de 6 letras para que tenga un tamaño adecuado para su lectura. Por ejemplo:

nutria abeto oliva arte enlace estrella amiga arroz zapato orquídea anillo oruga aula
ayuda azul limón nena amar rayos sol lava acaba aro oso oyen nieve enero

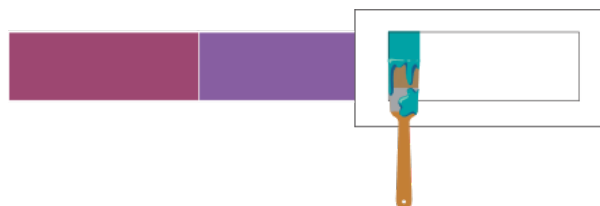
Posteriormente, se eliminarán algunas de ellas dejando el espacio que ocupan, que no sean continuas y sin olvidar poner al inicio al menos las primeras cuatro palabras (para que se pueda entender la regla).

nutria abeto oliva arte estrella arroz zapato anillo oruga ayuda azul nena
amar rayos lava aro oso nieve enero

Pintar la retícula de colores con rectángulos de 12 x 30 cm. Se puede hacer una plantilla con cualquier material rígido plano (cartón corrugado, papel cascarón, estireno) que permita recortar un rectángulo de dicho tamaño.



Pintar los cuadros de colores en la pared.



Escribir una palabra por recuadro dejando vacíos los recuadros donde se eliminó la palabra. Intentar unificar el tamaño de las letras procurando ocupar el recuadro total en su ancho.

nutria oliva

Reproducir todas las palabras en el muro.

¿Adivinas la regla?

Pon una palabra en donde falta. Fíjate en la primera línea.

nutria abeto oliva arte
enlace [] amiga arroz
zapato [] anillo oruga aula
ayuda [] limón [] amar
[] sol lava [] aro
[] oyen [] enero

Se puede facilitar la identificación de la regla si se remarca con otro color la letra final y la letra inicial de las palabras que se escribieron.

nutria abeto oliva arte
enlace estrella amiga arroz
zapato [] anillo oruga aula
ayuda [] limón [] amar
[] sol lava [] aro
[] oyen [] enero

NOTA: Es importante recordar que el ejercicio no está diseñado para que los niños necesariamente adivinen la palabra que se omitió, sino para que identifiquen la regla y puedan completar con cualquier palabra de su vocabulario que cumpla con ella.

LECTURA Y CONSTRUCCIÓN GRAMATICAL

179

Objetivo pedagógico

Reflexionar acerca de la construcción lógica del lenguaje.

JUEGO 6 Ríos de letras

Objetivo del juego

Completar mentalmente algún enunciado y leerlo.

Ubicación

Piso.

Materiales

- ▶ Pintura acrílica
- ▶ Vinil para piso

Elaboración

Esta actividad consiste en escribir un texto corto eliminando algunas palabras para que los niños puedan completarlas con lo que les haga sentido. Una opción es utilizar *haikus** que no sea complicados o adivinanzas.

*Haiku: Breve poema de origen japonés que se inspira en la naturaleza; es de particular sencillez y suele describir un momento. Su estructura es de 17 sílabas distribuidas en tres versos: 5 / 7 / 5.

Algunos ejemplos:

- ▶ La mariposa recordará por siempre que fue gusano.
- ▶ Rayo de luz. Blanca espuma del mar, ¿vienes o vas?
- ▶ Vuelo de noche, duermo en el día y nunca verás plumas en ala mía.
- ▶ Blanca por dentro, verde por fuera. Si quieres que te lo diga: espera.

Elegir los textos que se van a escribir y eliminar las palabras que se dejarán a la imaginación. Procurar eliminar palabras que se puedan intuir o que sean fácilmente reemplazables.

La mariposa recordará por siempre que fue _____.

Rayo de _____. Blanca espuma del _____, ¿vienes o vas?

_____ de noche, duermo en el _____ y nunca verás plumas en ala mía.

Blanca por _____, _____ por fuera. Si quieres que te lo diga: espera.

Al tratarse de sólo texto, se recomienda mandar a imprimir en vinil para piso, pues así se extiende su duración y es mucho más práctico que trazarlas a mano.

En el momento de colocarlo, es importante dejar el espacio correspondiente a las palabras que se eliminaron. Si se considera conveniente, se puede mencionar a qué categoría de texto corresponde.

_____ de noche, duermo en el ____ y nunca verás plumas en ala mía.

Advinanza

Para que sean más atractivos se pueden pintar otros elementos alrededor a modo de pistas o se puede jugar con la forma general (evitando que complique la lectura).

La mariposa recordará por siempre que fue _____

Haiku de Mario Benedetti

Blanca por _____, verde por fuera. Si quieres _____ te lo diga: espera.
Advinanza

Objetivo pedagógico

Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico.

181

JUEGO 7 Arma la historia

Objetivo del juego

Armar historias con textos en desorden.

Ubicación

Paredes con espacio de al menos metro y medio.

Materiales

- ▶ Lonas
- ▶ Clavos

Elaboración

Este juego consiste en colocar en las esquinas de algunas calles, frases con las que se pueda armar una historia, dependiendo de dónde se comience la lectura.

Estructurar frases que estén compuestas por un sujeto, un verbo, un objeto directo y uno indirecto. Ejemplo:

Mi papá + compró + fruta + en el supermercado.

La niña + pintará + un dibujo + en la escuela.

Manuel + saludó + a Pedro + en el cine.

El gato + araña + al perro + en la azotea.

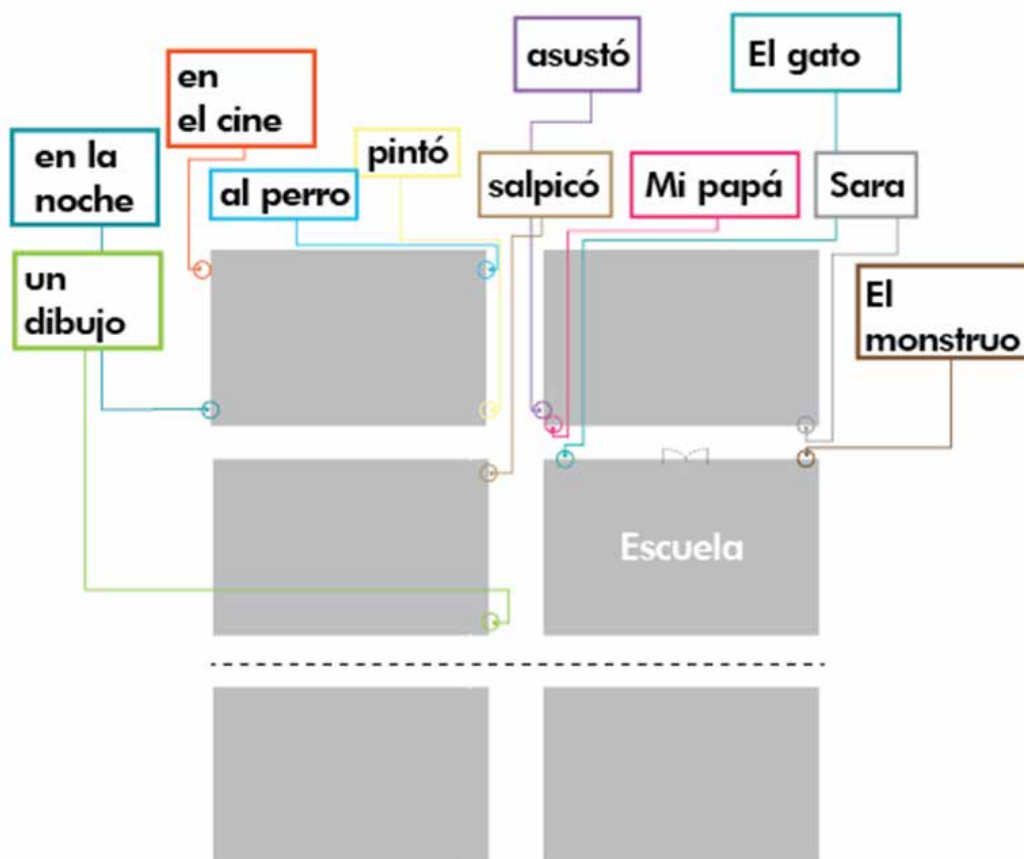
El monstruo + asustó + a mi mamá + en la noche.

Sara + salpicará + a mi conejo + con café.

Imprimir cada parte de la oración en una lona de máximo 1.20 m de ancho, con una tipografía de mínimo 15 cm de alto las letras minúsculas. Hacerle ojuelos en las esquinas para poder colgar y poner contrapesos en la parte inferior.



Colocar cada lona por separado y distribuir las en varias zonas de las calles aledañas. Si se hace cerca de una escuela, se pueden colocar en las esquinas más cercanas las lonas con el inicio de las frases (sujeto) y, conforme uno se aleja, las lonas con las demás partes de la oración, procurando que todas queden al alcance de la vista.



NOTA: Hacer esta actividad con lona permite intercambiarlas y hay mayor probabilidad de que, al no ser permanente, los dueños de las paredes donde se pretenden colocar den su autorización.

DIFUSIÓN

Si bien estos cuadernillos están enfocados al área de matemáticas y lectoescritura, a continuación se proponen un par de ejemplos de cómo emplear el espacio público y el juego para hacer difusión del conocimiento. En este caso, por tratarse de temas de cultura general/local, se puede considerar hacerlo en diversas partes de una ciudad sin necesariamente tomar en cuenta las características que se mencionaron para los espacios de juego.

Cuidado ambiental

Objetivo

Dar a conocer la naturaleza de la zona y promover su cuidado.

JUEGO 1 Encuentra y cuida

Objetivo del juego

Identificar las plantas de la zona.

Ubicación

Paredes con una superficie disponible de al menos 2 m².

Materiales

- ▶ Pintura o vinil para pared

Elaboración

Pintar o imprimir en vinil adherible árboles nativos de la ciudad.

Colocar una leyenda con el mensaje que se quiere comunicar, por ejemplo:

“¿Dónde los has visto? ¡Cúídalos!”

“Si lo ves, ¡cúídale!”

“¿Cuántos árboles como este puedes contar de camino a casa?”

“¿Sabes el nombre de este árbol?”



JUEGO 2 ¿Qué pájaros ves?

Objetivo del juego

Identificar los pájaros de la zona.

Ubicación

Árboles.

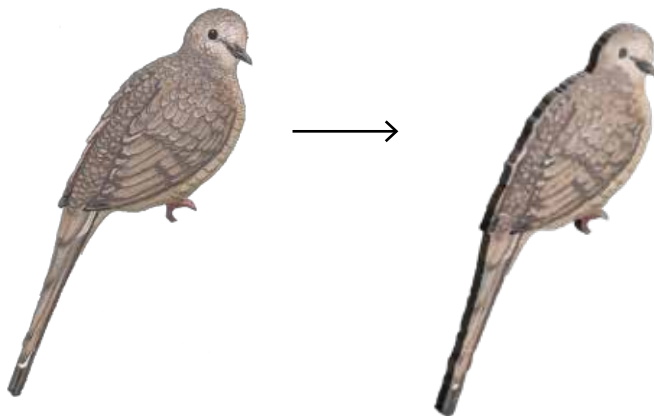
Materiales

- ▶ Impresión en trovicel

Elaboración

Averiguar cuáles son las aves endémicas del área del juego.

Se puede descargar fotografías de algunas de ellas e imprimirlas en trovicel, en coroplast (plástico corrugado) o en cualquier material resistente al agua.



Imprimir en recuadros de 25 x 15 cm aproximadamente algunos datos sobre cada ave, por ejemplo: su nombre científico, su nombre común, sus hábitos, cuántas crías tienen, qué comen, etc.

Algunos datos de: **Tortolita Cola Larga**

- Las crías abandonan el nido entre los 12 y 16 días de edad
- Se alimenta de una amplia variedad de semillas, lo que incluye granos desechados, semillas de hierbas y alpiste. En ocasiones puede comer frutos, como los del cactus
- La incubación la realizan ambos sexos y dura 15 o 16 días

Colocarlas en distintos árboles de la zona. Se pueden amarrar o colgar a alguna rama con hilo nylon, igual el cartón con su información correspondiente.



NOMBRE DEL TRABAJO

**AQUÍ TODOS JUEGAN Las calles como li
enzos de juego y aprendizaje**

AUTOR

Georgina Garmendia Issa

RECUENTO DE PALABRAS

35405 Words

RECUENTO DE CARACTERES

178968 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

187 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

84.5MB

FECHA DE ENTREGA

Aug 9, 2024 12:46 PM GMT-6

FECHA DEL INFORME

Aug 9, 2024 12:49 PM GMT-6**● 16% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 16% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 0% Base de datos de trabajos entregados
- 6% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en Diseño Avanzado	
Título del trabajo	Aquí todos juegan. Las calles como lienzos de juego y aprendizaje	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	Georgina Garmendia Issa	2146564k@umich.mx
Director	Catherine Rose Ettinger Mc Enulty	catherine.ettinger@umich.mx
Codirector		
Coordinador del programa	Habid Becerra Santacruz	mae.dis.avanzado@umich.mx


Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción	Sí	Se utilizó para ordenar algunas ideas que tenía y no lograba acomodar de manera satisfactoria

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Traducción al español	No	
Traducción a otra lengua	No	
Revisión y corrección de estilo	No	
Análisis de datos	No	
Búsqueda y organización de información	Sí	Se llegó a utilizar para consultar generalidades de un tema y los autores representativos
Formateo de las referencias bibliográficas	No	
Generación de contenido multimedia	No	Maestría en Diseño Avanzado
Otro	No	

Datos del solicitante	
Nombre y firma	Georgina Garmendia Issa 
Lugar y fecha	Morelia, Michoacán a 9 de agosto del 2024