



El jugar de los niños en espacios públicos

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA DE DOCTORADO
Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas



EL JUGAR DE LOS NIÑOS EN ESPACIOS PÚBLICOS

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida
Tesi Doctoral - 2012



Universitat de Barcelona

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

PROGRAMA DE DOCTORADO

Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas

EL JUGAR DE LOS NIÑOS EN ESPACIOS PÚBLICOS



MARCOS TEODORICO PINHEIRO DE ALMEIDA

RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL

EL JUGAR DE LOS NIÑOS EN ESPACIOS PÚBLICOS

Tesis presentada al Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB), como exigencia para obtención del grado de Doctor en Pedagogía.

Doctorando:

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Director:

Prof. Dr. Paulino Carnicero Duque

RESUMEN

La presente tesis, que tiene como título: **El jugar de os niños en espacios públicos**. El estudio aquí presentado es resultado de una investigación realizada en el Programa de Doctorado Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas del Departamento de Organización Educativa (DOE) de la Universidad de Barcelona (UB) en la Facultad de Pedagogía. El estudio tuvo como propuesta comprender la afectividad del niño con el lugar donde juega y como acontece la apropiación de los espacios públicos planeados o no para el ocio infantil. La investigación fue realizada en la ciudad de Barcelona. Estudio es cualitativo y exploratorio cuya estrategia metodológica escogida fue el estudio de caso del tipo descriptivo-interpretativo. De entre las plazas escogidas para la investigación, dos se caracterizan como espacios planeados para el ocio infantil (Plaza 1- Jardines de Can Brasó y Plaza 2 – Josep Pallach), mientras que la tercera, no proyectada para este fin, aun así presenta un considerable flujo de usuarios y actividades infantiles espontáneas (Plaza 3 – Joan Cornudella). Fueron hechas en las plazas visitas en días, horarios y estaciones del año (verano, otoño, invierno y primavera) en diferentes momentos. El total de visitas fueron 80 (20 para cada estación del año). Cada visita tenía una duración de 3 horas de observación. Las observaciones tuvieron una duración de un año. Fueron utilizadas las siguientes técnicas de investigación: observación no participante (escala de intensidad y calidad lúdica), mapas afectivos, aplicación de cuestionario sobre el jugar con los niños y el cuestionario de preferencia de la plaza. Participaron de la investigación niños de 8 a 12 años del sexo masculino y femenino. Fueron aplicados 41 cuestionarios: mapa afectivo; 42 cuestionarios: sobre el jugar y el niño; 42 cuestionarios: preferencia de la plaza y 16 Escalas: trayectoria e intensidad lúdica en los sujetos del estudio. Además de los instrumentos citados, fueron utilizadas otras técnicas como: método de muestreo temporal, entrevistas grabadas en audio, fotografías, grabaciones en vídeo e informaciones secundarias a través de informes y documentos existentes sobre las plazas públicas. Algunos resultados del estudio: Jardines de Can Brasó es la plaza preferida con 78%; Con los mapas afectivos quedó evidenciado que los niños tienen una estima positiva por las plazas donde juegan; Los resultados confirman que la estima positiva fue generada por las imágenes encontradas en los mapas afectivos de: pertenecer y agradabilidad; El estudio validó que las imágenes de pertenencia y agradabilidad es el principal motivo de la apropiación de los niños en las tres plazas; Descubrimos en esta investigación que los espacios más amplios de las plazas son los favoritos para jugar; Las dimensiones motivación intrínseca y control interno tuvieron un nivel bastante elevado de frecuencia y la suspensión de la realidad, un nivel no representativo en la intensidad de la calidad lúdica de los niños que juegan en las tres plazas.

Palabras Llaves:

Jugar. Niño. Espacio Público. Mapa Afectivo. Intensidad y Calidad Lúdica.

ABSTRACT

This thesis, which is entitled: **The play of children in public spaces**. The study presented here is the result of an investigation in the Doctoral Program Diversity and Change in Education: Policies and Practices of the Organization Department of Education (DOE) at the University of Barcelona (UB) at the Faculty of Education. The study aimed to understand the affection of children with the place they play and the appropriation of public spaces planned or not for them to play at. This study is qualitative and exploratory whose methodological strategy chosen was the descriptive-interpretative study case, and was held in Barcelona. Among the squares chosen for the research, two are characterized as spaces planned for the play area (Square 1 - *Jardines de Can Brasó* and Square 2 - *Josep Pallach*) and the third was not designed for this purpose, but also have a considerable flow of users and spontaneous children's activities (Square 3 - *Joan Cornudella*). In total, 80 visits were made to the squares mentioned earlier, the visits are distributed evenly throughout the seasons (twenty visits to each station), at different times and moments during one year (2008-2009). Each visit had the duration of 3 hours of observation. The research used the following instruments to collect information: non-participant observation, with an intensity scale and quality play, three questionnaires: i) affective maps, ii) one on the play of children, and iii) a preference on the square. Boys and girls from 8 -12 years old participated in the investigation. 41 questionnaires were applied on the emotional map, 42 questionnaires on the play of children, 42 questionnaires on which space they preferred and 16 of the square path and intensity scales play in the study subjects. In addition to the instruments above, other records were used, for example sampling time, audio recordings, photographs, video recordings and background information through interviews of residents and residents of existing documents on the public squares. After analyzing the data collected, the following results are the most relevant: The Square *Jardines de Can Brasó* is the children's favorite with 78% of approval of the interviewees; affective maps show that children have an esteem for the squares where they play; The results confirm that the esteem is generated by the images on the maps of belonging and emotional pleasantness; The study results show that the images of belonging and friendliness are the main reason for the appropriation of the children in the three squares; It was also found in this investigation that the wider spaces are the favorites to play; The intrinsic motivation and internal control dimensions had a very high level of frequency and the suspension of reality intensity level is not representative of the quality play of children playing in the three squares.

Keywords:

Play. Child. Public Space. Affective Map. Intensity and Quality Playful.

SUMÁRIO

APRESENTACIÓN	5
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. Organización estructural de la tesis	6
1.2. Contextualización del estudio	9
1.3. Propósito y objetivos del estudio	11
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos específicos	12
1.4. El juego, el niño y el espacio	13
1.5. El juego y los espacios públicos para el ocio	25
1.6. La ciudad de Barcelona	36
1.6.1. Distrito de Horta-Guinardó y Barrios	38
1.6.2. Vall d'Hebron	39
2. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO	41
2.1. Calidad, intensidad y la trayectoria lúdica en el juego infantil	41
2.2. Apropiación de espacio y los mapas afectivos	47
2.3. La construcción de los mapas afectivos: una metodología de aprehensión de los afectos	53
3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	59
3.1. Perspectiva metodológica de la investigación	59
3.2. Enfoque metodológico	64
3.3. Esquema del estudio	70
3.4. Población estudiada y el universo de la investigación	70
3.5. Instrumentos y estrategias de obtención y construcción de la información	72
3.5.1. El instrumento generador de los mapas afectivos	73
3.5.2. Metodología de análisis de los datos cualitativos para los mapas afectivos	75
3.6. Análisis de la información	76
3.7. Criterios de rigor utilizados en el estudio	77
2.7.1. Otros criterios de calidad de la investigación en un estudio Cualitativo	82
3.8. La triangulación en investigación cualitativa	83

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO	85
4.1. Elaboración de imágenes afectivas de las plazas públicas construidas a través de los mapas afectivos hechos por los niños en el barrio de Vall d'Hebron	85
4.2. Caracterización de la muestra del estudio de los mapas afectivos	86
4.3. Elaboración y construcción de imágenes y mapas afectivos por los niños	86
4.3.1. La imagen de agradabilidad	89
4.3.2. La imagen de pertenencia	93
4.4. Resultados de los mapas afectivos de cada niño	96
4.5. Resultados de las escalas de observación de la trayectoria y de la intensidad y calidad lúdica de los niños en las plazas	96
4.5.1. Análisis de los resultados de las ocurrencias de las categorías y subcategorías: Grupo A - Motivación Intrínseca	100
4.5.2. Análisis de los resultados de las ocurrencias de las categorías y subcategorías: Grupo B - Control Interno	100
4.5.3. Análisis de los resultados de las ocurrencias de las categorías y subcategorías: Grupo C – Suspensión de la Realidad	103
4.6. Análisis descriptivo de las escalas de observación de la trayectoria, intensidad y calidad lúdica de cada niño observado en la plaza	105
4.7. Resultados individuales de cada plaza del cuestionario aplicado con los niños sobre el juego	106
3.7.1. Plaza Jardines de Can Brasó	106
3.7.2. Plaza Joan Cornudella	108
3.7.3. Plaza Josep Pallach	109
4.8. Plaza preferida para jugar	110
5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO REALIZADO	111
5.1. Conclusiones	111
5.2. Limitaciones y recomendaciones del estudio	122
5.2.1. Relevancia del estudio realizado	122
5.2.2. Limitaciones del estudio	123
5.2.3. Recomendaciones del estudio	124

APRESENTACIÓN

Se presenta en este documento el **RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL** titulada **EI JUGAR DE LOS NIÑOS EN ESPACIOS PÚBLICOS**.

La tesis aquí presentada es el resultado de un estudio realizado en el Programa de Doctorado Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) de la Universidad de Barcelona (UB) en la Facultad de Pedagogía.

Este trabajo es una exigencia para obtención del grado de Doctor, bajo la dirección del Profesor Dr. Paulino Carnicero Duque.

Conforme la normativa de la Universidad de Barcelona para tesis presentada en otro idioma (Portugués). El doctorando debe:

Presentar un resumen de la tesis en lengua castellana o catalana que dé una idea precisa del contenido de la tesis doctoral.

El resumen aquí presentado es superior al 10% de la extensión de la tesis, que se acordó con las exigencias de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

El resumen de la tesis doctoral fue organizado de la siguiente forma:

1. Una introducción donde se explique la organización estructural de la tesis, la contextualización del estudio, propósito y objetivos de la investigación y algunos aspectos teóricos sobre el juego, el niño, el espacio, el ocio y la ciudad de Barcelona;
2. Una síntesis de las cuestiones metodológicas: enfoque metodológico, instrumentos utilizados, análisis de la información y criterios de rigor utilizados en el estudio;
3. Síntesis del capítulo de resultados;
4. Presentación de las conclusiones.

Nuestra opción fue escribir el resumen de la tesis doctoral en lengua castellana.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Organización estructural de la tesis

Este estudio está estructurado en cuatro partes que fue dividido en diez (10) capítulos. La división en partes fue una forma de organizar mejor la estructura de la tesis para entender la misma y para que el lector pueda realizar una lectura tranquila, visualizando los diferentes momentos de la investigación de forma práctica, continua y conectada. La subdivisión en capítulos es para organizar mejor sus contenidos, dentro de una secuencia lógica, articulada y didáctica. La tesis fue organizada de esta forma con el objetivo de posibilitar una mejor comprensión y lectura del documento.

El capítulo 1 – Contextualización y objetivos del estudio viene como parte introductoria del proyecto donde justificamos la necesidad e importancia deste estudio, comenzamos con una reflexión sobre el juego, el niño y el espacio. Luego analizamos el juego y los espacios públicos para el ocio, apresentamos la ciudad de Barcelona hasta llegar al Distrito de Horta-Guinardó, sus barrios y más específicamente del barrio de Vall d'Hebron, universo geográfico escogido para la realización del estudio aquí presentado. Concluimos este capítulo con los propósitos y objetivos del trabajo.

El capítulo 2 – Discusiones y reflexiones sobre los espacios lúdicos para jugar algunas argumentaciones de diferentes enfoques sobre la acción de jugar, el espacio y el ocio dentro de una perspectiva infantil.

El capítulo 3 – Barcelona: diálogo con la ciudad, presentamos la ciudad con sus características, su geografía urbana con sus distritos y barrios. En este capítulo es posible visualizar geográficamente el universo de aplicación del estudio.

El capítulo 4 – Marco teórico del estudio, en este capítulo tenemos el contacto con un conjunto de conocimiento y de creencias. Que sirvieron de base epistemológicas para montar la estructura teórica de la tesis, con las ideas de los diferentes estudiosos sobre la temática, fue posible hacer reflexiones y profundizaciones para construir el estudio.

El referencial teórico es compuesto por dos grandes áreas temáticas: la psicología ambiental y las teorías sobre el juego y el espacio público, que dan soporte científico sobre la intensidad y trayectoria lúdica, la apropiación de espacio público, mapas afectivos y las preferencias de las áreas para jugar en el barrio de Vall d'Hebron por sus ciudadanos y en especial el ciudadano infantil.

Iniciamos el capítulo con una de las más recientes áreas de estudio e investigación de la psicología: la psicología ambiental. Una área que posibilita el acceso a los conceptos de percepción ambiental y simbolismo del espacio, además de la disponibilidad de nuevas teorías sobre las denominadas preferencias de espacios.

Tratamos también en este capítulo de los conceptos de apropiación de los espacios, del uso del espacio público como un espacio colectivo y para el ciudadano, luego después, haremos una breve descripción de la ciudad de Barcelona y de algunos momentos históricos importantes para comprensión del contexto de los espacios estudiados.

Seguimos con los fundamentos teóricos sobre el juego, mientras su origen y evolución, conceptos y significados, los principales teóricos, su aplicación en el ámbito social, educativo y de ocio. Estas estructuras teóricas sobre espacio público, apropiación y el juego servirán con contenido para fundamentar científicamente la elección de los instrumentos que fueron utilizados en nuestra investigación.

El capítulo 5 – Marco metodológico del estudio, contextualizar el trabajo de investigación es fundamental, y normalmente, es decir hecho en el capítulo metodológico. Por opción del investigador, y basado en el hecho de que Barcelona es una ciudad que tiene en sus zonas urbanas espacios públicos estructurados para jugar y para el ocio infantil. La investigación fue de carácter cualitativo y exploratorio y tuvo como escenario tres espacios públicos (plazas) localizados en el barrio Vall d'Hebron en el distrito Horta-Guinardó.

La población blanco investigada fueron niños con edades entre 8 y 12 años usuarias y frecuentadoras de los espacios escogidos para la investigación. Como veremos en la descripción de los espacios escogidos, ellos poseen características totalmente diferentes en lo que se refiere a los aspectos físicos y de proyección de uso.

En este capítulo tenemos la perspectiva metodológica utilizada en la investigación; la población y universo del estudio; la recolección de la información; forma de construcción de los instrumentos y estrategias de obtención de las informaciones utilizadas en el estudio. Los análisis y organización de la información, las estrategias de rigor y credibilidad y finalmente algunos aspectos sobre la triangulación en estudios cualitativos.

En términos metodológicos, el estudio hizo uso de diferentes técnicas e instrumentos: observaciones del ambiente físico utilizado por los niños, la escala de intensidad lúdica, para identificar en los usuarios infantiles la calidad y el mapeo de sus acciones lúdicas en los espacios escogidos, además de eso, la investigación utilizó cuestionarios sobre el juego, cuestionario sobre la preferencia de espacio y aplicación del cuestionario del mapa afectivo auto-aplicados con los participantes.

El capítulo 6 – Análisis de los datos recolectados en la investigación con los resultados que fueron recolectados donde comentamos de forma separada sobre cada instrumento utilizado, osea que los datos fueron analizados en bloques específicos de respuesta, posteriormente, se verificaron los puntos de convergencia y coincidencias de los participantes de la investigación.

El capítulo 7 – Conclusiones del estudio es el momento de las consideraciones finales del estudio, del resumen y de la interacción entre las partes del estudio, sus teorías, sus resultados. Este conjunto integrado de redes de conocimientos, cuando se conectan las partes dan un sentido global. La triangulación fue la opción de método para llegar las consideraciones. Las conclusiones no son definitivas ni únicas, ellas son como la Utopía. Para Fernando Berri, en una respuesta a un alumno en su palestra en la ciudad de Cartagena. Un estudiante preguntó para él: “Para qué sirve la Utopía”. Él respondió.

Ella está en el horizonte. Me aproximo dos pasos, y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte anda diez pasos. Por mucho que yo camine nunca a alcanzaré. ¿Para qué sirve la Utopía? Sirve para eso: para caminar.

Las consideraciones finales del trabajo aquí presentado sirven para caminar, buscar nuevas posibilidades, nuevos enfoques, nuevos caminos, nuevas ideas, porque ninguna conclusión se termina en sí misma, ella nunca tiene fin.

El capítulo 8 – Limitaciones y recomendaciones del estudio es para compartir con los lectores, que la tesis tuvo sus limitaciones y sus dificultades iniciales, este estudio posibilitó una mirada diferente sobre este tema como investigador. Siendo así, la investigación puede ayudar otros trabajos o proyectos científicos que traten sobre el tema abordado. Comparto al final algunas recomendaciones para este tipo de investigación.

El capítulo 9 – Referencias bibliográficas del estudio, presentamos las fuentes bibliográficas básicas, complementarias y otras como sugerencias para profundización de futuras investigaciones sobre el tema en cuestión.

Por último el Capítulo 10 – Anexos del estudio: son presentados los Instrumentos que fueron aplicados y utilizados en este estudio y otros documentos que juzgamos relevantes en el desarrollo de esta investigación.

En todos los capítulos de esta tesis presento, a través de fuentes documentales primarias y secundarias, analizo, comparto y verifico problemas asociados a los estudios sobre los espacios públicos estructurados para jugar, además de los aspectos conceptuales y metodológicos sobre los mismos y sus implicancias en el desarrollo de acciones de intervención social, pedagógica, estructurales y políticas en lo que concierne al derecho de jugar en los referidos espacios.

1.2. Contextualización del estudio

La proposición de una investigación 'sobre' y 'con' la infancia implica reflexión política, ética y estética de la visibilidad histórica de los niños. (...) Las respuestas que buscamos dependen de la capacidad de asumir responsabilidades delante de aquello que los niños irán a mostrar y de aquello que iremos a conocer. Dependen, también, de la capacidad de colocar en cuestión los lugares que construimos para ellos. (Debortoli et al., 2008, p.43)

Algunas preguntas iniciales fueron hechas: 1) ¿Cómo ven ellos estos espacios? 2) ¿Cuál el grado de afectividad (sentimientos) que los niños tienen por los espacios de jugar? 3) ¿Cuál era su plaza favorita? 4) ¿Con que intensidad lúdica los niños exploran estos espacios para jugar? 5) ¿Que trayectoria lúdica realiza los niños en las plazas? Preguntas que serán respondidas en el capítulo 7 de este estudio. Investigar sobre este tema fue una oportunidad única de vivir *in-situ* otras formas de pensar y percibir el juego y sus diferentes posibilidades y manifestaciones. Fue posible también ver y vivenciar como otras personas y culturas utilizan juego en los espacios públicos. Identificar diferentes formas y punto de vista sobre los espacios lúdicos, considerando la perspectiva del niño y la manera de cómo se apropia de estos espacios, fue uno de los primeros objetivos del estudio.

Además de eso, la investigación tuvo como propuesta verificar en qué intensidad y la calidad lúdica los niños viven sus juegos. Este estudio fue innovador por el hecho de que agrega un enfoque científico a estos espacios públicos considerando el punto de vista de la afectividad (sentimientos), dentro de una perspectiva lúdica, siendo un desafío como usuario del espacio, como padre e investigador

Con los cambios de la sociedad desde los hombres primitivos hasta los días actuales el jugar también se transformó y se adaptó a los nuevos contextos. Los últimos años la industrialización y la urbanización modificaron las costumbres, la manera de vivir e incluso la estructura familiar, contribuyendo para que muchas actividades lúdicas no sólo se modificaran, pero hasta desaparecieran. Para todos el jugar aparece como una actividad importante aunque, especialmente los padres no le atribuyen el debido valor. Además de eso, padres y especialistas (educadores, psicólogos, sociólogos, etc.) percibieron el cambio en el jugar y fueron unánimes en afirmar que los niños tienen cada vez menos tiempo y espacio para realizar y vivir sus manifestaciones lúdicas. Además de eso, las familias ya no disponen de tiempo suficiente para estar con sus hijos, principalmente los menores. Momentos en familia donde ocurre o debería acontecer al aprendizaje lúdica.

Además de los factores mencionados, podemos añadir: la falta de espacio, consecuencia de la inseguridad de la vida en los grandes centros urbanos, y el acumulo de actividades extracurriculares en las instituciones educativas, que han proscrito gradualmente el lúdico de las actividades infantiles en las escuelas. El juego depende y siempre dependió de la convivencia social, cuando son aprendidas, pues no son actividades innatas, el jugar es un aprendizaje social, de

interacción y de experimentación. Los niños sólo son capaces de realizarlas porque, aprenden en el contexto en que viven y de ahí la importancia de volver a enseñarles, además de rescatar los tiempos, los espacios y los compañeros de juegos si queremos tener niños más felices, más creativos y humanizados. La relación que el niño establece con los distintos espacios sociales ha sido fuente de reflexión, por educadores, autores de políticas sociales, gestores públicos, pensadores sociales. Desde un enfoque histórico, socio antropológico y psicosocial, se ha buscado encauzar las transformaciones históricas en esa relación, así como observar las características de los diferentes universos socioculturales de inserción del niño, que definen el uso y la ocupación de los espacios sean públicos o privados.

En la nueva organización actual de la sociedad, tanto los niños como las familias no tienen posibilidades directas de creación de espacios para el juego. Con el crecimiento de las ciudades, cada día, los espacios de juegos quedan más reducidos. El trabajo de la mujer fuera de casa, con el fin de contribuir en el aumento de la renta familiar, hace que los niños se queden cada vez más en un determinado tipo de institución. El estudio verificó las diversas posibilidades o formas como el jugar se manifiesta, actúa y se desarrolla en la plaza pública y como acontece la apropiación dentro de los espacios públicos (plaza) por los niños, reflejando a partir de ahí sobre la idea de que la plaza sea un espacio pertinente, en la sociedad actual, para la transmisión de la cultura lúdica, la mejoría de calidad y el desarrollo del lúdico. En los capítulos 6 y 7 vamos a entender porqué la plaza pública es un espacio perfecto para realizar una investigación científica, donde podemos verificar experiencias lúdicas significativas y observar sobre la cultura lúdica, además de ser, un espacio estratégico para comprender la manifestación “del jugar” en diferentes escenarios con diferentes interlocutores, además de saber como el público infantil se apropia del mismo.

Quando nosotros éramos pequenos, nossos jogos desde muito cedo eram jogos de rua, brincadeira de criança, então a gente era mais livre dentro de aquele espaço que a sociedade havia estabelecido que era o espaço da criança. Eles não podiam sair de aquilo, mas dentro de aquilo, dentro de aquele espaço, eles eram mais livres do que são hoje em dia, com um espaço maior (Dueña Edith). (Silva, M., 1989).

La calle y la plaza eran los principales lugares de vida, de contacto de toda la población adulta e infantil. En ellas, según los investigadores, “el niño pobre o rico, niño o niña tenía su universo y lo utilizaba a la gansa” (Caiuby, 1983) citada por Almeida, M.T.P. (2000, p.102) y reforzando esta afirmación, Cordero (1996, p.79) en su investigación relata un testimonio sobre los juegos de los niños en el inicio del siglo XX, en Fortaleza.

Jogos de crianças era nas calçadas, ruas e praças. Era ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, depois da meia volta, volta, volta vamos a dar. A gente vivia na calçada: os vizinhos se reuniam, uma família só, e as crianças

(niños y niñas) quedaban jugando bajo la fiscalización de los padres (...),(Sr. Mainha).

Con el mismo pensamiento Almeida, M. (1997, p. 133) analiza el espacio de la calle como un local especial para las vivencias lúdicas.

Era, por lo tanto en la calle y en la plaza que los niños jugaban, corrían, peleaban, giraban y aprendían. Es importante colocar que la realidad de las ciudades pasadas no era perfecta, ni para los adultos, mientras más para los niños. Sabemos que en este pasado existieron opresiones, violencia y explotación de todas las formas, a las cuales las personas quedaban sujetas. Las oportunidades eran mayores para los niños y adultos en lo que concierne al espacio físico y al tiempo (...). En esta época no había lugar para la figura del extraño, del forastero. Todas las personas se conocían. A los pocos calles y plazas dejaron de ser un lugar de encuentro y de aprendizaje colectivo para hacerse simples pasajes, ocupadas por desconocidos, de cuyo peligro era preciso alejar los niños (...).

Además de los aspectos ya comentados, hoy jugar en la plaza y en la calle pierde gradualmente su espacio en la cultura lúdica infantil para los juegos virtuales, electrónicos y para los espacios más seguros, como: el jugar en casa, centro comercial, parques privados, etc. Con el avance de la industria de los juegos y juguetes y el mercado cada vez más competitivo, colocando materiales lúdicos cada vez más coloreados, atractivos, sofisticados, estos objetos pasan a tener un papel importante en las interacciones sociales actuales. Y para completar, la influencia de la propaganda como aliada potencial para estimular el consumo de los espacios lúdicos más sofisticados y seductores. Por eso, investigaciones de esta naturaleza son de suma importancia en lo que concierne a los espacios públicos para jugar, y verificar que es necesario la creación de lugares o ambientes que favorezcan la manifestación lúdica, con diversos materiales lúdicos, con interlocutores lúdicos, etc., cuidando así, de cumplir uno de los principios básicos de la educación humana, que es el desarrollo integral del niño y la integración de ella con la familia, con el medio y la sociedad.

1.3. Propósito y objetivos del estudio

Se sabe que es de gran importancia tener un espacio que posibilite el rescate de la cultura lúdica en grandes ciudades en la actualidad. Las grandes transformaciones de las urbes ocurrieron a consecuencia del desarrollo industrial, de la urbanización y de los medios comunicaciones. Estas transformaciones fueron responsables por la disminución de la transmisión de la cultura lúdica entre niños y niños, niños y adolescentes, niños y adultos. El propósito del estudio fue de investigar las formas y modelos con que son pensados los espacios públicos, destinados o no al ocio en la ciudad de Barcelona, en especial las plazas públicas existentes en el barrio de Vall d'Hebron. La investigación intentó comprender cómo estos espacios son

organizados, y, lo más importante, comprender como el niño (pequeño ciudadano) se apropia, percibe y utiliza estas plazas públicas para sus juegos y ocio infantil.

Este estudio analizó tres espacios públicos, encuadrados en la tipología de plazas públicas, poseen, mientras unidades de análisis, diferentes características. De entre las plazas escogidas para la investigación, dos se caracterizan como espacios planeados para jugar (Plaza 1: Jardines de Can Brasó y Plaza 2: Josep Pallach) y la tercera, no proyectada para este fin, asimismo cuenta con considerable flujo de usuarios y actividades infantiles espontáneas (Plaza 3: Joan Cornudella).

1.3.1. Objetivo general

Comprender la afectividad del niño con el lugar donde juega y como acontece la apropiación de los espacios públicos planeados o no para el ocio infantil.

1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos fueron:

1. Verificar como el niño se relaciona con los espacios existentes en las plazas públicas.
2. Entender por qué aún no existiendo condiciones materiales, para jugar en algunas plazas, especialmente aquellas que no fueron destinados al ocio infantil, los niños se apropian de ellas.
3. Analizar las diferentes estructuras de la plaza pública considerando los siguientes aspectos:
 - A) Existencia de equipamientos para actividades lúdicas infantiles;
 - B) Formas de utilización de los espacios destinados (o no) al juego infantil.
4. Identificar, a través de los comportamientos observables, la intensidad de la calidad de las acciones lúdicas de los niños en las plazas públicas.
5. Verificar a través de los mapas afectivos los indicadores de afectividad de los niños en relación a los espacios investigados.
6. Descubrir cuál es la plaza pública preferida de los niños para jugar y el porqué de su elección.

1.4. El juego, el niño y el espacio

Para este estudio es importante señalar en principio algunos factores, indicadores y diagnósticos, a partir de los cuales surge la propuesta de esta investigación. En el campo de la investigación, como en cualquiera otro campo social, es preciso puntuar la historia “la memoria” de los niños en la participación de la construcción de la cultura y en la organización de los sistemas sociales. Como cita Castro (2001) citado por (Debortoli et al., 2008, p.44):

Desenfocar el debate sobre una supuesta inferioridad o incompetencia del niño en relación al adulto, para colocarla en términos procesales y relaciones, buscando los significados que emergen en la acción y de la acción de los niños, aún buceadas en relaciones desiguales de poder y saber. (...) El conocimiento de la infancia se revela en la capacidad de reconocer las variadas y sorprendentes formas de expresar su ‘voz’ y de actuar en el mundo.

Es fundamental crear nuevas situaciones de discusión y reflexiones sobre los espacios lúdicos para que el niño juegue. En una época en que la urbanización es creciente, organización social cada vez más compleja que coloca el ser humano en un universo espacial pequeño y restricto. Esta problemática se hace más grave para los niños que tienen dificultad de encontrar espacios, medios, profesionales y compañeros con iguales intereses para cumplir sus objetivos lúdicos. El niño hoy está insertado en una sociedad multicultural generadora de contradicciones y conflictos, industrializada, informatizada, electrónica, individualista y materialista, orientada para competir y el consumo. Cada vez más el mundo de los juegos se hace sofisticado y caro. Como relata Ariès (1981).

La sociedad se hizo de una vasta población anónima donde las personas ya no se conocen. El trabajo, el ocio y la convivencia con la familia son ahora en adelante actividades separadas en compartimientos estanques. El hombre busca protegerse de las miradas de los otros y para ello, hecha mano a dos recursos: 1) El derecho de escoger más libremente (o pensar) su condición, su estilo de vida; 2) El convivir junto a la familia, transformando en refugio, centro del espacio de la vida privada. (p.13)

Estas características sociales en la actualidad con relación al niño pueden ser encontradas en otros momentos históricos. En un texto “Juguete” en la obra Mitologías, de Roland Barthes, el autor hace comentarios críticos sobre la vida cotidiana de Francia entre 1954 y 1956. Un texto que considero muy interesante, especialmente en esta época donde nos encontramos con una sociedad parecida:

El adulto francés considera al niño como un otro yo; nada lo prueba mejor que el juguete francés. Los juguetes vulgares son así, esencialmente, un microcosmos adulto; son reproducciones en miniatura de objetos humanos, como si, para el público, el niño fuera sólo un hombre pequeño, un

homúnculo a quién sólo se puede dar objetos proporcionales a su tamaño. Las formas inventadas son muy raras; sólo algunas construcciones, basadas en la habilidad manual, proponen formas dinámicas. En cuanto al resto, el juguete francés significa siempre alguna cosa, y esa cosa es siempre enteramente socializado, constituido por los mitos o por las técnicas de la vida moderna adulta: el Ejército, la Radio, el Correo, la Medicina (estuche miniatura de instrumentos médicos, sala de operación para muñecas), la Escuela, el Peinado Artístico (secadores), la Aviación (paracaidistas), los Transportes (trenes, *citroens*, motocicletas, puestos de gasolina), la Ciencia (juguetes marcianos). El hecho de que los juguetes franceses prefigurasen literalmente el universo de las funciones adultas sólo puede evidentemente preparar al niño a aceptarlas todas, construyendo para ello, antes aunque pueda reflejar, el justificación de una naturaleza que, desde que el mundo es mundo, creó soldados, empleados del correo, y motocicletas.

Los cambios urbanísticos, los cambios sociales, educacionales, económicos y políticos ocurridos en el pasado hasta hoy alteraron significativamente la estructura de vida familiar. Conforme relatan las autoras Gomes & Gouvea (2001, p.49) “el siglo XIX se destaca como un periodo histórico de afirmación de la vida social, de la demarcación de las fronteras entre los espacios públicos y privados y de los sujetos que los habitan”.

En ese sentido, la práctica lúdica de los niños precisa ser ampliada para espacios públicos, durante el tiempo de ocio, promoviendo una relación entre pares y la apropiación de espacios posibles para jugar. El lúdico no puede restringirse solamente a los espacios ya institucionalizados como: el espacio de casa o de la escuela.

La calle y la plaza ocupan espacios importantes en la memoria de cada uno de nosotros, rescatando momentos, afectos y recuerdos. En el período colonial tales escenarios poseían significados relevantes para las personas de un lugar, de una villa y de una aldea. Tales espacios se modificaron con el pasar de los años y con la evolución de las ciudades. Cambiaron de forma, de tamaño, pero continúan agregando valores, significados y sentimientos.

¿Sería posible imaginar una ciudad sin calles y plazas? ¿Como sería su contorno, su dibujo? ¿De qué forma sería la disposición de las casas, de los comercios, de la iglesia, de los edificios públicos? Imposible pensar en una ciudad, sin hablar en las calles y plazas que la forman. Siempre existen aquellos puntos de referencia marcados por esos espacios.

La ciudad es la base material, por lo tanto concreta, de la vida urbana. Las calles, las plazas, los barrios, el centro, los establecimientos comerciales, las casas, los edificios, los hospitales, las escuelas, los terrenos, los vacíos urbanos, el suelo urbano son elementos que componen la estructura interna de la ciudad. Todos esos elementos, así como la

propia vida urbana, son constantemente modificados, producidos y reproducidos, pues el espacio urbano es socialmente producido y está en permanente transformación. De entre esos elementos, en el proceso de urbanización, la calle se presenta como un lugar de realización de un espacio-tiempo determinado.” (Maia, 2007)

Todo acontece en las calles sean estrechas o anchas, cortas o largas, asfaltadas o de tierra batida, iluminadas u oscuras, limpias o sucias, movidas o tranquilas. La plaza y la calle son espacios de realizaciones sociales, de acontecimientos cotidianos e históricos, finalmente es donde la vida acontece de forma más intensa y dinámica, donde las personas se encuentran y se reconocen como parte integrante de aquel espacio.

En su recorrido histórico, la ciudad pasó por incontables y profundas transformaciones, en el que se refiere a su forma y construcciones, así como, en su representación política y social. En una breve retrospectiva encontraremos hechos que atribuyen a la calle y otros espacios públicos un carácter orientador en la formación de la ciudad, siendo ellos responsables por la forma que la ciudad irá a asumir, así como, un factor revelador de la vida social de aquel determinado local. Sabemos que en la época medieval el medio rural fue el protagonista de la vida social y económica y encontramos dificultad en caracterizar las ciudades medievales, pues las calles formaban una red irregular y desordenada, a pesar de constituir un espacio único.

De simples caminos apenas trazados las anchas avenidas, la calle continúa siendo una expresión del espacio urbano. En la calle, la ciudad se manifiesta, a través de su dibujo o de su forma, a través de realizaciones sociales. Por lo tanto, la calle es donde se materializan las transformaciones en la trama física y en el paisaje de la ciudad y aún es el lugar de manifestaciones de las relaciones sociales, de las diferencias y de las normalizaciones de lo cotidiano en momentos históricos diversos. Así, si por un lado, la calle ‘es un alineado de fachadas, por donde se anda’, o ‘camino público ladeado a la derecha y a la izquierda de casas, paredes o muros en el interior de las poblaciones’ o aún, ‘vía pública para circulación urbana, total o parcialmente ladeada de casas’, es también ‘factor de vida de las ciudades’. (Maia, 2007)

Los espacios de las ciudades no son más los mismos, los hábitos cotidianos en la vida del niño cambiaron radicalmente los ritmos y las rutinas de su día-día. Jugar en la calle o en plazas es en muchas ciudades del mundo una acción en vías de extinción. El tiempo espontáneo, de lo imprevisible, de la aventura, del riesgo, del enfrentamiento con el espacio físico natural, dio lugar al tiempo organizado, planeado, uniformizado y sincronizado.

Del estímulo ocasional se pasó a una hegemonía del estímulo organizado, teniendo como consecuencia la disminución del nivel de autonomía de los niños, con implicancias graves en la esfera del desarrollo motriz, emocional y social. Sin

la inmunidad que le es conferida por el juego espontáneo, por el encuentro con otros niños en un espacio libre, donde se juega con la tierra, se inventan juegos, se viven aventuras emocionantes, el niño va hoy teniendo menos capacidad de defensa y adaptabilidad a las nuevas circunstancias del mundo cotidiano en lo que concierne al lúdico.

Hoy las posibilidades de acción lúdica del niño disminuyen drásticamente como consecuencia de un estilo de vida estandarizado. La calle y la plaza no son espacios donde circulan coches y gente anónima y apresurada, pero sí un espacio de encuentro, de convivencia, de descubrimiento e incluso de desorden. Todo eso es importante para crecer y evolucionar. El estímulo del juego en la vida de la ciudad, debería constituirse como uno de los elementos decisivos de la calidad de vida. Los estudios desarrollados sobre el juego, movimiento y espacio, necesitan ser revisitados, mejorando los métodos investigación de observación y siempre con un enfoque atento a la diversidad y la pluralidad de los contextos de la acción, en el sentido, de analizar los obstáculos que surgen en la práctica del juego espontáneo en el niño.

Estudios ya realizados sobre el niño por la UNESCO, ONU y el UNICEF, presentaron algunos resultados negativos, que en concordancia entre estas instituciones fueron provocados por factores económicos, educacionales, sociales y políticos, entre otros, y que afectan directamente la vida del niño como uno todo. Para el UNICEF, estos impactos negativos en la vida del niño pueden ser minimizados con la vivencia de manifestaciones lúdicas en espacios estructurados para jugar, donde ellas puedan expresar su creatividad, su autonomía, su alegría con seguridad y placer. Los resultados negativos de estos estudios son:

- La indiferencia de la sociedad para con el derecho de jugar;
- La gran valoración de los estudios teóricos y académicos en las escuelas en detrimento de otras actividades también importantes como el jugar;
- El aumento del número de niños que viven sin las condiciones mínimas para que se desarrollen;
- Planificación ambiental inadecuado, patente en la proporción deshumanizada de las construcciones, formas de viviendas impropias y mala gestión del tráfico;
- La creciente explotación comercial de los niños a través de los medios comunicacionales social y de producción en serie que conducen a un deterioro de los valores morales y de las tradiciones culturales;
- La falta de acceso de las mujeres en países del “tercer mundo” a una formación básica sobre cuidados de los niños y sobre su desarrollo;
- La preparación inadecuada de los niños para enfrentar con éxito una sociedad en constante cambio;
- La creciente segregación de los niños por la comunidad;
- El número creciente de niños que trabajan y las inaceptables condiciones de ese trabajo;

- La exposición constante de los niños a la guerra, a la violencia, a la explotación y a la destrucción;
- La valoración de la competición y del ganar a todo coste en el deporte infantil.

Considerando otro punto de vista, en una perspectiva más positiva, Neto (1997) apunta que estudios e investigaciones sobre el juego, están mereciendo en las últimas décadas, un interés creciente en la comunidad científica y una movilización internacional sobre la defensa del derecho del niño a jugar en múltiples proyectos de intervención. Para este trabajo, otras razones pueden ser también presentadas:

- La aparición de periódicos y revistas especializados sobre el juego, libros temáticos y medios de divulgación e información sobre experiencias realizadas en varios lugares y regiones en todo el mundo;
- La realización periódica de seminarios, encuentros, congresos y conferencias relacionadas con el juego en el desarrollo infantil;
- La integración creciente del conocimiento disponible sobre el juego en el comportamiento evolutivo de los hombres y animales como área fundamental de formación de profesores y otros técnicos conectados al niño en cursos de formación en graduación y post-graduación;
- La creación de centros de investigación y estudio de la actividad lúdica relacionada a proyectos sobre concepción de equipamientos y materiales lúdicos, lista de comportamientos lúdicos en contextos diversificados y el impacto del juego y juguete en la educación y terapia en poblaciones especiales;
- Creación de museos dedicados al juguete, juegos tradicionales y otras iniciativas conectadas al patrimonio lúdico-cultural en su dimensión histórica y antropológica;
- El desarrollo de servicios y estructuras comunitarias, escolares y de asistencia social, dedicadas al desarrollo de equipamientos lúdicos, creación de espacios verdes, espacios de ocio y espacios lúdicos para niños;
- La aparición del fenómeno de la industria conectada a la fabricación de juguetes y equipamientos para jugar (niño consumidora), volviéndose uno de los fenómenos comerciales más singulares en el momento, considerando su concepción, producción, comercialización, consumo y seguridad;
- Los cambios progresivos de los estilos de vida familiar y la alteración de las rutinas de vida cotidiana de los hijos en la gestión del espacio y tiempo libre, asociado a una reducción, a una disminución de la autonomía e independencia de movilidad en el contexto social (inseguridad, crecimiento de las ciudades, intensidad de tráfico y ausencia de espacios de juego).

En la organización actual de la sociedad y especialmente en países pobres, la familia y en especial los niños no tienen posibilidades directas de vivenciar

espacios para jugar, a menos que esta idea forme parte de un Programa de Políticas Públicas del Municipio, del Estado o del Gobierno Federal. En la realidad percibimos que este tipo de acción acontece cuando se aproximan las elecciones para alcalde, gobernador y presidente. Eso cuando algún candidato en su plan de gobierno contempla el jugar mientras un derecho del ciudadano.

La relación de tema lúdico en el contexto político, social y económico, ya forma parte de la sociedad. Las familias comienzan a preocuparse con la importancia del juego en la vida de cada uno, lógico que este hecho ocurre con mayor intensidad en una determinada comunidad que en otra, aunque sea de forma dispersa y desorganizada. Pero el hecho es que en todos los países, del más al menos desarrollado, el juego y el juguete pasaron a ser un fenómeno importante y que merece ser estudiado. Un país que se preocupa con el “Derecho de Jugar”, debe tener en sus Políticas Públicas acciones específicas en tres ejes básicos:

1. Creación de espacios lúdicos estructurados para juegos y juguetes;
2. Organización sistemática de acciones de formación lúdica de recursos humanos en diferentes niveles;
3. Creación de centros de investigación, de documentación y asesoría sobre juegos, juguetes y otros materiales lúdicos.

Crear políticas públicas y privadas de construcción y mantenimiento de espacios para jugar, espacios esos, con diversos materiales lúdicos, con ludo educadores o animadores lúdicos etc., visando de esta manera cumpla uno de los principios básicos de la educación humana, que es el desarrollo integral del niño y la integración niño, familia y sociedad dentro de una perspectiva holística. Un espacio estructurado para jugar puede ser un ambiente rico para aprendizaje y para el desarrollo, al tiempo que favorece la socialización de las personas. Según Almeida, M.T.P. (2011a) además del espacio estructurado, entendemos el jugar mientras un sistema holístico, que vehiculiza su existencia independiente del espacio estructurado por sí sólo, pero fundamentalmente por la relación existente entre, a través y además de los abordajes y campos educativos y sociales.

Las propuestas transformadoras e innovadoras deben ser compartidas y vividas con todos, y en especial, con nuestros niños. Por eso, el juego es una herramienta de gran valor educativo en la formación y en el desarrollo infantil. Jugar significa estar junto, aprender, vivenciar, ceder, descubrir, dividir, construir, actuar, volver a crear y humanizar dentro de una relación dinámica y transformadora. Entender el punto de vista del otro o hacer una lectura previa de los deseos, necesidades y expectativas de los involucrados en el juego, puede ser un excelente instrumento de prevención de errores. Nunca debemos olvidar que los niños perciben el jugar de una manera y nosotros adultos de otra. Buscar un punto de equilibrio sería una buena solución para las diferentes metas.

Cuando partimos solamente del enfoque del adulto afirmamos una representación que asocia el niño a los dominios del privado, representación que traduce en un conjunto prácticas sociales de retiro del niño de los dominios de la vida pública (en

especial de los espacios públicos), constituyendo un poderoso atractivo. Son en estos espacios, donde se ejerce, con la mayor fuerza, la sociabilidad infantil y la apropiación por los mismos, que tiene en la actividad del juego su expresión máxima, en el interior del grupo de a pares. Verificamos en estudios clásicos como trabajos ya realizados por Florestan Fernandes: “As trocinhas do Bom Retiro”, donde este investigador social registra la fuerza de la sociabilidad infantil y sus formas de expresión.

Florestan (1947) inaugura un mirar sobre la especificidad del cotidiano infantil del niño con la ciudad, en que buscó explorar la riqueza y originalidad de las formas de inserción y apropiación de los niños en el espacio público (en la calle) en la ciudad de San Pablo.

Los espacios públicos son el escenario del desarrollo de acciones lúdicas colectivas y/o individuales, expresión de una cultura de pasado, intergeneracional e intercultural específicas. En ese sentido, las plazas públicas objeto de este estudio asumen o deberían asumir un significado de iniciación del niño en la vida social. La plaza o la calle se afirman con un espacio de transición y de conexión, entre los espacios privado doméstico representado por la casa, y la ciudad, con características más amplias de espacios siendo un enfoque público por excelencia.

El niño cuando ultrapasa los límites del espacio doméstico (casa), donde la autoridad el adulto se hace omnipresente, en los espacios públicos como la plaza y la calle, en ellas transgreden relaciones jerárquicas, pues en la plaza y calle se experimenta una homogeneización de las edades y una dilución del poder del adulto. Como cita Sanchez:

(...) El lugar del niño es siempre privado, dentro del hogar él en las proximidades de la casa [...] sin embargo el niño siempre ha jugado en la calle. La iconografía de todas las épocas en los que ha legado testimonios de esta presencia lúdica del niño en la calle, y también ese precoz deseo y gusto del niño de salir a la calle, jugar en la calle, como sí la atracción de la calle y el encuentro con otros niños, más allá del habitual con sus hermanos y parientes fuera una necesidad infantil. (p.146)

Reforzando la idea de Sanchez (2004) comenta Almeida, M.T.P. (2008b y 2008y) que es en el juego espontáneo y libre y especialmente en espacios públicos, que el niño vivencia los conflictos, actos de solidaridad, de inclusión, de amistad y rompimiento, dominación, autoridad, transgresión en las relaciones con sus pares lúdicos. Los niños buscan entender y significar la orden social de los adultos, representando su mundo por medio del juego. Es en la plaza y en la calle que la actividad lúdica hace posible la convivencia con el otro y con los demás existiendo el encuentro y el enfrentamiento en el jugar.

Siendo así, la acción de jugar asume un papel importante para los niños “(...) por ser un espacio privilegiado de observación de una variedad de factores,

contextualizados, de las culturas infantiles y de interacción con los niños” (Tomás, 2006, p. 55).

Para Nascimento (2008) la acción de jugar no puede ser un simple juego de imitación de los niños, una vez que ellos incautan de forma creativa informaciones del universo adulto para reproducir sus culturas. Durante el juego, el niño construye, destruye y reconstruye el mundo de vuelta, de forma resignificada.

El juego, en nuestra investigación, fue focalizado como aquel que no tiene hora para acontecer y ni reglas pre-establecidas, pero aquel que “(...) es inherente a los niños y que de ellos emana, sea lo que sea que ellos estén haciendo” (Nunes, 2002, p. 69). Brougère (1995) afirma que necesitamos reflejar sobre lo que es el juego, caracterizado principalmente por la posibilidad del niño de ser un sujeto activo, en una situación sin consecuencias y resultados inmediatos. Vasconcellos (2005) también apunta algunas características del juego, como su carácter no productivo.

El juego puede o no producir una construcción más humana y completa. Eso dependerá de la actitud del sujeto involucrado en la acción lúdica. En el juego el niño puede aprender a desarrollar su lenguaje, sus conocimientos, sus valores y subjetividad. La no obligatoriedad con la producción (el resultado) y es eso que la difiere profundamente del trabajo productivo (donde se busca un resultado). Jugar por jugar, simplemente eso! Vivir el juego, participar del juego y experimentar los juguetes ya justifican su importancia en la vida del niño.

Todas las maneras de jugar pueden ser transformadas en la forma y contenido en el sentido de atender las necesidades de los sujetos que juegan (Vasconcellos, 2005, p.107).

Estudios sobre el juego representan grandes posibilidades de investigación y pueden ofrecer contribuciones, sorprendentes a la comprensión de niños en diferentes contextos sociales. Además de eso, los estudios suscitan nuevas discusiones, rompiendo con la idea de que el niño no hace nada mientras juega o cómo juega es importante que merece la atención de los investigadores (Nunes, 2002).

En ese sentido, compartimos con Neto (2000), al afirmar que la preservación de la cultura infantil y en especial la cultura lúdica, debe ser una preocupación constante para los investigadores que estudian el juego. Los juegos y juguetes como elementos constitutivos de un repertorio cultural producido en la infancia generan incontables interpretaciones y contribuyen en la construcción de una mirada más sensible.

Jugar, cuando el ambiente adecuado y la situación aceptable, trabajar con el entusiasmo, con la dinámica, con la incertidumbre, con tiempos elásticos, con el compartir, que

vienen acompañados de diversión y placer. (Müller et al., 2007b, p. 5).

Pensando de la misma forma Coelho (2007) investigó los espacios para jugar de los niños que viven en favelas. Él apunta que el niño, como habitante de un determinado lugar, se identifica o no con tal lugar, pudiendo construir su identidad en él. Según Coelho (2007) uno de los elementos encontrados por los niños para identificarse con el espacio fue el juego.

El espacio, como uno de los agentes constructores, contribuye en ese proceso con las diversas posibilidades de apropiación vividas en los juegos, y que son estimuladas en el imaginario infantil. Niño y espacio se unen en el jugar para la construcción de sus identidades. (Coelho, 2007, p. 178).

Es en el juego que el niño incorpora muchos aspectos de su mundo. Debido a eso necesitamos pensar en el niño como niño, con su modo de pensar, actuar y jugar. Conocer y comprender mejor el universo infantil nos aproxima más a lo que es propio de los niños, a la cultura que les es peculiar. La comprensión contemporánea de infancia como productora de culturas, por lo tanto, fomenta nuevos enfoques para el campo de la educación en el sentido de pasar a entender el juego no como actividad impuesta, sino como un legítimo lenguaje infantil (Carvalho, 2008, p.18).

Además de eso, según Müller (2007b), para jugar es necesario más que la naturaleza biológica; se precisa que los adultos permitan y ofrezcan a los niños condiciones para que ellos jueguen.

En la escuela juegan, de forma rápida en el recreo. De alguna forma, el niño acaba jugando, pero el tiempo y el espacio están limitados y, la parte de transmisión de cultura lúdica que debía pasar de adulto al niño está prácticamente desaparecida por la falta de convivencia de los padres con sus hijos y, por otro lado, porque los espacios institucionales con frecuencia no potencializan el mundo del juego y de los juguetes de los niños. (Müller et al., 2007b, p. 3)

Según Retondar (2007) toda acción lúdica debe crear un espacio propio, es decir, crear un espacio para jugar. Este espacio puede ser dentro de casa, en la calle, en la plaza, terrenos baldíos, en la escuela, en una manzana deportiva, en la playa, en la piscina, en la mesa, en un juego de tablero, etc. El juego acontece en un espacio singular y propio. El mismo autor continúa comentando, que todo y cualquiera espacio físico ocupado tiene a sentidos simbólicos específicos. Con la manifestación lúdica no sería diferente, en el lúdico podemos crear y limitar el espacio físico y geográfico. Así, el espacio donde acontece el juego infantil sea con materiales lúdicos estructurados o no, en sus diferentes manifestaciones. Para que esta acción lúdica en este espacio acontezca, se acepta la delimitación de juego, y tiene un significado como tal por los niños implicados en esta acción. Un espacio

físico limitado por los jugadores, donde en estos límites sea posible valer las posibilidades inmediatas de las personas que juegan en ese lugar.

Jugar con canicas, jugar balón, jugar al pilla-pilla, a esconderse, andar en patines, andar en bicicleta, jugar las casitas en la plaza pública que fue creada para ser un mero espacio físico y geográfico y tener un sentido funcional y utilitario en la planificación de una ciudad, en la vida cotidiana de los ciudadanos, pasa a ser resignificada y apropiado por los niños como un lugar especial, mágico donde las emociones, los sentimientos, las fantasías, la realización y la producción de los deseos y sueños serán acogidos sin prejuicio y sin discriminación. Retondar (2007) comenta sobre este tipo de espacio:

En el espacio del juego, el universo mágico del 'hace-de-cuenta' permite la exposición por parte de los individuos de sentimientos y deseos profundos que no serían fácilmente demostrados, exteriorizados, fuera del espacio imaginario del juego. De ahí, el juego, para aquel que juega, es tan serio, pues absorbe e involucra de tal manera que provoca una profunda exposición íntima del sujeto. (p.28)

En estas manifestaciones lúdicas, en estos espacios geográficos se pueden asumir: sentimiento de amor, de odio, de justicia, de injusticia, de alegría, de tristeza, de suerte, de azar, de dolor, de placer, de cualificación, de incompetencia, etc. En el espacio físico del juego las cosas materiales e inmateriales son transformadas en representaciones de sentimientos genuinos y profundos, donde deseos y emociones escondidos o guardados se desvelan, personalidades y actitudes que se manifiestan en diferentes posibilidades humanas. De esta forma percibimos la relevancia e importancia de los espacios que son construidos y legitimados por sus interlocutores lúdicos.

Así, el espacio del juego es antes de todo un espacio de creación simbólica. Un espacio de significado. La representación del lugar donde determinados sentimientos están autorizados a vigorar sin causar cualquier inhibición para los sujetos involucrados. (Retondar, 2007, p.30)

El jugar es una de las interacciones habituales de la infancia que transforma por medio de la imaginación el espacio vivido como espacio afectivo. Vigotsky (2002, p.122-123) afirma que en el juego, el niño crea una situación imaginaria que "está presente en el consciente, y como todas las funciones de la conciencia, ella surge originalmente de la acción con el otro".

Imaginar el espacio ideal para jugar en el lugar donde vivimos, sea él en la ciudad, en la escuela o en nuestra propia casa, el lugar perfecto para vivir momentos únicos de alegría, emoción, euforia y placer es una idea que permanece presente en el simbolismo de cada niño. ¿Será que existe un lugar ideal? ¿Lo que sería la ciudad ideal? Es un hecho que la ciudad ideal es una referencia que no podemos dejar de buscar como parámetro de reflexión analítica y sintética.

Calvino (2000) se inspira en las ciudades utópicas para decir que deberíamos perseguirlas, aunque estas sean difíciles de ser descubiertas.

Hubo en todas las épocas alguien que, mirando Fedora tal como era, imaginó el modo de convertirla en la ciudad ideal, pero mientras construía su modelo en miniatura Fedora ya no era la misma de antes y lo hasta ayer había sido su posible futuro ahora sólo era un juguete en una esfera de vidrio.(Calvino, 2000, p.45).

El niño, como ciudadano y sujeto de derechos, tiene el derecho al juego y al juguete. Eso implica que todos los niños deberían tener las mínimas condiciones para jugar en las ciudades en que viven. El mundo adulto tiene como deber ofrecer a ellas un contexto lúdico espacial con calidad y seguridad. Ofrecer los niños una posibilidad de hacer visible el invisible en una “ciudad ideal” mismo sabiendo que debemos superar sus antítesis urbanas. Para Isabel (2011, p.49):

El artista Paul Klee decía que el arte hacía visible, el invisible. En visibilidad, elijo destacar las acciones lúdicas envueltas con los lenguajes artístico-culturales – los artes visuales (fotografía, dibujo, pintura, cine etc.), teatro, a baila y la música. Las diferentes experiencias artístico-culturales de los niños, en la medida en que favorecen la experimentación y la expresión personal, resiniendo la historia del hombre y de la naturaleza, en su complejidad, de forma plural, no lineal y multifacética, hacen visible el invisible.

La imaginación es un instrumento simbólico capaz de cambiar al mundo, la persona en especial al niño. Rodari (1995) cuenta la historia de Tonito, un niño que fue al colegio sin saber la lección y, dada su preocupación, deseaba ser invisible:

De repente, cuando el profesor hizo la llamada, no lo vio y Tonito percibió que se había invisible. Comienza, entonces, a hacer travesuras dando vueltas por la clase, estirando los cabellos de sus compañeros y derrumbando lápices y plumillas. Subió en el autobús sin pagar. Comenzó a incomodarse cuando una señora con una cesta de compras le sentó encima, ‘no lo reconoció’. Siguió, sin embargo, realizando sus deseos de invisibilidad. Entró en una chuchería y comió dulces de manos llenas, frente a la sorpresa del panadero. Después volvió al colegio para ver sus amigos pero nadie lo percibía, ‘no le reconocían’. Un poco cansado y desanimado llegó a su casa y vio sus padres preocupados porque él no llegaba, porque no lo veían. Les gritó que estaba allí pero ‘no le reconocían’. ‘No quiero ser invisible nunca más’ – se lamentaba Tonito con el corazón destrozado en mil pedazos. Quiero que mi padre me vea, que mi madre pelee conmigo, que el profesor me tome la lección. Quiero jugar con mis amigos. ¡Que ruin es ser invisible! ¡Qué pena es estar sólo!.

1.5. El juego y los espacios públicos para el ocio

El espacio no es neutro. Siempre educa.
(Viñao Frago, 2001, p.75).

Sabemos que el crecimiento de los procesos de industrialización y urbanización de los grandes centros urbanos tuvo como consecuencias el creciente número de vehículos en las calles, transeúntes, así como el aumento de la violencia e inseguridad en las ciudades. De esa forma, los espacios públicos, que en el pasado eran considerados espacios sociales y que formaban parte del día a día de los niños, jóvenes y adultos, pasaron a ser considerados inadecuados y peligrosos. La calle pasó a ser percibida como un lugar de pasada, de peligro y de prohibición (Mekideche, 2004). En ese sentido, los niños han sido cada vez más llevados a frecuentar espacios especialmente contruidos por adultos, en un proceso que constituye su exclusión de los espacios públicos y la consecuente inserción en espacios institucionales (Elsley, 2004; Mekideche, 2004).

Estudios de la Antropología Urbana apuntan la importancia de sociabilidad y prácticas culturales presentes en las ciudades según Magnani (2003). Al hablar sobre el mirada antropológica, el autor muestra que no es sólo el reconocimiento y el registro de la diversidad cultural que importa en las prácticas culturales, sino también la búsqueda del significado para los sujetos, como experiencias humanas de sociabilidad, trabajo y ocio. Tal proceso puede ser laborioso, sin embargo es muy rico, puesto que permite conocer una nueva experiencia, compartiendo con los sujetos que la viven, comprendiendo mejor su cultura y los comportamientos humanos (Magnani, 2000).

Para este estudio esos conceptos fueron cruciales durante la investigación, pues buscamos comprender mejor como viven los niños de diferentes contextos sociales, registrando los significados y las formas como ellos juegan en los espacios de los barrios a través de las manifestaciones lúdicas espontáneas (no dirigidas).

A lo largo de los años, especialmente en países pobres, el número de niños en las calles se fue reduciendo progresivamente, de forma que se hizo cada vez más difícil encontrarlos en la ciudad. En muchos países los niños constituyen gran parte de la población y como pequeños ciudadanos también deben tener el derecho de frecuentar los espacios públicos para el ocio o no, percibimos en muchos países de América Latina, de África y de Asia que hay un interés reducido por parte de los responsables por las políticas públicas y de la organización de los espacios de las ciudades en insertar los niños en esos ambientes colectivos (Mekideche, 2004).

El estudio realizado por Elsley (2004), en base a un análisis de entrevistas con niños, se verificó que, a pesar de ellos reconozcan la utilidad y oportunidad de las áreas formalizadas para ellos, se percibe una gran distancia entre lo que los niños realmente desean y lo que es proyectado para ellos en los espacios contruidos para jugar.

Las diferentes relaciones de los niños con los espacios de la ciudad y sus singulares relaciones sociales remiten a aquello que puede ser apuntado como una de las características de la ciudad: la diversidad cultural (Torres, 1996). En el estudio aquí realizado percibimos la pluralidad y diversidad de acciones lúdicas realizadas y vividas por los niños en las plazas públicas investigadas durante su tiempo libre en la práctica del ocio.

Los niños en estos espacios públicos se demuestran creativos, libres, aprovechando diferentes formas de jugar en los espacios públicos. El juego y la actividad de jugar acontecen aún no teniendo un espacio específico para que ello ocurra. Se verifica, así, la capacidad que los niños tienen que inventar y crear sus acciones lúdicas.

El juego es el gran legado de la cultura infantil. Un patrimonio inestimable en constante transformación y ampliación de las manos de los jugadores, configurando, por lo tanto, un rico espacio de creación. (Klisys & Fonseca, 2008, p. 95).

Hay una antítesis de puntos de vista entre adultos y niños en relación a la utilización de los espacios públicos, de forma que los adultos temen aspectos como violencia urbana, posible amenaza de otras personas, tráfico intenso, entre otros factores. Rasmussen (2004), con base en la observación de actividades infantiles en espacios públicos diversificado, llamó de espacios para niños "**Places for children**: aquellos planeados y estructurados por los adultos y de espacios de los niños, **Children's places**: aquellos apropiados por ellos". La autora relata que, aún en un espacio para niños, existen áreas escogidas, apropiadas y resinificadas por ellos, transformándose en espacio del niño dentro de su propia perspectiva donde: su mirar, su manera, su forma de utilizar, su preferencia y sus deseos son respetados en este espacio.

La relación entre el ambiente y el juego viene siendo estudiada por diversos autores e investigadores. Según Lordelo, Carvalho y Koller (2002), contextos diferentes pueden resultar en desarrollos y aprendizajes lúdicos diferentes, así como posiblemente un juego pluralista. En vista de eso, la investigación de esos ambientes puede contribuir para una mayor definición de la interacción entre ambiente, desarrollo, aprendizaje y los materiales lúdicos de los niños en sus áreas de juegos.

El espacio físico, como uno de los elementos de ese ambiente, contextualizado y socioculturalmente definido, ha sido foco de estudios que comprueban su influencia sobre el fenómeno del juego. Según Bichara (2006a), el espacio físico ha demostrado ser una variable importante en la determinación de la forma y del contenido de los juegos. En ese sentido, diversas formas de organizar el espacio suministran soportes para variadas formas de organización social. El espacio y su relación con el fenómeno del juego pasan a ser, entonces, el foco principal de muchas investigaciones. (Bichara, 2006b).

Entre los elementos culturales de la infancia, el juego forma parte de este contexto, siendo una de las principales formas de expresión del niño. “Los juegos son como ritos que se transmiten, repetidos o vueltos a crear, en distintos ambientes socioculturales” (Carvalho et al., 2003, p.16). Según Müller (2007), las manifestaciones lúdicas son comprendidas como cultura de la infancia y necesitan ser preservadas, transmitidas y potencializadas. En el juego, el niño se instrumentaliza para construir su conocimiento y socialización. El juego es, a la vez, cultura y espacio de construcción de prácticas sociales (Borba, 2005)

El jugar es una actividad social significativa que pertenece, antes de todo, la dimensión humana, constituyendo, para los niños, una forma de acción social importante y nuclear para la construcción de sus relaciones sociales y de las formas colectivas e individuales de interpretar el Mundo. (Borba, 2005, p. 55).

En consonancia con Carvalho y Pontes (2003), las familias y los espacios institucionalizados ofrecen a los niños de clase media en Brasil juegos y juguetes educativos, materiales artísticos e incentivo de las actividades deportivas, constituyendo ambientes esencialmente estructurados y dirigidos por adultos.

Esos ambientes son predominantemente distinguidos de los observados en barrios periféricos de grandes centros urbanos brasileños y barrios de nivel socioeconómico reducido. En estos, aún es posible ver niños de diferentes edades jugando en las calles, transformando chatarra en juguetes y participando de juegos tradicionales y populares transmitidos y compartidos por ellos mismos entre todos los participantes y por el espacio en cuestión utilizado para las manifestaciones lúdicas de los sujetos incluidos.

Es importante citar que el acceso a los espacios, a la naturaleza y a la libertad en el ambiente, así como la posibilidad de jugar, fuera del contexto de los espacios institucionalizados, parece tener grandes significados en la vida infantil. En esos lugares, se le posibilita a los niños manipular físicamente y explorar el ambiente con calidad e intensidad, sin la vigilancia y coerción de los adultos; descubrir desafíos individuales, participar de juegos en grupo y encontrar un refugio de las tensiones de las relaciones interpersonales. Un lugar se hace propio para niños cuando suministra solaz, es rico culturalmente, proporciona integración insertada en una comunidad integrada e incluye cuota deseable de espacios indefinidos y accesibles, espacios públicos activos y creativos (Ellis, 2004).

Los espacios públicos son fundamentales para niños de un nivel socioeconómico desfavorecido y que no poseen tantas actividades insertadas en los espacios institucionales como los niños de nivel socioeconómico medio y alto. Por lo tanto, esos espacios posibilitan importantes oportunidades de ocio, interacción, aprendizaje, entre otros, principalmente para niños pobres, habitantes de barrios periféricos que no disponen de objetos para jugar ni espacios planificados (Oke et al., 1999) . Pocos, sin embargo, son los estudios que se han dedicado al asunto,

sobre como los niños se apropian de algunos espacios que originalmente no serían destinados a ellos como calles, plazas, viaductos, terrenos baldíos, callejones, etc.

Hoy tenemos un aumento significativo de investigaciones sobre el tema, estas investigaciones, parten de propuestas de otros estudios sobre espacios de juegos y jugueteos realizadas en diferentes contextos, todas ellos tuvieron como objetivo común investigar las modalidades de apropiación lúdica de los espacios públicos informales, realizadas por niños en las ciudades. En ellos, se buscó también verificar como las características físicas de esos espacios se relacionan con la ocupación y la delimitación del lugar para jugar, así como caracterizar las manifestaciones lúdicas existentes en estos espacios no previamente estructurados para ellos.

Garantizar el espacio de los juegos puede ser un elemento importante para ampliar el repertorio de vida y de conocimiento del niño. Garantizando este espacio para fortalecer su autonomía, su capacidad creadora, su conciencia colectiva, su solidaridad y su cooperación. Jugar y aprender o jugando y aprendiendo puede añadir en construcción de la formación humana experiencias ricas, creativas y libertadoras. Y principalmente construyendo valores sólidos y consistentes que servirán para fortalecer sus relaciones consigo mismo, con los demás y con el medio micro y macro.

El juego es un poderoso instrumento de diversión, de socialización, de inclusión, de desarrollo y de integración, además de ser un derecho de todos los niños, derecho este ya establecido en 1959 por la ONU, en la Declaración de los Derechos del Niño.

Sarmiento (2005) apunta las culturas infantiles como la puerta de entrada para la comprensión de su alteridad¹ y hecha mano de los conceptos de Corsaro y Edler citados en Sarmiento (2005, p. 373) para definir tales culturas: “son un conjunto estable de actividades o rutinas, artefactos, valores e ideas que los niños producen y dividen en interacción con sus pares”.

Lo que el autor (2004, p. 21) llama de “universalidad de las culturas infantiles”, ultrapasa los límites de la inserción cultural local de cada niño. Según él, uno de los trazos fundamentales de las culturas infantiles es el juego. Pensando las sociedades contemporáneas en las cuales jugar es entendido como una actividad eminentemente infantil, Brougère (1997) afirma que el juguete es revelador de la cultura y soporte de relaciones sociales que le confieren razón de ser.

Los parques infantiles son escenarios generadores de numerosas situaciones lúdicas y de intercambios sociales. Esto, unido al hecho de que el juego es la mejor

¹ El término “alteridad” se aplica al descubrimiento que el “él” hace del “otro”, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, del “nosotros”, así como visiones múltiples del “él”. Tales imágenes, más allá de las diferencias, coinciden todas en ser representaciones más o menos inventadas de personas antes insospechadas, radicalmente diferentes, que viven en mundos distintos dentro del mismo universo.

herramienta de integración e inclusión para la infancia, y los parques infantiles podrían ser un excelente ambiente para favorecer las relaciones infantiles. Actualmente, en las grandes ciudades, los niños cuentan con pocos espacios donde pueden interactuar y jugar con sus iguales. Realizando una simple observación de la realidad de los parques infantiles en diversos contextos culturales, vemos que la oferta de parques se concretiza en jardines y estructuras de juego en los cuales raras veces se tienen en cuenta las condiciones de accesibilidad de los pequeños. Es correcto que los parques infantiles tengan aún muchas cuestiones pendientes, entre ellas un mantenimiento adecuado, la seguridad de los equipamientos y del espacio entre otras, no obstante, lo más urgente es crear espacios donde toda población infantil pueda tener acceso y utilizar de forma plena, estos ambientes lúdicos.

La planificación y gestión del espacio público tienen que incluir la preocupación por toda clase de usuarios que habitualmente lo transitan y no sólo del ciudadano adulto. Sobre todo, es importante conocer las aspiraciones de los grupos sociales que requieren una atención especial: niños, jóvenes, mujeres, incapacitados y ancianos. Dentro de esos grupos enfocaremos nuestro estudio en el grupo de los niños. Los espacios actualmente habitados por los niños, y no nos referimos solamente a los lugares especializados o los destinados a “guardar o cuidar de niños”, sino al espacio público urbano transitado por este segmento de edad, que deberían ser pensados en función de la actividad perceptiva y cognitiva de esos periodos de desarrollo, considerando además los deseos y sus necesidades.

La relación compleja entre las personas así como entre las personas y los objetos, la enorme variedad de estímulos, el aspecto social de un lugar, el contexto y aún la cantidad de luz y sonido, afectan la experiencia de aprendizaje. Esto significa dar importancia a las condiciones materiales que rodean a los niños en el curso de su desarrollo, como la distribución del espacio, calidades constructivas, y dejar que ellos como usuarios tomen iniciativas en función del espacio. La participación es importante para el desarrollo de los propios niños. Como método de aprendizaje y de desarrollo personal, la experiencia, la vivencia de situaciones es mejor que la simple observación y una actitud pasiva. Este hecho se aplica no sólo a sus aptitudes sociales, sino a todo su desarrollo de identidad y ciudadanos.

Participando desarrollan capacidades comunicacionales, argumentación, ganan confianza y conocimientos. Todo esto, por su parte, los hace más aptos a participar. Mientras que como ciudadanos la participación es una “educación informal en ciudadanía”, pues se trata de la aplicación de principios democráticos. Así estarán más aptos a participar activamente en la sociedad.

It has been shown that children who grow up in a participatory atmosphere (at home, in school, in institutions) are better at school, reach higher levels of moral development, become more socially involved with less psychological and social problems.

La participación de los niños y jóvenes tiene que ser efectiva y en esa evaluación podemos recurrir a la Figura 1 de Hart para percibir que hay varios niveles de participación en que ella no es efectiva y a los cuales Hart llama de no-participación.

Si la participación de los principales protagonistas no es efectiva (auténtica) podría tener efectos adversos, contrarios a los anteriormente descritos. Pueden crear en los niños resentimientos, cinismo, desconfianza en relación a todos los procesos participativos e incluso un alejamiento en relación a la ciudadanía democrática.

Según Bomfim (2003, p.63) “Una construcción ciudadana en la ciudad se da, entonces, en la potencialidad de acciones que van además de la eficacia de acción para presentarse como potencia de acción. Así sería el movimiento de la legitimidad subjetiva.” La participación de los protagonistas infantiles y juveniles en las decisiones de la planificación urbana pueden ser experiencias válidas con resultados bastante positivos. La misma autora cita una experiencia participativa desarrollada por el Ayuntamiento de Segovia (1999), en España,

Fue un ejemplo de esta posibilidad, al tomar emociones y sentimientos como un importante instrumento de intervención en la ciudad. Trabajando con 900 alumnos de distinguidas edades (niños y adolescentes), 25 profesores pertenecientes a 11 centros educativos, coordinaron una investigación-acción llamada Mapa Emocional de Segovia. Los participantes de esa investigación buscaron recolectar las emociones más inmediatas, olores, sonidos, imágenes, sensaciones agradables y desagradables, de los diversos barrios de la ciudad, a través de distinguidas técnicas expresivas (fotos, dibujos, poemas, textos). El objetivo de la experiencia fue provocar en los niños y jóvenes una reflexión sobre la ciudad, para que se definieran delante de ella, para que aprendieran a implicarse en un proceso de participación ciudadana, expresando sus opiniones y demandando una ciudad mejor para todos (Ayuntamiento, 1999). La participación ciudadana en las metas de planificación de la ciudad, como herramienta de educación ambiental, para encontrar caminos de participación en las decisiones, fue el resultado alcanzado en aquella experiencia. Los niños y jóvenes de Segovia se reunieron con los técnicos del Ayuntamiento para expresar sus inquietudes, contarles lo que les gustaba y lo que no les gustaba la ciudad y para solicitarles cambios. Planear, rehabilitar, educar para la ciudadanía, desarrollar habilidades ciudadanas son verbos conjugados y que pueden ser apropiados en la ciudad como espacio vivido. (Bomfim, 2003, p.64)

En consonancia con Bomfim (2003) las diferentes representaciones sociales deberían dialogar desde el enfoque individual y el colectivo incluyendo diferentes esferas (íntima, privada o domiciliar, semi-privada o semi-pública, pública, civil y parlamentaria) de la vida cotidiana, dentro de una propuesta ciudadana que tenga la afectividad como eje integrador. En las ciudades actuales falta la calidad del

“vivir público” citado por Bomfim (2003,p.66), porque según ella, las ciudades dejaron de ser un local que habitamos, para hacerse en un espacio burocrático, indiferente y de consumo. El ciudadano para la autora cada día está perdiendo el control de su espacio cotidiano.

En este contexto, el niño (una pequeña ciudadana) es progresivamente asociada al dominio privado de la vida social, circunscrita a los espacios de la familia y de la escuela. La televisión pasa a ocupar gran parte del tiempo infantil, a pesar de que muchos adultos consideren su influencia negativa (Cahan et al., 1993). La calle es vista como espacio dañino para la formación de la infancia, a pesar de la atracción que ejerce sobre los pequeños (Parga, 2004).

Para Tonucci (1996), actualmente ocurre una inversión entre las nociones de peligro impuestos en los espacios. Tradicionalmente, el bosque era identificado con el peligro, en especial en los cuentos infantiles. Hoy existe un dualismo en muchos espacios públicos como: avenidas, calles, plazas, etc., que son vistos como el lugar del peligro y el campo el lugar idealizado de la armonía, de la diversidad e inclusión social. El autor propone una nueva forma de pensar la ciudad. Afirma que cuando prioricemos los niños como usuarios de los espacios públicos, y dejemos, que ellos formen parte en las decisiones sobre la organización urbana y se consideren sus deseos, todas las demás áreas públicas se sentirían contempladas.

Este tipo de pensamiento no supone niños como “categoría social” consumidora de equipamientos especializados. Supone niños que se relacionan entre sí con necesidades de movimiento y reposo, seguridad y desafíos, socialización y autonomía, imitación y creación, imaginación y enfrentamiento con la realidad, sentimiento y acción sobre todas las cosas.

Los niños adoran arrastrarse, subir y descender, correr y saltar, a ellos les gusta percibir los cambios de las estaciones, el calor y el frío, de sentir la velocidad del tiempo. Por eso no basta solamente tener los equipamientos lúdicos. Los niños necesitan de lugares que sirvan para el encuentro, dividir, discutir y reflejar ideas, espacios para la interacción con la vida. La mayoría de los equipamientos destinados a la infancia descuida de estas realidades básicas y de fundamental importancia para el pequeño ciudadano.

A veces “buenos” espacios de aprendizaje pueden ser “desorganizados”, Estos espacios pueden suministrar una amplia categoría de situaciones para realizar elecciones y opciones y dan oportunidades de crear su propia orden entre una variedad de elementos. Los niños necesitan de espacios donde se sientan competentes, donde haya magia, misterio, espacios que inviten, y que generen “reacciones” al que los utiklizan. Espacios para agruparse y para estar solos, espacios para estar sueltos y contenidos.

Existen personas que colocan estas condiciones de diseños al referirse al diseño de exposiciones en museos de ciencias, de escuelas, de espacios de juego y parques urbanos, aquí en este estudio colocamos con referencia al espacio urbano

en general. Es importante reiterar que se trata tanto del diseño de espacios verdes, de plazas, de calles donde se pueda circular con seguridad, de espacios para el ocio, espacios para jugar bien equipados como de espacios sociales, espacios culturales y espacios de relación.

Para que un espacio tenga una función educativa, inclusiva e integradora, todos los espacios a los que nos referimos requieren un alto nivel de calidad y de constante cuidado, la falta de mantenimiento adecuado de los espacios públicos construidos desvirtúa toda la posibilidad educativa pudiendo transformarse en espacios no educativos. Si los parques se deterioran, los pavimentos se deterioran, los monumentos se estropean, los árboles no son repuestos, todo pierde su eficacia educadora y todo se integra en un proceso de degradación. Según Alderoqui (2007) existen varios ejemplos de función educativa del espacio urbano. Vamos a citar tres ejemplos de acción educativa en ciudades educadoras.

Para el primer ejemplo podemos citar la ciudad de Barcelona que se propone divulgar y apoyar una revolución estética en los espacios urbanos a partir de la instalación de esculturas de arte contemporáneo. El proceso se hizo con un ritmo pedagógico que llevó en cuenta la lectura de los usuarios que eran protagonistas de los referidos espacios. El Capítulo 3 comentamos un poco más sobre la ciudad.

Para realizar una intervención urbana es necesaria la ayuda de lo que ellos denominan diálogos educadores iniciales (coloquios culturales), los ciudadanos van asimilando obras innovadoras. Respetan la participación del ciudadano, sin darles todas las reglas de las decisiones culturales, sobre todo las estéticas, de la ciudad.

Alderoqui (2007) comenta que los especialistas consideran que los ciudadanos acostumbran rechazar la estética innovadora. Según ella, ellos esclarecen que “no se trata de un despotismo ilustrado, ni tan poco una temática sectorial, pero si de un esfuerzo pedagógico, de una intención educadora y política”.

Otro ejemplo es Francia y los Estados Unidos donde ya existen proyectos de diseño de plazas y terrenos baldíos creados dentro de la perspectiva de un niño. Estos países realizan experiencias que incluyen procesos de transformación y apropiación del espacio por parte de los niños. Desarrollar propuestas reales en las cuales los niños son convocados para el diseño y transformación de lugares para jugar (terrenos baldíos, patios escolares) es una experiencia innovadora, inclusiva y educadora.

Tercer ejemplo son los proyectos desarrollados en varios países acerca del tema “Volver a jugar en la calle”. Experiencias realizadas en Holanda donde limitan los derechos de los conductores de coche en favor del derecho de jugar, permitiendo que el niño vuelva a jugar en la calle. De esta forma se crean espacios en las calles para que los niños jueguen con seguridad y sin impedir el pasaje de los automóviles.

Es fundamental que las administraciones públicas enfrenten estos desafíos y creen espacios lúdicos que no discriminen a ningún sector de la población infantil y que

favorezcan las relaciones interpersonales y el respeto por las diferencias individuales de cada usuario.

Comprendemos como algo fundamental el análisis acerca de la importancia de los juegos y juguetes en la formación cultural, social, educacional y de ocio en los espacios para jugar existentes en otros países. Por lo tanto, se hace necesario verificar en ese estudio las diversas formas como el juego es desarrollado y transmitido en estos espacios, como los niños se apropian de ellos, reflejando a partir de ahí sobre la idea de que la plaza pública debe ser un espacio pertinente, en la sociedad actual, para la transmisión de la cultura lúdica y para el desarrollo infantil.

Para nosotros la misión de un espacio lúdico público o no, puede presentarse en dos perspectivas. En la primera perspectiva es que, además de ser un espacio estructurado para jugar, es un espacio que es pleno y lleno de momentos especiales, ricos y transformadores, es un suelo fértil y pertinente para el nacimiento de un nuevo hombre, un hombre mejor capaz de construir un nuevo mundo. Un mundo donde la afectividad es acogida, la sensibilidad es cultivada, la creatividad estimulada, la solidaridad es practicada, donde la humildad es una virtud y los derechos del niño son respetados.

Son estos elementos indispensables en la formación humana. El niño debe vivenciar los espacios lúdicos utilizándose de su libre albedrío, de las ganas y del propio deseo como también por el placer de jugar, o de encontrar y re-encontrar los amigos, son estos elementos que serán orientadores de la acción lúdica.

La segunda perspectiva está relacionada a la práctica y ejercicio de la cultura popular, así como a la participación de la comunidad y liderazgos en los procesos que afectan la ludicidad y la relación de cambios de vivencias, compartiendo las experiencias de ayer con el hoy. En este sentido, esta perspectiva valora la historia del lúdico de la familia (los padres, los abuelos etc.) y de sus creaciones de juegos y juguetes, que pueden tener en la plaza pública un lugar adecuado para realizar tales vivencias entre las generaciones.

Los espacios para jugar, públicos o no, deben tener como eje orientador algunos principios² que orienten su misión. Estos principios deben orientar programas, actividades, acciones complementarias y eventos que se fundamentan en la potencialidad creativa y lúdica.

Esa concepción pretendo abrir espacios de escucha para las cuestiones emergentes de la continuidad, estimulando la participación colectiva con libertad de pensar como actores, participantes del proceso de reconocimiento, mutuo de saberes y conocimientos teóricos y prácticos, estando refrendados en los

² Estos principios fueron creados teniendo como referencia la nueva propuesta del deporte educacional del Instituto Nacional de Desarrollo del Deporte/INDESP y la Universidad de Pernambuco/UPE-ESEF en 1996. Donde podemos utilizarlos en los espacios públicos para jugar.

siguientes principios (Adaptaciones hechas basadas en la Ley n° 9615/98 de 24 de marzo de 1998, conocida como Ley Pelé), que podrían estar presentes en proyectos políticos y pedagógicos de espacios (públicos o privados) para jugar:

1. *Cooperación*: presuponen que todos los sujetos en el proceso educativo hayan o pueda construir una intencionalidad colectiva, buscando solucionar los problemas con el grupo, y favorecer el crecimiento de cada individuo y del grupo como uno todo.
2. *Educación*: integrar situaciones heterogéneas de sexo, de edad, nivel socioeconómico, nivel intelectual, nivel motriz de las personas incluidas en las experiencias lúdicas. Convivir con las diversidades, promoviendo una práctica integrada con cambios de saberes, o sea, estamos siempre aprendiendo con el otro y descubriendo nuevos valores y conceptos haciendo de la práctica deportiva una nueva forma de aprender a ser profesor y alumno como un ser único.
3. *Gestión*: preconiza y posibilita que los sujetos perciban e intervengan en el proceso de enseñanza/aprendizaje a través de determinaciones y acciones autónomas y colectivas con vistas a una perspectiva de educación para el ejercicio de la ciudadanía emancipada.
4. *Continuidad y ruptura*: se basa en la consideración y valoración del conocimiento que el niño, adolescente, adulto y anciano trae consigo, para que, a través de la vivencia, discusión y reflexión sobre el mismo, pueda romper con el establecido, en la construcción de un nuevo conocimiento, que no niegue el anterior, pero que lo incluya y supere en amplitud y complejidad.
5. *Crítica*: fundamentado en todos los principios, permite al individuo situarse mientras sujetos históricos y sociales, en una perspectiva crítica y reflexiva de la sociedad, entendiendo los valores e intereses de nuestra cultura de movimiento, ampliando así sus posibilidades de intervención en el contexto social cultural en que está insertada.
6. *Dialogar*: percibida como sello de la educación para libertad. Comprende el diálogo como proceso fundamental de la educación entendiendo la palabra como expresión del estar en el mundo, de ser en el mundo. Por eso es acción y reflexión, es praxis.
7. *Emancipación*: llevar a los participantes a construir colectivamente situaciones estimulantes de desarrollo de independencia, de autonomía, y de libertad. Son mecanismos que promueven prácticas de ciudadanía, construyendo en su actividad una toma de conciencia de derechos y deberes del saber ser, saber hacer y saber convivir dentro de las reglas de convivencia colectiva, elementos esenciales para la emancipación humana.
8. *Ludicidade*: a través del jugar (juego, juguete y jugueteo) promover el rescate de valores necesarios para la formación humana a partir del desprendimiento del aprendizaje mecánico, convencional y alienante. Rescata la sensibilidad del movimiento humano, la creatividad, la imaginación, y el vivir / sentir las situaciones como movimiento de placer posibilitando un mirar crítico de la realidad.

9. *Regionalismo*: rescatar los valores históricos y culturales de la comunidad. Despertar en el grupo el interés y la valorización por los orígenes, conquistas y herencias culturales y con eso incentivar la construcción de la memoria e identidad de la comunidad.
10. *Totalidad*: debe proporcionar a los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y ancianos una comprensión crítica del contenido aplicado, en la familia, en la escuela, en la sociedad, en todas las esferas de aprendizaje. Contextualizando en la perspectiva social e histórica la superación de dicotomías relacionadas a cuerpo/mente, hombre/sociedad, sociedad/medioambiente, proporcionando la formación integral del ser.

Al contrario de otros grandes centros urbanos que restringen los espacios destinados al ocio infantil, Barcelona aún convierte sus espacios públicos en lugares para jugar. Percibimos que es bastante frecuente ver en las calles, en los parques y principalmente en las plazas públicas la imagen de niños jugando.

No podemos decir que el mismo acontece en otros países como, por ejemplo, lo Brasil y muchos otros de América Latina, África, India, etc. Infelizmente aún evidenciamos en estos lugares la rápida pérdida de esta imagen. Hoy las grandes ciudades son marcadas con el crecimiento desmesurado y caótico.

Percibimos en países en desarrollo o bastantes pobres que el desprecio por el espacio público hace que hasta las plazas y parques pasen a ser ocupadas por intereses privados con el desarrollo de emprendimientos comerciales. Y, además de eso, con el crecimiento de la inseguridad y de la violencia urbana, las plazas públicas y las calles quedan cada vez más inaccesible para jugar y para el ocio infantil.

En este sentido, Barcelona tiene aspectos bastante positivos y completamente antagónicos a las experiencias existentes en otras ciudades del mundo, en lo que concierne al uso de los espacios públicos para jugar y para el ocio colectivo.

En nuestras observaciones empíricas realizadas en la comunidad Europea, verificamos que en algunos países experiencias significativas de apropiación del espacio urbano por niños para el uso lúdico, para vivencias y manifestaciones culturales, para práctica de deporte y exposiciones públicas de arte, etc.

Actualmente existe una tendencia mundial de que los espacios privados como nuestra casa, están siendo reducido en sus dimensiones, y en esta nueva plantilla de espacios de vivienda no ha sido contemplado un lugar para que el niño juegue lo que también restringe las posibilidades del lúdico. Las alternativas son el juego autónomo o solitario y en general silencioso, donde el niño juega con máquinas y no ya con personas.

En Barcelona esta situación de falta del espacio en las casas o apartamentos es compensada con espacios públicos planeados y calificados, favoreciendo y estimulando las familias a la convivencia y uso colectivo de los espacios destinados al ocio.

Según Neto (2003) y Almeida, M.T.P. (2008a) con el nuevo modelo económico del mundo globalizado, la pérdida de los recursos financieros y el empobrecimiento de las familias, llevaron cada vez más los niños al mundo laboral precoces, cambiando sus juegos y juguetes por elementos de trabajo o asumiendo responsabilidad propias del adulto. Así se va diluyendo en un país, en una ciudad, en un hogar y en una sociedad el mundo infantil dentro del mundo adulto, y especialmente se va perdiendo el juego espontáneo y libre.

Estudios de esta naturaleza sobre el juego en espacios públicos o en cualquiera otro espacio que permita observar el juego espontáneo es un tipo de investigación de suma importancia que posibilitará a la explotación científica del lúdico en todos los ámbitos en la vida del niño. Mientras más rica sea la experiencia o vivencia lúdica, mayores serán los caminos, posibilidades y alternativas que el niño tendrá para estructurar su pensamiento, crear estrategias de acción, potencializar sus recursos motrices, alcanzar objetivos y fortalecer vínculos afectivos y sociales enriquecedores y saludables.

1.6. La ciudad de Barcelona

Barcelona resulta gratificante. Y es que toda la Barcelona central fue proyectada por Cerdà precisamente para gozar del paseo, ya que es un itinerario ininterrumpido de aceras generosas, de cinco metros de anchura y arboladas; una densidad en el deseable es la que permite, empero, disponer de una ciudad la escala humana, en la que casi todo está al alcance del que prefiere andar; curiosear es en este contexto urbano un placer, pues además de la calidad ofrece una diversidad espectacular, y el clima mediterráneo hace que uno se resista la tentación de disfrutar del buen tiempo en plena calle. (Lluís Permanyer, prólogo. Huertas, 2000, p.11)

Para comprender la ciudad de Barcelona es importante destacar los principales momentos históricos que culminaron con amplios procesos de intervenciones urbanísticas en la ciudad, destacando la construcción o reestructuración de sus espacios públicos, pues el escenario para el estudio aquí presentado utilizó uno de los barrios del Distrito de Horta-Guinardó como espacio para el desarrollo de toda la investigación.

Podemos decir que Barcelona es la capital de la Cataluña, es la mayor ciudad de esta comunidad autónoma. Actualmente Cataluña es una de las comunidades más ricas de España. Barcelona es una ciudad bien definida en sus límites, teniendo los ríos Besós y Llobregat cada uno de sus lados, al fondo las montañas de Collserola y su frente de ciudad vuelta actualmente para Mar Mediterráneo. Barcelona solamente se abrió como ciudad al mar, de un punto de vista urbanístico, a partir de las intervenciones urbanísticas realizadas para acoger los juegos olímpicos de 1992.

Para Busquets (2004) el siglo XX es el momento donde se experimenta la gran explosión urbana con el desarrollo tecnológico traído por la industrialización, aliándose a este hecho la consolidación del Urbanismo como práctica técnica y social. En este final de siglo XX, los años 80 representarán para la ciudad de Barcelona un nuevo periodo de renacimiento.

El establecimiento del estado democrático al final de los años 70, después de la muerte de Franco y tras un largo periodo de dictadura, va a encontrar Barcelona poco cuidada en sus últimas décadas. Para él el periodo correspondiente a los años 80 será entonces escenario para muchos proyectos de rehabilitación, recualificación y construcción de nuevos espacios públicos, principalmente parques, jardines y áreas verdes especialmente equipados para uso de la población. “Los proyectos de esta época hacen un gran esfuerzo para rescatar los valores simbólicos de las plazas – incorporando elementos de especial significación como esculturas – que se habían perdido debido a la excesiva funcionalidad a que sus dibujos las habían sometido” (Busquets, 2004).

El Programa Olímpico para 1992 generó un programa urbanístico para la ciudad que comenzó principalmente en la construcción de la denominada Frente Litoral de Barcelona. Hasta aquel momento, Barcelona tenía su espacio urbano acerca del mar degradado y desvalorizado. Las principales inversiones se concentraron en la construcción del “Moll de la Fusta”, que establece una nueva relación entre la ciudad y su puerto. A partir de ahí, se puede pensar y llevar el frente la idea de nuevas playas limpias, antes sucias y con alcantarilla vertiendo al mar.

Es también en este momento que se da un nuevo desarrollo residencial con la construcción de Vila Olímpica (en una región prácticamente céntrica de la ciudad y antiguo barrio industrial). Para Busquets (2004, p.395) “a Vila Olímpica se convierte en una referencia calificada del proceso de transformación urbanística de Barcelona debido a su posición como triángulo de avance hasta el *waterfront* de la ciudad”. Además de estas intervenciones, se transforma el viejo puerto de la ciudad y se recalifica la Barceloneta (región litoral, con viejos almacenes y residencias poco calificadas).

Para Busquets (2004, p.21) “Los cambios experimentados en Barcelona en los últimos 25 años no se explican sólo con los dibujos aportados por uno o varios individuos, ni por la forma personal y singular, pero sí por una tendencia o exigencia colectiva más amplia que incluye la iniciativa pública municipal, la de sus cuadros, pero también de arquitectos, grupos de vecinos, operadores privados etc., que definieron claramente una conciencia de cambio respetando las condiciones precedentes y que fueron la base de su propia concepción”.

La sociedad civil de Barcelona encuentra muchas formas de actuar e influenciar los procesos decisivos, sea a través de sus gremios (entidades que congregan profesionales), sea a través de las asociaciones comerciales, o de las asociaciones de vecinos, constituidas en cada distrito y en cada barrio. La ciudad de Barcelona posee una población que pasa 1.500.000 habitantes (datos de 2005). Su territorio está distribuido en diez distritos lo que facilita la descentralización administrativa y favorece la participación ciudadana. En este trabajo nos interesa especialmente el distrito de Horta-Guinardó donde se localiza el barrio de La Vall d’Hebron que tendrá aquí tres de sus espacios públicos estudiados. El distrito de Horta-Guinardó era en su inicio un municipio denominado La Vall de Horta, habiendo sido agregado a la ciudad de Barcelona el año de 1904. Dicho distrito cuenta hoy con ocho barrios:

1. Horta
2. Montbau
3. Sant Genís
4. La Clota
5. La Font del Gos
6. El Carmel,
7. LaTaxonera
8. La Vall d’Hebron (situado en la parte alta del distrito y en el cual centraremos nuestra atención del estudio, Figura 2 y 3)

1.6.1. Distrito de Horta-Guinardó y Barrios

Con una superficie de 1.192 hectáreas, Horta-Guinardó es el tercer distrito más extenso de Barcelona (Figura 4), después que Sants-Monjuïc y Sarrià-Sant Gervasi, y ocupa 11,9% de la extensión total del municipio barcelonés.

El distrito de Horta-Guinardó (Figura 5) está situado en el sector norte-este de la ciudad, entre los distritos de Gràcia y Nou Barriles. Limita también pelo este con L'Eixample y Sant Martí y por el norte con Sant Andreu. Por el oeste, a través de la sierra de Collserola, conecta con los municipios de Sant Cugat y Cerdanyola del Vallès.

Según Almeida, M.T.P. & Siebra, L.M.G (2008d) la diversidad del medio físico de Horta-Guinardó caracteriza al distrito, lo condicionó a lo largo del tiempo el proceso de ocupación y urbanización de su suelo. La existencia de unas unidades físicas claramente diferenciadas, como Collserola, Vall d'Hebron, las sierras de Rovira o el canal de Horta, comportaron la creación de una estructura urbana muy diferenciada por sectores. Así, el distrito está formado por un conjunto heterogéneo de áreas urbanas que coinciden en líneas generales, con las unidades físicas.

Para ellos, en el mismo sentido, la diversidad del medio físico configura un relieve accidentado, donde el elemento más característico es la ladera. Una geografía, que comporta un sistema vial y unas condiciones de edificación difíciles. Igualmente, las actividades económicas que necesitan de espacios grandes y de determinadas condiciones en la circulación son de difícil implantación en el distrito.

Por otro lado, las características del medioambiente de Horta-Guinardó (orientación, temperatura, poca polución, proximidad a espacios libres, etc.) pueden considerarse privilegiadas para determinados usos. Las actividades residenciales y de ocio se pueden desarrollar con facilidad siempre que dicho desarrollo se realice de una forma adecuada. El territorio que hoy ocupa el distrito de Horta-Guinardó se integró tardíamente en el espacio barcelonés. No fue afectado por el proceso de industrialización del plan de Barcelona el siglo XIX, ni sufrió el crecimiento urbano de otros núcleos de la ciudad (hasta mediados de nuestro siglo, Barcelona crece por los sectores sur y oeste).

Es a partir de los años 50 que el espacio de Horta-Guinardó comienza en su mayoría a urbanizarse. En este período de tiempo ocurrió una gran expansión poblacional de la ciudad. Las modalidades de ocupación del suelo residencial tuvieron formas muy diversas, combinando la edificación caótica de zonas sin condiciones y la existencia de núcleos de casucha, con la creación de algunas áreas residenciales de calidad. El distrito además de sus funciones residenciales que tenía, también acogió algunos elementos singulares que suministraban servicio al conjunto de la ciudad y que se denominan elementos-ciudad. Entre estos elementos-ciudad de Horta-Guinardó podemos citar la ciudad sanitaria de Vall d'Hebron, las Llars Mundet, el Hospital de Sant Pau, etc. Se trataban de grandes

equipamientos que quedaron en el distrito por la disponibilidad de espacios libres que este ofrecía en el momento correcto.

Las grandes áreas de ocio existentes en Horta-Guinardó (Figura 6) y la gran cantidad de parques públicos infantiles también deben ser consideradas como elementos de ámbito de ciudad. Aquí se incluyen desde los parques de Collserola y lo de los Turons o el Laberinto d'Horta hasta el área olímpica de la Vall d'Hebron con instalaciones deportivas como lo Centre Municipal de Tennis, el Palau Municipal d'Esports de la Vall d'Hebron o el Velòdrom d'Horta.

1.6.2. Vall d'Hebron

En primer lugar, describir el nombre de Hebron, de donde él viene y su historia, aunque brevemente. El nombre de Hebron, como en el Antiguo Testamento, fue atribuido a dos ciudades:

Hebron - La Palestina es, en el sudoeste de Jerusalén, que ahora tiene 90.000 habitantes.

Hebron - En Egipto, esta ciudad que actualmente tiene cerca de 200.000 habitantes, es la capital del Valle, que es su homónimo. Es famosa por su mezquita, que es sobre una caverna. La historia nos dice que esta ciudad fue la capital del reino de David antes de Jerusalén.

Se cree que la mezquita, según estudios, que muchas personas están enterradas, incluyendo Abraham, el primer patriarca, fundador de los judíos, que nació en Ur Caldea, donde él fue para Canaá, y allí está sepultada su esposa Sara y su hijo Isaac, Jacob, también enterrados allí. En cuanto a la palabra Valle, podemos decir que era la antigua ruta de caravanas, de Sudán y Egipto superior a camino de Alexandria o Damasco.

La Biblia nos dice que ocupa 1.074 km², actualmente ocupado por tropas de Israel desde junio de 1967, cuando la famosa "Guerra de los siete días", eso significa muchas controversias, hasta pocos días entre israelíes y palestinos.

El Barrio de Vall d'Hebron era inicialmente un polígono calificado como Zona de Parque Urbano y Ciudad-Jardín Intensiva en consonancia con el "Plan Comarcal" de 1953, cuando se autoriza la construcción de sus primeros bloques de viviendas. Un proyecto de ordenamiento del año de 1987 amplía la zona del polígono con un gran sector de equipamientos deportivos para los Juegos Olímpicos de 1992, también en esta ocasión fue autorizada la construcción de nuevas viviendas.

Los equipamientos construidos para los juegos olímpicos fueron destinados después al uso de los ciudadanos y se mantienen vivos en el barrio hasta los días de hoy. Las nuevas viviendas construidas para recibir a los árbitros y periodistas en el periodo de los juegos olímpicos fueron después destinadas la viviendas para la población. En el área geográfica de este conjunto de "nuevos" edificios,

conocidos popularmente en el barrio como “edificios blancos”, encontraremos uno de los espacios públicos blancos de este estudio, a Plaza Joan de Cornudella. En la Figura 9 y 10 verificamos el otro espacio del estudio la plaza jardines de Can Brasó. Tuve la felicidad de conocer al Sr. Guillem Martín i Brasó que vivía en un piso en el misma escalera donde yo vivía. Guillem fue colaborador en este estudio y también un gran amigo. Él fue una fuente de inspiración y descubrimiento de informaciones sobre el barrio Vall d’Hebron donde realizaba nuestra investigación. Según él:

Can Brasó había estat al costat de Can Rossell, entre el camí de Sant Cebrià i el convent de monjes mínimes. La toponímia del barri perdura la bajada de Can Brasó. Can Brasó había estat masia amb bajos i un pis, semblant la altres cases del su entorn, entre d’altres Can Rossell, Can Regira, Can Travi Nou abans de ser restaurada. Originàriament el terreny i la casa era propietat del Monestir de Sant Jeroni de la Vall d’Hebron i varen ser adquirits el 9-2-1762 per Felicià Brasó i Buhigas (1708-1777). La propietat va pasar pels hereus Brasó de 4 generacions: Pere Brasó i Termens (1732---), Jaume Brasó Gausahs (1770-1822), Pere Brasó i Estuvo (1799-1873) i Pere Brasó i Duran (1833-1901). Els de los darrers varen compartir la feina Del camp amb la de masovers de Can Safont.

El espacio del estudio se delimitó geográficamente (Figura 11) en las tres plazas localizadas en el barrio Vall d’Hebron. Además de los espacios escogidos para componer el universo geográfico del estudio, podemos citar otros diferentes espacios existentes en el barrio de Vall d’Hebron que son utilizados con áreas públicas de ocio, diversión y vivencias lúdicas. Durante la investigación fue hecho el mapeo e identificado que Vall d’Hebron es un barrio privilegiado en Barcelona con muchas áreas verdes y principalmente con una gran cantidad de parque infantiles para jugar y para convivencias entre las generaciones. En las figuras 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21 presento otros espacios lúdicos y de ocio.

2. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO

En este tópico iremos a presentar solamente el ítems 1.9, 1.10 y 1.11 del capítulo 4 de la tesis en portugués. Ellos sirven para esclarecer de forma más profundizada sobre: la calidad, intensidad y la trayectoria lúdica en el juego infantil; apropiación de espacio; la construcción de los mapas afectivos.

2.1. Calidad, intensidad y la trayectoria lúdica en el juego infantil

El juego es un proceso en el camino del aprendizaje, pero un proceso vital e influenciado, y observamos que son en los espacios lúdicos públicos como: la plaza, la calle, la avenida, los parques, etc., donde el juego espontáneo y el juego libre mantiene su posición de peso, pues es en el desarrollo de muchos aspectos intangibles que el juego supera dentro de estos espacios. Actitudes como: la cooperación, la motivación, la perseverancia, la concentración, la reflexión, la autonomía y el divertimento como aprendizajes son algunos de los ejes que no pueden ser cuantificados dentro de determinados aspectos tangibles.

Al punto de vista de varios teóricos como, Orlick (1986), Kamii (1991), Bomtempo (1986 y 1990), Arminda (1992), Fani (1983), Kischimoto (1998, 1996 y 1994), Cuña (1994), Fullea (1995), Jacques Delors (1996), Marli (1997), René (1973), Rizzo (2010), Macedo (2009), Ivan (1986 y 1988), Brougère (1997 y 1998) Maluf (2009), Carvalho (2009), Singer (2007), Eduardo Sá (2003), Fontes & Freixo (2004), Bruno (1988), Pérez (2002), Parlebas (2001) y Almeida (2000, 2004, 2005 y 2006a) para el niño jugar de modo efectivo, ella necesita de:

1. Compañeros de juegos, espacios o áreas para jugar, materiales para jugar, y que el juego sea valorado por las personas que las cercan;
2. Oportunidades para jugar en pares, en pequeños grupos, solas, cerca de otras personas, con adultos, etc.;
3. Tiempo para explorar, a través del lenguaje, aquello que hicieron y como ellas pueden describir la experiencia;
4. Tiempo para continuar lo que iniciaron;
5. Experiencias para ampliar y profundizar aquello que ya saben y aquello que ya consiguen hacer;
6. Estimulo y motivación para hacer y aprender más;
7. Deben tener oportunidades lúdicas dirigidas y espontáneas;
8. Cultura de paz y valores que fortalezcan sus potencialidades humanas y de saberes.
9. Espacio para jugar.

Psicólogos destacan que la evolución del desarrollo infantil varía en la dependencia directa de los contactos de los niños con sus compañeros, y que muchas de las reglas básicas de la conducta social son adquiridas por los niños pequeños en contacto con otros de su edad, por lo tanto es necesario el estímulo de materiales y actividades lúdicas para garantizar el desarrollo normal en la infancia. Con eso surgieron estudios variados sobre el desarrollo, el lúdico y el niño.

Entre los más destacados se tienen los trabajos de Sigmund Freud (1905-1910), Melanie Klein, Gesell (1998 y 2003), Thompson, Gutton (1973), McGraw, Hebb, Elkomín (1977), Winnicott (1971 y 1993), Papalia y Olds (2000), entre otros. Los estudios desarrollados por Piaget (1946), Vygotsky (1933), Wallon (1941) y Bruner (1983), despierta muchas reflexiones relacionadas con el desarrollo y el juego infantil.

A pesar de existir muchas controversias y posicionamientos diferentes entre los varios estudiosos, existe entre ellos un punto en común con relación al jugar. Esos investigadores concuerdan que el lúdico desempeña un papel importante en el desarrollo del niño.

El espacio público (en especial la plaza pública, objeto de nuestra investigación) es un campo de estudio para buscar respuestas a diversos objetivos lúdicos. Siendo así, utilizaremos la plantilla metodológica (Ver Figura 27) aplicado por Almeida, M.T.P. (2000) en su estudio sobre ludotecas en Cuba y en Brasil, donde los objetivos son analizados dentro de dos perspectivas:

1. Diagnosticar;
2. Proponer Desafíos.

La decisión de permitirse implicarse en el mundo mágico del juego sería el primer paso que el investigador o el adulto debería dar. Explorar el universo lúdico exige del investigador conocimiento teórico, práctico, capacidad de observación, amor y voluntad.

A través de los espacios públicos es posible investigar sobre el juego espontáneo o el juego orientado. Resultados teóricos importantes pueden ser alcanzados a través de este estudio. Los descubrimientos investigativas sobre el juego en la plaza pública pueden definir criterios tales como:

1. La duración de la implicación en un determinado juego;
2. Las cualificaciones del niño envuelto en la acción lúdica;
3. El grado de iniciativa, creatividad, autonomía y criticidad que el juego proporciona al participante;
4. La verbalización y lenguaje que acompañan el juego;
5. El grado de interés, motivación, satisfacción, tensión aparente durante el juego (emociones, afectividad, etc.);
6. Construcción del conocimiento (raciocinio, argumentación, etc.);
7. Evidencias de comportamiento social (cooperación, colaboración, conflicto, competición, integración, inclusión, etc.);
8. Evidenciar en el niño comportamiento de preservación y respeto a los equipamientos y materiales lúdicos y de la democratización del uso de los mismos;
9. Verificar factores de apropiación del espacio lúdico.

La aplicación de juegos y juguetes en diferentes situaciones educacionales dentro de un espacio para jugar puede ser un medio para estimular, analizar y evaluar aprendizajes específicos, cualificaciones y potencialidades de los niños envueltos. En el juego espontáneo en la plaza pública podemos registrar las acciones lúdicas a partir de la: observación, registro, análisis y tratamiento. Con eso, podemos crear para cada acción lúdica una base de datos sobre el mismo, subsidiando de forma más eficiente y científica los resultados de las acciones.

Es posible también hacer el mapeo del niño en su trayectoria lúdica durante su vivencia dentro del juego, buscando de esa forma entender y comprender mejor sus acciones y hacer intervenciones y diagnósticos más seguros ayudando el individuo o el colectivo. Las informaciones obtenidas por el juego espontáneo permiten diagnosticar:

1. Ideas, valores interesantes y necesidades del colectivo o del individuo;
2. Estágio de desarrollo del niño;
3. Comportamiento de los envueltos en los diferentes ambientes lúdicos;
4. Conflictos, problemas, valores, etc.

Con eso podemos definir, a partir de una elección de criterios, las acciones lúdicas más adecuadas para cada niño envuelto, los juegos y juguetes pertinentes para cada edad y respetando así el principio básico de individualidad de cada ser humano. Ya en el juego dirigido en la plaza pública podemos proponer desafíos a partir de la elección de juegos o juguetes determinada por un adulto o responsable.

Estos juegos orientados pueden ser hechos con propósitos claros de promover el acceso el aprendizaje de conocimientos específicos como: matemáticos, lingüísticos, científicos, históricos, físicos, estéticos, culturales, naturales, vivís etc. Los juegos dirigidos tienen también como propósito ayudar en el desarrollo:

- Cognitivo;
- Afectivo;
- Social;
- Motriz;
- Lingüístico ;
- Construcción de la moralidad (en los valores).

La plaza pública puede ser un espacio propicio para aplicación del instrumento metodológico citado anteriormente y para cuestionarse, reflejar y analizar los más diferentes aspectos teóricos sobre el juego infantil. Como coloca Neto (1999) la calidad, la intensidad y el comportamiento lúdico es una tarea fácil de identificar, pero difícil de definir. Los estudios sobre el juego se presentan como un fenómeno complejo y global. Las teorías sobre el lúdico se encuentran normalmente dispersa y hendida debida:

- 1) A La multiplicidad de abordajes;

- 2) Existencia de diversas líneas de investigación y múltiples puntos de vista teóricos; dificultad en establecer relaciones entre el desarrollo lúdico (fenómeno de la madurez biológica, psicológica y el efecto de la vivencia de la experiencia lúdica);
- 3) A La influencia de plantillas culturales en el proceso de desarrollo lúdico y a las modificaciones y transformaciones al largo de la edad (significado y estructura) asociadas a las alteraciones del contexto social (cuadros de referencia).

Sin embargo es posible sistematizar algunos estudios utilizados de forma frecuente en investigación sobre el desarrollo del niño y el juego:

1. Diferencias individuales;
2. Factores socioculturales;
3. Influencias familiares;
4. Estabilidad emocional;
5. Influencia de espacios y equipamientos;
6. Influencia de programas de entrenamiento;
7. Influencia del jugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio aquí referido ha como intención, destacar también, la gran relevancia de la plaza pública como un espacio para evaluar la acción del jugar del niño en su intensidad y trayectoria lúdica.

Ya existen investigaciones que utilizaron las Escalas de Observación del Comportamiento Lúdico (Kooij, 1977) y de Intensidad Lúdica (Kooij, 1986) en países como Portugal, Canadá, Inglaterra y USA, sin embargo en la mayoría de ellos con niños especiales, dentro de ludotecas o en espacios estructurados para jugar (con juegos y juguetes). En Brasil, en América Latina y en Europa no tenemos conocimiento de estudios que confirmen el uso o aplicación de las escalas en plazas públicas. Podemos identificar un estudio realizado en Brasil con el uso de las escalas, estudio este, realizado en contextos de niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (Barros, 2002). Kooij (1977) creó una definición de categorías de observación del comportamiento lúdico como presento en la Figura 28.

Según Neto (1999) la Escala de Intensidad Lúdica fue utilizada por Van de Kooij en 1983, en un estudio comparativo entre niños que presentaban dificultad escolar y niños sin dificultades, y observó diferencias en la calidad de la imaginación, estabilidad e intensidad lúdica, entre estos grupos. Esta escala fue formulada a través de 20 ítems de clasificación que, posteriormente, son organizados en tres grupos de comportamiento lúdico: A) Suspensión de la Realidad, B) Motivación Intrínseca y C) Control Interno.

Partiendo de esta escala desarrollada por Kooij (1983) a utilizaremos como referencia para crear una escala de observación adaptada para la plaza pública, para este estudio llamaremos nuestra escala de *Trayectoria de Intensidad y Calidad Lúdica del Niño*.

Kooij (1997) caracteriza la motivación intrínseca, “considerando la necesidad de explotación de una situación, la duración, la intensidad, el placer y la persistencia del comportamiento en el jugar”. En cuanto al control interno, el autor caracteriza por “intencionalidad, presencia de una estrategia, existencia de control, así como de un plan y de experiencias de éxito durante el juego”.

Para la suspensión de la realidad, habían sido seleccionados, por el autor, aspectos de “cantidad de creatividad, grado de complejidad, relación con la realidad, extensión de la imaginación y dinámica de la imaginación”. La escala de intensidad lúdica, desarrollada por Kooij (1983) fue dividida en 3 partes como presenta la Figura 29.

A través de esas tres categorías, Van de Kooij desarrolló un índice general, la Intensidad lúdica. La escala permite observar los comportamientos lúdicos de niños en situaciones de grupos o individualmente, destaca Neto (1999).

La observación del comportamiento lúdico es caracterizada por el autor como una tarea compleja, con miras a que la actividad lúdica comprende varios aspectos del comportamiento humano. También es considerada una tarea subjetiva, requiriendo un entrenamiento previo para tal ejecución.

El estudio del juego, en términos de desarrollo humano, puede ser visto en relación a las manifestaciones observadas en consonancia con los factores relevantes y a los mecanismos internos subyacentes al comportamiento lúdico, identificando los procesos y las dinámicas de naturaleza energética, morfológica, nerviosa o simbólica, y por último, los factores relevantes de naturaleza contextual como son las plantillas culturales o las características de la implicación física. Para Neto (1999) la mayoría de los instrumentos de evaluación de estudio del juego y juguete en el desarrollo del niño,

Recurren normalmente la escalas de observación sobre el juego social (Parten, 1932), intensidad lúdica (Kooij, 1997), actividad mental (Kooij, 1997), análisis del juego espontáneo (McCune-Nicolich, 1980), desarrollo del juego infantil (Belsk & Most, 1981), evaluación del juego (Fewell & Rich, 1987), evaluación lúdica transdisciplinar (Linder, 1990), juego sociodramático (Smilansky, 1968), juego social y cognitivo (Parten, Piaget & Rubin, 1982) y “Playfulness scale” (Lieberman, 1977). Por otro lado, estos diversos instrumentos varían considerablemente cuando son considerados niveles de estructura e instrucción (Johnson, Welteroth & Corl, 1997). (p.3)

En el sentido de volver a la investigación más próxima de la realidad y focalizada en el contexto de la acción lúdica la observación naturalista y participante está demostrando ser más eficiente en la descripción de comportamientos lúdicos de los niños en situación espontánea.

Nuevas posibilidades, concepciones y paradigmas sobre el estudio del jugar necesitan sean realizadas considerando la diversidad biológica, ecológica y cultural observada en el comportamiento lúdico en la infancia y en la adolescencia y los fenómenos asociados de adaptabilidad, flexibilidad, estabilidad y cambio, armonía, riesgo y seguridad e interacción social.

Una investigación sobre el juego debe buscar comprender esta complejidad del fenómeno a través de una *Teoría Bioecológica o Teoría de los Sistemas Ecológicos* (Krebs, 1997; Bronfenbrenner, 1999 & 1992). Las teorías y métodos clásicos de estudio del juego infantil deben evolucionar para la comprensión del fenómeno en una perspectiva no lineal del proceso y con un abordaje no determinista.

La idea se centra en buscar comprender las fronteras de las representaciones mentales (mecanismos del control mental) y categorías dinámicas de acción (mecanismos periféricos) como adaptación a los constreñimientos físicos y sociales.

Se trata, por lo tanto, de colocar en ecuación el estudio del desarrollo lúdico como un proceso de auto-organización y autocontrol progresivo, atendiendo a las percepciones y experiencias con el mundo físico, social y cultural.

Esta riqueza de perspectivas o abordajes del desarrollo lúdico, considerando las relaciones con factores de orden ecológica, de control y normativa de las funciones nerviosas o aún de mecanismos propios al proceso, nos lleva a situar la necesidad de desarrollar una dimensión sistémica en la definición de estrategias en cuanto a la delimitación de factores influyentes y dominios de integración sobre el juego en el desarrollo del niño.

En consonancia con Neto (1999) la literatura producida sobre el estudio del juego en el desarrollo infantil, expresadas en artículos, libros y revistas especializadas, permiten agrupar líneas de investigación e intervención social, educativa y terapéutica.

En la Tabla 3 tenemos 8 grupos o grandes áreas de estudios sobre el juego, el desarrollo y el aprendizaje infantil.

Finalmente, el estudio aquí propuesto, intentó analizar, clarificar y justificar la importancia del espacio público para jugar de forma planeada e integrada en la prestación de servicios a los habitantes del lugar como un espacio democráticamente lúdico. Los espacios estructurados para el ocio infantil (la plaza pública) pueden ser impares para realizar investigaciones, para desarrollar vivencia

lúdica significativa, para la formación e información sobre la intensidad, calidad y trayectoria lúdica de los niños, además de ser un recurso estratégico de gestión pública y curricular para estudios teóricos y empíricos sobre el juego, niño y el espacio.

2.2. Apropiación de espacio y los mapas afectivos

Pierre Sansot (1968) coloca en su trabajo que el alma del lugar está íntimamente conectada la poesía usando un lenguaje poético para caracterizar la topología urbana buscando un equilibrio entre poesía y ciencia. Su idea es buscar concluir que existe un espacio sensible, un espacio de relacional que no separa el subjetivo del objetivo. Sansot citado por Pol (1999) que además de la razón y el conocimiento la apropiación del lugar es la relación motriz de alguien con el espacio donde vive. Para él, conocimiento y apropiación de la ciudad darse por la cualificación sensorio-motriz. Según Bomfim (2003, p.71) el término,

Apropiación en la Psicología Ambiental fue cunhado por Perla Korosev-Sefarty (Pol, 1996), teniendo como autores de base Marx, Heidegger y Henry Lefebvre. En Marx, el término apropiación tiene dos sentidos: apropiación como transformación de la naturaleza y como proceso histórico.

Bomfim (2003, p.71-72) basada en estas lecturas, relata que segundo,

Korosev citado por Pol (1999) define apropiación como un proceso dinámico, de interacción del individuo (vivencia interiorizada, subjetiva) con su medio externo: 'El sentimiento de poseer y gestionar un espacio, independiente de la propiedad legal, por uso habitual o por identificación'. (Korosev, citado Pol, 1999, p. 45).

Este sentimiento de ser responsable por el lugar según Bomfim (2003, p.72)

Se traduce como un sentimiento de apego y de defensa del individuo con su lugar. Es un sentimiento de pertenecer del cuidado del habitante con su localidad o comunidad. El espacio no tiene la marca de la identificación del ciudadano, mientras el lugar es consecuencia de un proceso de apropiación.

Para ella "apropiarse es identificarse y transformarse a sí aún, la colectividad y el entorno. Esto quiere decir que cada uno de nosotros es incluido, de manera determinante, los lugares que hemos sido y los lugares que somos". (Bomfim, 2003, p.72). La apropiación por ser un proceso dinámico y mutante, él exige una reelaboración constante y, por esto, tiene un carácter de movimiento y de temporalidad. Para Moreno y Pol citados por Bomfim (2003, p.72) la apropiación.

Presupone dos procesos circules: acción-transformación e identificación. La acción-transformación es considerada por Moreno y Pol (1999) como la componente comportamental

que, en el primer momento, tiende a prevalecer la marca de la modificación del espacio dando un significado para el sujeto, compartido o no con la colectividad. Como secuencia, en una segunda fase de la apropiación, el sujeto o la colectividad tienden a identificarse con la significación creada y tiende a preservarla. En esta última fase hay una resistencia a su transformación cuando le confiere una identidad, o por comodidad, como en las fases de desarrollo humano: infancia, adolescencia y vejez. Envuelve la dimensión afectiva (sensación de bien estar), cognitiva (desarrollo cognitivo, mapas cognitivos, actividad taxonómica) e interactiva (interaccionismo simbólico).

Otros análisis pueden ser hechos en torno al proceso de apropiación del espacio. En consonancia con Bomfim (2003) una de ellas es la dificultad de apropiación decurrente del modo de vida urbano en las grandes ciudades. El ciudadano urbano sufre una especie de *desenraizamentó* según Jiménez Burillo (1991) citado por Bomfim (2003, p.72).

A pesar de todo el desarrollo tecnológico y oportunidades que las grandes ciudades ofrecen, cada vez más las megalópolis, dentro del contexto de la globalización, aumentan la exclusión social, disminuyen las políticas sociales, alejan el habitante de la ciudad del espacio público y lo hace impotente delante de los ejemplares de poder, dificultando su identificación.

La relación de aproximación o alejamiento del ciudadano de los espacios pueden generar dos sentimientos de apropiación y desapropiación. Estos sentimientos según Bomfim (2003) van a depender de la,

Forma como la ciudad se configura, reflejo de una estructura social, no facilita un proceso de apropiación del espacio, que puede ser promovido por la sensación de un lugar agradable (placer, posesión y realización) y dificultado por la sensación de disgusto, llevando al distanciamiento (Pol, 1996). Este distanciamiento de sí aún, del otro y del espacio vivido puede ser comparado al que Chombart de Lauwe (1979) abordó como siendo una falta de familiaridad afectiva con la ciudad, llevando a un sentimiento de desapropiación del sujeto o de la colectividad y a la noción de que la ciudad no es suya. En este caso, en el análisis de Moreno y Pol (1999), la apropiación no ocurre ni por acción-transformación ni por identificación. (p.73)

Para entender mejor el análisis de Moreno y Pol (1999) citado por Bomfim (2003) sobre la perspectiva de acción-transformación e identificación, ella explica usando como punto de referencia las ideas de los autores, sobre la apropiación del espacio privado y la apropiación del espacio público que es objeto de este estudio.

La acción-transformación e identificación en la apropiación son procesos que poden no ocurrir de forma conjunta, así como puede acontecer uno y el otro no. Hay una diferencia

según Moreno & Pol (1999) entre la apropiación del público y a de el privado. El espacio privado es apropiado básicamente por acción-transformación, en primer ejemplar, y por identificación, en segunda fase. La apropiación del público ni siempre sigue este proceso y tiene una relación mayor con la segunda componente en el espacio público, la identificación.

Para estos autores la posibilidad de intervención en las ciudades actuales va a depender del distanciamiento del ciudadano con relación a la apropiación del espacio público.

Diferentemente de las ciudades antiguas, de las pólis, donde la vida urbana estuvo siempre conectada a alguna forma de ambiente público, como plazas y asambleas públicas, donde había una mayor participación del ciudadano y la formación de comunidades en la ciudad. Podríamos inferir que en la idea de polis habría mayor equilibrio entre los dos procesos, ya que había una mayor participación del ciudadano y creación de significados en la ciudad. Esta afirmación es congruente con que Pol habla sobre las características de las ciudades actuales, basadas en un modo de vida propio de las sociedades globalizadas: énfasis en las imágenes y poca elaboración de iconos y significados en la estructura urbana. Este procedimiento caracteriza una forma de apropiación en que hay una dominación de la información sobre otras formas de interacciones sociales más próximas. (Bomfim, 2003, pp.73-74)

Esto significa decir que la aprehensión del espacio por imágenes dificulta el proceso de apropiación del ciudadano en la ciudad. “En las imágenes la identificación es mayor del que la acción-transformación, o sea, las personas no crean significados propios, individuales o colectivos, por modificación en el espacio urbano, pero se identifican con algo externo, las imágenes”. (Bomfim, 2003, p.74) Según Bomfim (2003, p.74) “la apropiación por imagen induce a la identificación, pero no promueve la acción transformación. El individuo se identifica con la ciudad, pero no se apropia a punto de hacer algo para cambiarla, crear significados y construir una ciudadanía responsable”. Para Bomfim (2003) otra implicancia del proceso de apropiación reposa en la cuestión ambiental.

La crisis ambiental llevó a una *ecologización* de las sociedades: trajo la discusión del medioambiente para la sociedad civil, comprendiendo que el nivel de información y de conocimiento no son suficientes para el cambio de comportamientos más amplios. La educación ambiental está intrínsecamente relacionada al proceso de apropiación, por añadir importantes aportes en la noción de una ética ambiental o en el aprendizaje de comportamientos ecológicamente responsables. (p.74)

Favorecer y potencializar la apropiación del ambiente y el sentimiento de pertenecer sería un camino para integrar el individuo en el lugar, promoviendo su responsabilidad de sentirse protagonista de la conservación y de transformación

del medio. (Moreno & Pol, 1999). Sobre la afectividad Bomfim (2003, p19) comenta que,

La afectividad como expresión del simbolismo del espacio ha sido estudiada por la psicología social y por la psicología ambiental, redimensionando los estudios sobre el urbano. La afectividad, mientras categoría, es electa en nuestro estudio como síntesis del encuentro del individuo con la ciudad. Entendemos que ella integra aspectos de conocimiento, percepción y orientación del espacio, al tiempo que instiga a la reflexión sobre la posibilidad de desarrollo de una racionalidad ético-afectiva en la ciudad (Sawaia, 1995). ES nuestro interés, teorizar sobre la imagen ambiental en su importancia emotiva en la interpretación y orientación de las conductas y reflejar sobre la dimensión afectiva en los mapas cognitivos.

Para ella carecemos de un mirar que incorpore la comprensión de totalidad de la colectividad en la ciudad, conforme señala Matos (1995), citado por Bomfim (2003, p.20).

Hay necesidad de un movimiento de correspondencia entre ciudad y existencia de cada uno de sus habitantes. La autora propone vencer la dualidad entre la razón dominante y la imaginación soñadora como conocimiento e intervención en la ciudad, transformando el antagonismo razón y pasión en la sociedad moderna por el encuentro del hombre con la ciudad. Este pasaje se hace de un observador neutro para un observador emotivo. El amor como forma de conocimiento es, para la autora, vencer la cisión entre Eros y Logos, actividad y pasividad, yo y alteridad, sensación y cálculo y se hace por el proceso de 'conocer sintiendo y sentir conociendo'. (Matos, 1995, p.25).

Para Bomfim (2003) es necesario vencer las cisiones y dicotomías no solamente en las concepciones teóricas de la relación entre subjetividad y objetividad en el ambiente urbano, pero también en su metodología de investigación. Esta indagación fue el gran desafío en los estudios³ realizado por Bomfim (2003) en la relación entre el micro y el macro social. En consonancia con Bomfim (2003):

Investigar sentimientos y emociones del habitante de la ciudad es un proceso difícil de investigar porque ellos, normalmente, no son identificados y nombrados con facilidad. Podríamos decir que las sensaciones, emociones y sentimientos como parte de un lenguaje interior, pueden ser muchas veces intangibles como expresión exterior.

¿Podemos decir que el sentimiento y emociones son la misma cosa?

³ La tesis de doctorado **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo** (Bomfim, 2003) que originó los estudios y reflexiones sobre la relación entre ciudad y afectividad.

Emoción puede ser definida como un impulso nervioso que provoca un conjunto de reacciones psico-fisiológicas. Llorar, temblar, transpirar, vomitar, corar, huir, sonreír, gritar, desmayar, corazón disparar... Independe de la gana, generalmente son de corta duración y mucha intensidad, siendo difícil de esconder, pues presentan manifestaciones externas y públicas. Pueden jorrar a cualquier momento, sufriendo gran influencia de los instintos y de la no racionalidad. Sentimiento ya es algo más elaborado; envuelve racionalización, libre-arbitrio, espiritualidad, bueno senso. ES la reacción que no entendemos (emoción), siendo integrada a nuestro ser. Una emoción madura. Diferente de las emociones, sentimientos son privados; los otros sólo quedan sabiendo existirse el deseo de dividirlos. Amor, paz, alegría, miedo, tristeza, esperanza, orgullo... Amor es sentimiento; pasión es emoción. En la pasión estamos prendidos, somos ruidosos, ansiosos, celosos, febril, egoístas, inseguros. El amor liberta, desprende, trae paz. Al contrario del que muchos piensan, amor no mata; la pasión es que puede matar. Alegría es un sentimiento, euforia y carcajadas son emociones. Miedo es un sentimiento, pánico y desesperación son emociones. Rabia es un sentimiento, odio es una emoción. Emociones son instintivas. Palabras pueden ser racionales demás. Sentimientos pueden ser el punto de equilibrio.

Según Damásio (1998) citado por Bomfim (2003), las emociones pueden ser divididas en primarias y secundarias. "Las emociones primarias son más primitivas e innatas, de donde derivan todas las emociones secundarias" (p.50). "Las emociones secundarias dependen de las emociones primarias" (p.50), ella dice que, además de eso, tienen un proceso evaluativo que envuelve el cortical cerebral y son bases para los sentimientos, que son más duraderos.

Todas las emociones originan sentimientos, pero ni todos los sentimientos provén de emociones. Los sentimientos de fondo tienen origen en las emociones y son imágenes en yuxtaposición, son alteraciones corporales cognitivas y del pensamiento. Ellos son reevaluados constantemente a través de las emociones. (Damásio, 1998, p. 159. Citado por Bomfim, 2003, p.50).

Según Bomfim (2003, p.50) lo referido autor dice que:

Al estructurar del sistema límbico no es suficiente para sostener el proceso de las emociones secundarias, que requiere la intervención del cortical pre frontal y somato sensorial. Las emociones secundarias provén de disposiciones adquiridas y no innatas y se caracterizan por imágenes advenidas de la corteza pre frontal. Es equivocada la idea de que las emociones no son corticales. Estas son las experiencias que individualizan cada individuo. Las emociones no están, por lo tanto, solamente en el cerebro

más antiguo, pero también están presentes en el cortical cerebral.

Para Damásio (1998) citado por Bomfim (2003, p. 50-51) comenta que además de las emociones secundarias,

Existen sentimientos que son expresiones emocionales más duraderas y constituyen percepciones de las señales corporales. Los sentimientos exigen una mayor elaboración y esta elaboración presupone cognición y comunicación de significados. Los sentimientos derivan de las emociones primarias y secundarias. Según Damásio (1998), los sentimientos basados en las emociones primarias y universales son: la felicidad, la tristeza, la cólera, el miedo y el nojo. Una segunda variedad de sentimientos es a que se basa en las emociones que son variantes de las mencionadas: la euforia y el éxtasis (felicidad); la melancolía y ansiedad (tristeza); el pánico y la timidez (miedo).

Según Bomfim (2003) este autor propone otra variedad de sentimientos que él denominó,

De sentimiento de fondo. Él llama de fondo porque tiene origen en estados corpóreos de fondo y no en estados emocionales. Son estos sentimientos que, según el autor, ocurren con más frecuencia al largo de la vida: "El sentimiento de fondo es la imagen del paisaje del cuerpo cuando esta no se encuentra agitada por la emoción" (Damásio, 1998, p. 181. Citado por Bomfim, 2003, p.51).

El camino que va de la sensación a la enunciación es un proceso complejo (Silvestri & Blanck, 1993) y, por eso, encontrar medios que acensen los afectos, reflejados en la realidad de la vida cotidiana, creados y vueltos a crear cada día por los habitantes de la ciudad, acarrea cierto grado de intangibilidad. Como llegar a estas sensaciones, a los sentimientos, sin correr el riesgo de asesarse solamente procesos racionales, es un gran desafío metodológico. Por eso, escogemos una metodología ya utilizada por Bomfim (2003) y que fuera posible aplicar en un contexto infantil, además facilitar el proceso de hacer tangible el intangible, por la fundamentación de un instrumento que comprenda las imágenes y palabras, por la formulación de síntesis conectadas a los sentimientos (la afectividad), conectadas de forma menos elaborada y de forma más sensible.

Para Bomfim (2003) encontramos en la psicología ambiental y en la psicología social las bases para la construcción de esta metodología: los mapas afectivos. De la psicología ambiental en los referenciamos en el método de elaboración de los mapas cognitivos colectivos desarrollados por Lynch (1998). ES un procedimiento por el cual las personas adquieren, codifican, almacenan, recuerdan y decodifican las informaciones sobre locales y atributos de fenómenos dentro del espacio urbano. Se fundamenta en la idea de que cada persona tiene su mapa mental de la

ciudad, aún fragmentario, de calles, avenidas o de ciertos barrios en relación a otros.

Bomfim (2003) comenta que el método consiste en externalizar estos mapas para conseguir de los informantes sus experiencias de forma observable. Posteriormente, se analiza la precisión del mapa, donde es incompatible con la realidad, que nivel de estructura posee y que tipo de consenso existe en el mapa de muchos individuos. En la teoría de Lynch, fue desarrollada principalmente la dimensión de la estructura e identidad de los mapas cognitivos, mientras el significado, el componente simbólico práctico o emotivo elaborado por el observador, no fue investigado a pesar de haber sido considerado. En la psicología social Bomfim (2003) colheu para su estudio las contribuciones de la perspectiva socio-histórica de Vygotsky (1991), que “argumenta sobre los afectos como constitutivos del subtexto del lenguaje sobre el objeto estudiado”.

Vygotsky (1991) citado por Bomfim (2003) “el autor defiende que es necesario captar el subtexto del lenguaje, el lenguaje de la emoción, durante el proceso interactivo. El dibujo, la proyección de la imagen de la ciudad y la metáfora, según nuestra proposición, son recursos para la clarificación de este subtexto, ni siempre fácilmente captado.” Para Bomfim (2003) la metáfora es un recurso del lenguaje que, con base en una comunicación figurada, desvela lo afecto por la imagen.

Para entender el pensamiento de una persona, hacerse necesario entendamos su base afectivo-volitiva. Entendemos, entonces, que los mapas afectivos, pueden ser un camino para alcanzar el sentido que está velado en los significados de las palabras. Las metáforas, por su capacidad de síntesis por la analogía, también cumplen este objetivo.” (Furlani, 2007, p. 43)

Según Bomfim (2003) los recursos *imagéticos* se justifican en la intervención ambiental y urbana, por asentarse en las vivencias de las personas “advenidas de las formas específicas de enraizamiento del individuo en el urbano” (Tassara & Rabinovich, 2001, p. 213). La cartografía afectiva es, según las autoras, es una forma de buscar una política ambiental comprometida con los valores tradicionales transmitidos entre las generaciones.

2.3. La construcción de los mapas afectivos: una metodología de aprehensión de los afectos

En su estudio Bomfim (2003) coloca que,

Los mapas son expresiones de representaciones del espacio. Ellos son objetos triviales, que forman parte del cotidiano y que sirven para orientación. Pero hay mapas que privilegian también la representación. Los mapas reflejan, entonces, una permanente tensión entre representación y orientación. La cartografía francesa, por ejemplo, resuelve esta tensión

privilegiando la representación. Ya otros favorecen la orientación, son los mapas instrumentáis. (p.86)

Boaventura Souza Santos (1988) citado por Bomfim (2003) apunta las posibilidades de las representaciones de los mapas clasificándolos en figurativos (icónicos) o más abstractas. Estos últimos se asientan en señales emotivos o expresivos, mientras los primeros, en señales referenciáis o cognitivos. Este estudio tuvo cómo uno de los objetivos investigar las emociones y sentimientos, la afectividad de los niños de la comunidad, en la relación entre espacio y afectos. Los mapas abstractos y las metáforas como importantes aliados que privilegian la representación en la construcción y validación de una metodología de aprehensión de los afectos dentro de un contexto lúdico en espacios estructurados o no para jugar. Bomfim (2003, p.87) creadora de los mapas afectivos comenta que:

Los mapas abstractos son para nosotros de especial interés por el énfasis en las señales emotivo y expresivo, que se destacan en sus características imagnéticas. Encontramos en estos recursos la posibilidad de desarrollo de un método de intervención en el urbano que pueda no solamente ser leído, pero, también, visto.

Para Souza Santos (1988) citado por Bomfim (2003, p.85),

Las representaciones sociales del espacio adquieren más importancia y centralidad analítica en la modernidad. La cultura post-moderna vuelta a privilegiar el espacio y su particularización, diferentemente del pensamiento moderno, en que la idea de progreso y tiempo correspondería a la gran metáfora fundadora. El autor comenta que este hecho se debe a que ahora las relaciones sociales ocurren en el espacio como resultado de las transformaciones por qué ha pasado nuestro modo de vida en las últimas décadas. Refuerza la idea en que las metáforas y los mapas, al sean usados repetidas veces durante un largo periodo de tiempo, pueden transformarse en una descripción literal.

A partir de estas consideraciones podemos definir los mapas afectivos como representaciones abstractas o subjetivas de un determinado espacio físico o geográfico. Estos espacios referidos se relacionan directamente con cualquier ambiente como territorio emocional o afectivo. Estas asertivas nos conducen a concordar con la definición de Bomfim (2003, p.86) de los mapas afectivos como:

Imágenes o representaciones asentadas en señales emotivos o expresivos, elaborados a partir de recursos imagnéticos (dibujos, fotos, objetos de arte). Afirmamos que ellos son reveladores de la implicancia del individuo a un determinado ambiente⁴: casa, barrio, comunidad, ciudad. Pueden ser

⁴ Ambiente como fruto de la interrelación entre estructura física y representación abstracta a ella relacionada.

generados a partir de mapas cognitivos⁵, sin embargo su mayor objetivo no es la orientación espacial o la localización geográfica. Ellos son orientadores de las estrategias de acción y evaluación de los niveles de apropiación (pertenecer o no pertenecer a un lugar), apego (vinculación incondicional a un lugar) y de identidad social urbana (conjunto de valores, representaciones, actitudes que toman parte de la identidad del individuo en el lugar). Como síntesis de los afectos, ellos también apuntan el nivel de implicancia del individuo en el lugar. Dato su carácter representacional y creativo, son recursos de acceso a la dialéctica subjetividad / objetividad en la ciudad.

En nuestro estudio fue utilizado los mapas afectivos como instrumentos reveladores de la afectividad del niño con los espacios para jugar en la plaza pública y usar como indicadores de la estima del niño por la plaza. Según el profesor Sergi Valera el término "mapa cognitivo":

Si debe la Edward R. Tolman y a su artículo, escrito en 1948, *Cognitive maps in rats and men*. En él el autor observa como los ratones aprenden a buscar la comida dentro de un labirinto. Su conclusión es que, además de aprender una secuencia de giros la derecha e izquierda, los ratones parecen poseer en sus cerebros algo así como un mapa de rutas que le permitía relacionar elementos espaciales el cual, en último caso, determinaba su comportamiento y su eficacia en la localización de la recompensa.

A pesar de que el artículo de Tolman date de 1948, el tema de los mapas cognitivos en animales aún se mantiene vivo y en controversia. La principal referencia en este tema que podemos considerar como la fundamental en la génesis de la línea de investigación sobre mapas cognitivos en psicología ambiental, y se debe a Kevin Lynch⁶ y la publicación, en 1960 de su libro *The Image of the City*. Los mapas cognitivos para Bomfim (2003, p.77) es la expresión del simbolismo en el espacio. Ella considera "los mapas cognitivos como expresión del mundo simbólico en la interacción del individuo con el ambiente". Para el profesor Sergi Valera Perdegás algunos autores como Bell, Fisher, Baum y Green

⁵ Sobre Mapas cognitivos: Ver estudios de Edward C. Tolman escribió en 1948 un artículo, *Cognitive maps in rats and men*. Y ver Kevin Lynch, su libro publicado en 1960, *The Image of the City*.

⁶ Kevin Lynch era un urbanista que fue pionero en el trabajo con los mapas cognitivos urbanos de personas los años cincuenta el siglo XX. Él estaba principalmente interesado en como las personas estructuran su imagen de su ambiente, para así poder diseñar intervenciones urbanísticas en consonancia con las actitudes en que nodos percibimos y entendemos nuestros ambientes. Para Lynch, el hecho de poder orientar en el ambiente es una necesidad existencial fundamental para los humanos. En nuestro pasado distante nodos necesitamos de un "sentido" de orientación para mantener presente en localización de nuestras fuentes de comida y amparo. En la era de las grandes ciudades, necesitamos este mismo sentido para "navegar" entre las numerosas situaciones en las cuales llevamos a cabo nuestras actividades cotidianas: casa, trabajo, ocio, etc. Lynch destaca el miedo que nodos asociamos con lo sentirse perdidos en nuestros ambientes: " La misma palabra "perdido" en nuestro idioma significa la incertidumbre geográfica más simple; es sinónimo de desastre absoluto" (p.4).

(1996) definen un mapa cognitivo como una representación muy personal del ambiente familiar que nosotros experimentamos, es decir, una representación personal de nuestra comprensión del ambiente. El mapa cognitivo se trata de un constructo del cual no tenemos experiencia sensitiva, sólo conocemos que se almacena en algún lugar del córtex cerebral. Tomemos por último la definición de Downs y Stea (1973):

El mapa cognitivo es un constructo que comprende aquellos procesos que posibilitan a la gente adquirir, codificar, almacenar, acordar y manipular la información sobre la naturaleza de su ambiente. Esta información se refiere a los atributos y localizaciones relativas de la gente y los objetos del ambiente, y es un componente esencial en los procesos adaptativos y de toma de decisiones espaciales.

En consonancia con Lee (1976),

El mapa cognitivo o esquema socio temporal es un constructo hipotético del cual inferimos su existencia al observar la conducta y los relatos introspectivos. Si conoce poco sobre su neuropsicología, además de una idea aproximada de donde se almacena en el córtex. No se entiende la forma o las formas en las cuales se codifica y almacena. (Lee, 1976).

Para otro autor el mapa cognitivo es:

Un mapa mental es el dibujo de la ciudad que una persona lleva en su mente: las calles, barrios, plazas que son importantes para ella, de algunas formas enlazadas y con una carga emocional adjunta cada elemento. (Milgram, 1977).

En la Figura 30 es un ejemplo de un esquema de un mapa cognitivo que representa la ciudad de Sarajevo en 1996. Siguiendo la Aragonês (1998), los mapas cognitivos poseen una serie de características:

- El término “mapa” actúa como una metáfora ya que funciona como se fuera un mapa geográfico. En otras palabras, el mapa cognitivo se conoce su función, pero no su naturaleza.
- Los mapas cognitivos se forman dependiendo de cómo sean los procedimientos de selección, codificación y evaluación de la información.
- El mapa cognitivo es función de la información que recibe la persona de su ambiente y de la acción que desarrolla en él, es decir, está en permanente cambio mientras el poseedor está en interacción con el ambiente.
- ES resistente al olvido, aunque sufre el desgaste del tiempo si la persona no interactúa con el ambiente.
- Las tres dimensiones fundamentales de información que contiene y que definen cualquier punto del espacio son: el tamaño, la distancia y la dirección.

Por otra parte, las principales funciones de los mapas cognitivos son:

1. Proporcionar un marco de referencia ambiental; la persona que no es capaz de relacionar el lugar en el cual se encuentra con su contexto se encuentra perdida.
2. Organizar la experiencia social y cognitiva.
3. Influir en la organización del espacio.
4. Ser un dispositivo para generar decisiones sobre acciones y planificación de secuencias de acción.
5. Conocer dominios no espaciales de experiencia del ambiente.
6. Contribuye para generar una sensación de seguridad emocional.

En consonancia con Sergi Valera podemos decir que existen varios tipos de mapas cognitivos:

- Diversos autores abordaron el estudio de los mapas cognitivos desde las más variadas perspectivas (análisis de las categorías de Lynch y creación de nuevas categorías, variaciones en los mapas cognitivos en función del género, la experiencia espacial, el medio de transporte, etc.). En el contexto español es relevante destacar las contribuciones pioneras de Aragonês y Arredondo (1985) y a de Hernández y Carreras (1986).
- Uno de los temas frecuentemente investigados fue el tipo de mapas cognitivos en función, del estilo cognitivo de las personas, en función de su estado de desarrollo psicológico. En la España podemos destacar los estudios pioneros de Enric Pol, Josep Muntañola y Montserrat Morales comparando, por ejemplo, mapas cognitivos y maquetas de niños y niñas de Barcelona y Nueva York. En este punto nos centraremos en dos contribuciones fundamentales: los estilos cognitivos de Donald Appleyard y las investigaciones en la línea de desarrollo piagetiana de Roger Hart y Gary Moore.
- Donald Appleyard, arquitecto, trabajó con Lynch en sus investigaciones sobre mapas cognitivos. Junto de él publicó trabajos notables como *The View from the Road*, y sus trabajos fueron influyentes en temas que van desde la percepción arquitectónica hasta la seguridad viaria. Durante los años 70 realizó importantes investigaciones en ambientes la gran escala y en diversos lugares como Venezuela o a la Guiana Francesa. De sus estudios Appleyard concluye que existen dos principales estilos cognitivos: a) Espacial - configurado básicamente por marcos y barrios; b) Secuencial - configurado básicamente por cruzamientos.

Estudios realizados en 1973 por Roger Hart y Gary Moore donde aplicaron lo modelo de Piaget sobre adquisición del conocimiento espacial, ellos proponen tres tipos de mapas cognitivos en función de los tres estadios posteriores al pre-operacional (donde aún no hay concepción del espacio). Estos tres tipos de mapas no afectan solamente el desarrollo del niño pero también son tres estadios de

conocimiento espacial básicos en la formación infantil, como por ejemplo, un niño en un nuevo ambiente urbano. Los tres tipos son:

- Egocéntrico e indiferenciado - primer estadio en el cual el mapa está regido por las propias acciones y experiencias sobre el ambiente. No hay posibilidad de distanciarse de él, de la experiencia ambiental.
- Diferenciado y parcialmente coordinado - En este estadio existe ya un distanciamiento, pero los diferentes elementos o grupos de elementos que configuran el mapa no están coordinados entre se. La representación espacial se organiza en torno a elementos fijos y concretos.
- Diferenciado y abstracta y jerárquicamente coordinado - Es el estadio más avanzado donde ya no existe ninguna referencia a la experiencia concreta y donde los diferentes elementos se coordinan y interactúan entre se. La persona es capaz de abstraerse y realizar una representación sumamente parecida a un mapa "de verdad".

El uso de los mapas afectivos en este estudio tuvo como objetivo analizar los afectos de los niños con relación a los espacios investigados. Él también permitió verificar que las imágenes⁷ ni siempre están presentes en todos los contextos sociales y en diferentes edades. Como fue constatado en el estudio aquí desarrollado dentro de una perspectiva infantil y lúdica. Este tema será presentado en el tópico 4 de este resumen.

⁷ En el estudio Bomfim (2003) fueron encontradas varias categorías a través del técnico análisis de contenidos y fueron agrupadas en cuatro imágenes: 1) Pertenecer; 2) Contrastes; 3) Agradabilidad y 4) Inseguridad; Que por su parte generó subcategorías para cada categoría matriz. Las imágenes fueron generadas de las afirmaciones de los respondientes basadas en las respuestas que fueron levantadas en los itens del cuestionario del mapa afectivo que fue llamado de categorías posibles. Tras los descubrimientos hechos por Bomfim (2003), estas categorías generadas por el cuestionario pueden ser utilizadas en diferentes investigaciones con semejantes propuestas. En este estudio utilizamos solamente los resultados de las imágenes generadas en el estudio de Bomfim (2003). Que significa afirmar que nuevas imágenes posibles pueden ser encontradas o confirmadas en la aplicación del mapa afectivo con niños en espacios para jugar.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

3.1. Perspectiva metodológica de la investigación

Este estudio es el resultado del interés del investigador, oriundo de una área de estudio en principio distinguido, pero con un foco de interés en la vida urbana. Nuestra trayectoria de estudio es la cultura lúdica, el ocio infantil, juegos cooperativos, cultura de la paz, inclusión, espacios estructurados para jugar en sus diversas formas. Con el tiempo viviendo en Barcelona incorporamos otros intereses sobre los usos de los espacios públicos urbanos, en especial, por el niño. Estos nuevos intereses nos condujeron a un trabajo multidisciplinar que encuentra en la Psicología Ambiental y en la Psicología Social opciones metodológicas amplias de los diversos puntos de vista de análisis de la problemática.

Fue nuestro interés, también, examinar una metodología de aproximación entre la educación y psicología ambiental, social e infantil con interés en el ambiente urbano pensado para los niños con el objetivo de incluir la educación y la psicología en las cuestiones urbanísticas de los espacios lúdicos estructurados para jugar y para el ocio infantil, visto que estas han sido tradicionalmente estudiadas por la arquitectura, geografía, antropología, sociología urbana, etc.

El estudio buscó añadir en la Psicología y en la Educación nuevas perspectivas y métodos que traigan alternativas al conocimiento urbano, colocando en relieve el macro y el micro como escenario psicosocial, en una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar.

Según Aragonês y Américo (1998, p.24) la Psicología Ambiental es por definición "la disciplina que estudia las relaciones recíprocas entre la conducta de las personas y el ambiente socio-físico tanto natural como el construido". Esta definición, en principio, enfoca las elecciones metodológicas en este trabajo. Es necesario, en un primer momento, comentar algunas consideraciones acerca de este campo de investigación, ya que la Psicología Ambiental es un área del conocimiento científico históricamente nacida a partir de los años 70, y, por lo tanto, reciente desde este punto de vista.

Para Deus (2002) citado por Stokols (1978), son tres las diferencias fundamentales en la Psicología Ambiental: 1. Concibe el ambiente en términos multidimensionales y su objeto son las interrelaciones entre las personas y su medioambiente; 2. Está más preocupado con la resolución de problemas comunitarios o ambientales y se orienta principalmente para la investigación aplicada, de campo; 3. Debido a la complejidad del objeto de estudio, la investigación es multidisciplinar, tanto en su objeto cuánto en sus herramientas.

Günther & Rozestraten (2005) comentan seis aspectos apuntados por Fisher, Bell & Baum (1984) como características de la Psicología Ambiental: 1. Gestalt (visión holística); 2. Interrelación (relación recíproca); 3. Psicología Social (origen de los profesionales); 4. Interdisciplinaridad (interfaz con otras áreas del conocimiento); 5.

Multi-metodológico; 6. Investiga-Acción (modelo que cuando utilizado contribuye tanto para la práctica cuánto para la teoría).

La característica de la Psicología Ambiental referida anteriormente y denominada multi-metodológica se basa en las cuestiones de la interdisciplinaridad y amplitud de sus temas. “Lo que determina la elección de la metodología (e, implícitamente, la elección del local de la investigación como campo o laboratorio) es el problema, y muchos de ellos se benefician con la utilización de una pluralidad de métodos observacionales, experimentales y/o entrevistas, entre otros”, (Günter & Rozestraten, 2005, pp.1-2).

En consonancia con Neiva-Silva y Koller (2002) la investigación en Psicología se beneficia del avance tecnológico en diversos sectores, destacándose los recursos informáticos, de imagen y sonido. Para los autores “el principal objetivo, al trabajarse con la fotografía junto a la Psicología, actualmente, es la atribución de significado a la imagen” Neiva-Silva y Koller (2002, p.237). Los autores enumeran cuatro funciones principales en la utilización de la fotografía en la investigación psicológica:

1. Función de registro (documentación);
2. Función de modelo (imágenes a partir de las cuales se trabajan percepciones, diálogos o reacciones);
3. Función auto fotográfica (el participante es el autor de la imagen);
4. Instrumento de *feedback* a los participantes de la investigación.

En el primer momento dividimos la etapa de Observación Visual (Fotografía y Filmación) en tres fases, teniendo como objetivo diferentes focos de observación:

1. La Observación A (Función de registro) - tiene como objetivo el análisis del ambiente físico, localización, equipamiento, área, materiales etc., hace uso especialmente de documentación fotográfica.
2. La Observación B (Función de modelo) - tiene como objetivo el análisis del tipo de uso de los espacios por los niños y utiliza también la fotografía como herramienta de documentación.
3. La Observación C - Instrumento de *feedback* a los participantes de la investigación.

La propuesta de este estudio y el Término del Consentimiento Libre y Esclarecido⁸ (Ver Anexo 10), fueron presentados a todos los sujetos incluidos en la investigación y a sus responsables, todos los instrumentos aplicados fueron explicados previamente para todos ítem por ítem para que cada niño tenga la oportunidad en

⁸ Consentimiento libre y esclarecido: Anuencia del sujeto de la investigación y/o de su representante legal, libre de adicciones (simulación, fraude o error), dependencia, subordinación o intimidación, después de explicación completa y pormenorizada sobre la naturaleza de la investigación, sus objetivos, métodos, beneficios previstos, potenciales riesgos y el incómodo que esta pueda acarrear, formulada en un término de consentimiento, autorizando su participación voluntaria en la investigación.

pedir aclaración sobre él y durante la ejecución del mismo, ya que en todo el momento estaba prójimo a ellos en la aplicación de los cuestionarios.

En este estudio se utilizó la fotografía principalmente como función de registro y documentación, tanto de los espacios físicos, cuanto de los usos de los espacios y, de aplicación de las técnicas de recolección de datos. Con el fin de atender el aspecto multidisciplinar del tema y los diferentes enfoques acerca de la cuestión, se hizo la opción de trabajar con dos técnicas de recolección de informaciones y sentimientos. En cada técnica se buscaba captar las diferentes miradas: del niño (usuario) y la del investigador.

Mirada del niño:

Los cuestionarios estructurados y auto-aplicados fueron dirigidos a los niños en los espacios estudiados.

1. Cuestionario sobre el juego: Tiene como objetivo identificar la opción de elección de cuál espacio utiliza para jugar, frecuencia y horarios de uso, importancia atribuida al jugar, con quien juega, preferencia de juegos y juguetes, y aspectos relacionados al concepto de apropiación de esos espacios lúdicos. (Almeida, 2002, 2003, 2004 y 2005)

2. Cuestionario de preferencia: Preferencia de los espacios lúdicos investigados que a los niños les gusta más para jugar. (Almeida, 2008)

Se tratan los mapas afectivos de una metodología de investigación desarrollada por Bomfim (2007 y 2003) que tiene como objetivo investigar las emociones y los sentimientos. Lo que busca la autora es investigar la afectividad de los habitantes de la ciudad, siendo los mapas afectivos instrumentos reveladores de la afectividad e indicadores de la estima de la ciudad.

Al investigar el uso de los espacios públicos urbanos, estamos investigando la apropiación de esos espacios por los ciudadanos, aquí específicamente tratamos de los niños, pequeños ciudadanos, que se rigen principalmente por las sensaciones, sentimientos, y principalmente con este público, los afectos no podrían ser dejados de lado.

Cuestionario del mapa afectivo en este estudio fue utilizado con los niños, usuarios de los espacios estudiados. Cada niño irá a desarrollar su mapa afectivo dentro de una perspectiva lúdica. Cada uno fue suministrado material para que haga un dibujo del espacio de la plaza pública donde más acostumbra jugar y frecuentar en sus momentos de juegos y lo que más lo agrada en estos espacios. A partir de su dibujo, fue solicitado que él mismo diga lo que significa para él el dibujo y cada objeto o idea allí representados.

En la secuencia solicitamos que el niño describa los sentimientos acerca del dibujo. Este procedimiento está fundamentado en el método procesal de Vygotsky citado por Bomfim (2003) para la comprensión del sentido de la comunicación compleja.

En la fase siguiente el niño construyó las palabras-síntesis enumerando su orden de peso de 1 a 6. De esta forma, no más con el dibujo, el niño hizo en forma de elaboración textual (texto escrito por él) sus sentimientos sobre su espacio para jugar en la plaza pública.

Para el desarrollo de la metodología de los mapas afectivos utilizamos una población de niños y niñas, predominantemente del franja etaria entre 8 y 12 años, en su mayoría niños que viven próximos a los espacios investigados en el barrio de Vall d'Hebrón.

El mapa afectivo verificó en este estudio la afectividad a partir de los sentimientos y emociones de los usuarios implicados en la investigación referente a los ambientes lúdicos preferidos en la plaza pública.

Mirada del Investigador:

Además de los cuestionarios que fueron aplicados con los niños en las plazas fueron realizadas también, observaciones no participantes con la aplicación de la escala del tipo: Trayectoria e intensidad lúdica⁹.

La investigación realizó observaciones para describir la situación observada mediante un registro en la Escala de Trayectoria e Intensidad Lúdica esta escala tuvo como objetivo describir la situación observada mediante un registro descriptivo a través del uso de una ficha de control, con un sistema de categorías de análisis adaptada por el investigador con base en las escalas creadas por Gooij (1983 y 1986). Con esta escala fue posible identificar y describir la intensidad, trayectoria lúdica y las principales conductas lúdicas manifestadas por los niños en las situaciones del juego espontáneo en los diferentes contextos de espacios de la plaza pública.

Para la aplicación de la escala los niños fueron escogidos de forma aleatoria en el momento de la visita del investigador la plaza pública. Utilizamos los siguientes criterios para la elección del niño que fueron observadas:

- 1) Tener la edad entre 8 y 12 años.
- 2) Tener la autorización firmada por el responsable.

⁹ Es un documento empírico que corresponde a las localizaciones (la trayectoria realizada) y comportamientos lúdicos de los niños en el espacio observado, posibilitando el análisis crítico de esas conductas lúdicas y su comparación con aquellas que estaban planeadas para el local. Siendo una técnica de investigación que explora la asociación entre fenómenos comportamentales y el ambiente en que ocurren, evaluando el ambiente dentro de una perspectiva social o comportamental. En otros estudios ya realizados en construcción de mapas de uso del patio en la hora de recreo por niños y niñas (Fernandes, 2006). Método llamado de Mapeo Comportamental Centrado en la Persona. En consonancia con Abeto, José Q., Elali, Gleice A. & Fernandes, Odara, S. (2008: 96) "Esa modalidad de mapeo corresponde al acompañamiento de un individuo durante el tiempo en que permanece en el espacio en estudio". En este método fueron construidos mapas del local y descritos detalladamente en una ficha de acompañamiento.

Fueron observado 16 niños donde 8 fueron niñas y 8 niños. Significa que en dos contextos fueron hechas 12 observaciones y en un contexto fueron realizadas 4 observaciones. (Ver Tabla 4). En cada visita realizada en la plaza pública fue observado un niño diferente (en ninguna observación fue repetida el niño).

La observación aconteció en las siguientes condiciones:

1. La implicancia del observador fue mínima, y su función fue de llevar a cabo un registro directo del mapeamiento de la trayectoria de la intensidad y calidad lúdica del niño escogido.
2. El registro de esta escala fue realizado mediante un instrumento de campo específico, mediante las diferentes situaciones lúdicas del niño en las plazas públicas seleccionadas.

En la codificación de la trayectoria de la intensidad de la calidad lúdica, fue elegido el método de muestreo temporal, es decir, que cada sujeto fue evaluado durante 60 minutos (cronometrado) en su jugar espontáneo, el investigador acompaña toda la trayectoria lúdica (solamente su acción lúdica) en la plaza. La ficha de registro para la codificación de la trayectoria lúdica utilizará elementos de la escala de la intensidad lúdica (Kooij, 1983) donde consideramos cada una de sus características (motivación intrínseca, control interno y suspensión de la realidad). Para este tipo de procedimiento el investigador utilizó el recurso de la filmación (en audio y vídeo) para grabar toda la trayectoria y cada comportamiento hechos por el niño en el espacio observado.

El registro utilizado para la escala de trayectoria lúdica fue textual, fundamentado en la narración y descripción escrita de las conductas manifestadas. Por lo tanto, las observaciones se anotan a modo de narración y de notas. Los protagonistas observados fueron a los niños de 8 a 12 años. Durante el registro fueron observados las acciones lúdicas en situación de juego colectivo, eso sólo aconteció cuando el sujeto observado en su trayectoria lúdica promovió la referida manifestación lúdica.

El observador utilizó también un grabador para relatar en voz toda la trayectoria de cada niño escogido. El uso del grabador permitió al investigador luego de grabado, oír sus comentarios y transcribir para la ficha de trayectoria e intensidad lúdica del niño observado. La técnica de grabación hizo con que el tiempo de observación fuera calificada, como eso, mejoró la calidad del control de la escala. Además de eso, esa técnica permitió más rigor, fidelidad y veracidad en la observación. Las observaciones fueron hechas de la siguiente de la forma:

1. En la observación existían dos observadores, uno se responsabilizó en llenar las escalas y el otro observador registró las sesiones con una cámara de vídeo o una filmadora. Las actividades registradas con la filmadora o cámara de vídeo, sirvió para darnos una información complementaria o *feedback*.
2. El observador que realizaba la filmación tenía la responsabilidad de hacer una observación específica y continua del niño, esté él en movimiento o

parado. El otro observador hacía una observación específica con el instrumento (la escala) sobre el niño. En todo momento, los observadores permanecen fuera de la escena observada. La observación era no participativa, la propuesta era de minimizar los efectos de la interacción que puede provocar la filmación o cámara de grabación del niño escogido para el estudio.

Tenemos en la Figura 31 el esquema utilizado en la metodología del estudio aquí desarrollado.

3.2. Enfoque metodológico

La investigación sugerida se clasifica como un estudio de carácter cualitativo (Maxwell 1996; Nieves, 1996; Maykut y Morehouse, 1999) y exploratorio (Martins, 1994), cuya estrategia metodológica escogida fue el estudio de caso (Yin, 2001 y 1993; Martínez Bonafé, 1990) del tipo descriptivo-interpretativo (Merriam, 1988). La opción por una investigación de carácter cualitativo ocurrió una vez que el investigador necesitó de datos descriptivos que demostraran como el jugar forma parte de la vida y del proceso de educación del ser humano y que es a través de él que los niños aprenden la cultura de un determinado contexto, se insertan en los grupos, resuelven problemas, finalmente, conocen el mundo que está a su alrededor, propiciando las condiciones para que el ser humano pueda desarrollarse cómo ser único dentro de un mundo complejo.

En ese sentido, “La investigación cualitativa exige que el mundo sea examinado con la idea de que nada es trivial, que todo tiene potencial para constituir una pista que nos permite establecer una comprensión esclarecedora de nuestro objetivo de estudio.” (Bogdan, 1994, p. 49). En consonancia con Mattar (1996, p.18) “la investigación exploratoria visa suministrar el investigador de mayor conocimiento sobre el tema o problema de investigación en perspectiva. Por eso, es apropiada para las primeras prácticas de la investigación cuando la familiaridad, el conocimiento y la comprensión del fenómeno por parte del investigador son, generalmente, poco o inexistentes”.

Una investigación del tipo exploratoria puede hacer uso de diversos métodos de recolección de datos, siendo los principales: levantamiento en fuentes secundarias, estudios de casos seleccionados, aplicación de cuestionarios (abiertos o cerrados) y en la observación no participante, como estrategia para la recogida de información: a través de la observación queremos ver las ideas o actividades que funcionan en los espacios escogidos para la investigación (prevé anotaciones, grabación de declaraciones, fotografías, filmación, etc.). En el estudio cualitativo es útil distinguir entre tres tipos diferentes de propósitos para hacer un estudio:

1. Propósitos personales (el principal propósito que impulsó este estudio);
2. Propósitos prácticos (de realizar un estudio dentro de mi vida cotidiana);
3. Propósitos de investigación (por el desafío de realizar un estudio donde el investigador era también protagonista del mismo).

Los propósitos personales son aquellos que nos lleva a hacer este estudio, podemos incluir preguntas tales como: una pasión política por cambiar alguna situación existente, una curiosidad sobre un fenómeno o hecho específico, un deseo de comprometerse en un tipo particular de investigación, o simplemente la necesidad de avanzar en nuestra carrera. Estos propósitos personales frecuentemente se solapan con los propósitos prácticos o de investigación, pero, además de eso, podemos incluir deseos y necesidades individuales profundamente radicados que mantienen poca relación con las razones “oficiales” para hacer el estudio. Un propósito en particular que merece ser reflejado por nodos es motivación para escoger un enfoque cualitativo. Locke, Spirduso, y Silverman (1993) citados por Maxwell (1996, p.15) sostienen que,

Cada estudiante graduado que esté intentado de usar un dibujo cualitativo debería enfrentarse a una pregunta, ‘Por qué quiero hacer un estudio cualitativo?’ Y entonces responderla honestamente. (p.107).

Estos autores dicen que la investigación cualitativa no es más fácil que la cuantitativa y que la tentativa de evitar las estadísticas guarda poca relación con los intereses y habilidades personales que requiere la investigación cualitativa (pp. 107-110). El tema código es la compatibilidad de sus razones para un “camino cualitativo” con sus otros propósitos, sus preguntas de investigación, y los requerimientos para llevar a cabo un estudio cualitativo.

Tradicionalmente, las discusiones sobre dibujo de una investigación fueron basadas, implícita o explícitamente, en el ideal positivista de la objetividad y del científico desinteresado, remarcando que la elección de los enfoques y métodos de investigación que deberían ser determinados por las preguntas de investigación que nosotros queremos responder. Sin embargo, para las autobiografías de científicos cuyas decisiones de investigación son a menudo en extremo más personal que esta, y la importancia de los motivos y metas subjetivas en la ciencia son sostenidas por mucho trabajos históricos, sociológicos, y filosóficos.

A rigor en la perspectiva tradicional es que los motivos personales (casi siempre no examinadas) cómo investigadores tienen consecuencias importantes para la validez de nuestras conclusiones. Si nuestras decisiones en el dibujo y análisis de datos están basadas en deseos personales sin una cuidadosa evaluación de las implicancias de estos para sus métodos y conclusiones, nosotros corremos un gran peligro de crear un estudio defectuoso, lleno de sesgos.

Por esta razón, es importante reconocer y llevar en cuenta los propósitos personales que guían y participan en nuestra investigación. Creemos que ellas son partes fundamentales para nuestra investigación, intentar eliminarlos de nuestras metas y preocupaciones personales no es posible y ni necesario. Lo que es necesario es que tengamos conciencia de estas cuestiones y de cómo ellos pueden estar condicionando la investigación, en este sentido, podemos pensar en

la mejor forma de tratar con sus consecuencias. Además de eso, al reconocer los lazos personales que lo unen al estudio, necesitamos de un guía que nos proporcione una fuente válida de discernimiento, teoría, y datos aproximados de los fenómenos que estamos estudiando (Marshall & Rossman, 1995, pp. 22-25; Strauss & Corbin, 1990, pp. 42-43) que los investigadores llaman de conocimiento experimental.

Para Maxwell (1996), la identificación de propósitos no es algo que se pueda hacer al comenzar el estudio y después olvidarse de todo. Es posible que algunos de estos propósitos no se evidencien hasta que el investigador esté bien implicado en la investigación, además de eso, pueden cambiar a medida que la investigación avanza. Puede acontecer que los propósitos del investigador influyeran en los estudios de orden cualitativa.

Para este autor, detrás de nuestros propósitos personales hay otros dos tipos de propósitos más públicos, que podemos distinguir y discutir: propósitos prácticos (incluyendo propósitos administrativos o políticos) y propósitos de investigación. Los propósitos prácticos se orientan a la ejecución de algo, encontrar alguna necesidad, cambiar alguna situación, o alcanzar alguna meta. Los propósitos de investigación, por otro lado, se centran en la comprensión de algo, entendiendo mejor que está sucediendo y por qué sucede. Según Maxwell (1996, p.16),

Ambos tipos de propósitos son partes legítimas de un dibujo de una investigación. Sin embargo, necesitan ser distinguidos, ya que, aunque los propósitos de investigación son la menudo un fructífero punto de partida para formular las preguntas de investigación, los propósitos prácticos ni siempre pueden ser usados de este simple modo. Las preguntas de una investigación necesitan ser empíricamente posibles de responder en un estudio, y preguntas de la forma 'Como puede ser mejorado este programa' o 'Cuál es la mejor forma de aumentar la comprensión de la ciencia por parte de los estudiantes?' no son directamente posibles de responder por cualquier investigación empírica. Tales preguntas tienen un componente valorativo intrínseco que ninguna cantidad de datos puede ser aplicada directamente. Por otro lado, preguntas de investigación tales como: '¿Que efecto tuvo sobre el programa este cambio?' o '¿Cuáles fueron las consecuencias de estos métodos de enseñanza para la comprensión de la ciencia por parte de los estudiantes?' no sólo son potencialmente contestables, pero contribuyen directamente a los propósitos prácticos implícitos en la duda previa.

Por estas razones, debemos formular las preguntas de investigación de modo que ayuden nuestro estudio a avanzar en sus propósitos, en lugar de hacer pasar estos propósitos dentro aún de las preguntas de investigación, donde pueden hacer estragos con la coherencia y viabilidad en el diseño. Creemos que los fines prácticos o políticos pueden ser una parte legítima de los propósitos de la investigación, nuestra tentativa no es eliminar los propósitos prácticos, pero sí,

comprender de donde vienen, cuáles son sus implicancias para nuestra investigación. Otra característica de este estudio es el aspecto cualitativo, lo que para Neves (1996, p.1) es,

Un tipo de investigación cualitativa que acostumbra ser direccionada, al largo de su desarrollo, además de eso, no busca enumerar o medir eventos y, generalmente, no emplea instrumental estadístico para analizar los datos; su foco de interés es amplio y parte de una perspectiva diferenciada de la adoptada por los métodos cuantitativos. De ella forma parte la obtención de datos descriptivos mediante contacto directo e interactivo del investigador con la situación objeto de estudio. En las investigaciones cualitativas, es frecuente que el investigador busque entender los fenómenos, según las perspectivas de los participantes de la situación estudiada y, a partir, de ahí sitúe su interpretación de los fenómenos estudiados.

Podemos presentar también otras características del estudio cualitativo citadas por Antonio la Torre (2007)¹⁰, que son:

1. Enfoque descriptivo-interpretativo;
2. Escenario natural como fuente de los datos;
3. Énfasis en el investigador como instrumento código;
4. Perspectiva émica: perspectiva de los participantes;
5. Datos cualitativos: palabras, acciones;
6. Análisis de datos inductivos;
7. Resultados más como proceso que como producto; 8. Informe como estudio de casos.

La estrategia escogida para realizar nuestra investigación fue el estudio de caso. El estudio de caso es un tipo de investigación particularmente apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto (Walker, 1982) citado por Torre (2007). El estudio de caso tiene como propósito y finalidad comprender en profundidad una realidad singular: individuo, grupo, comunidad, etc. El estudio se centra en una situación particular y única.

Según Yin, el estudio de caso representa una investigación empírica y comprende un método muy amplio, con la lógica de la planificación, de la recopilación y del análisis de datos. Puede incluir tanto estudios de caso único cuánto de múltiples, así como abordajes cuantitativos y cualitativos de investigación.

El estudio de caso puede tener diferentes aplicaciones. Así, para este estudio específico, este diseño fue apropiado por existir una única unidad de investigación, pues da la oportunidad para que un aspecto de un problema sea estudiado en profundidad dentro de un periodo de tiempo limitado.

¹⁰ Apuntamientos de la disciplina "Metodología de Investigación Educativa" en 2007.

Además de eso, parece ser apropiado para investigación de fenómenos cuando hay una gran variedad de factores y relaciones que pueden ser directamente observados y no existen leyes básicas para determinar cuáles son importantes. Para Latorre (2007)¹¹:

El estudio de caso es la forma más pertinente y natural de las investigaciones idiográficas¹² realizadas desde una perspectiva cualitativa, y debe considerarse como una estrategia encaminada para toma de decisiones. Su verdadero potencial es en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad las situaciones naturales.

Merriam (1988, pp.11-13) citado por Latorre (2007; p.234),

Señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es particular en cuanto que el estudio de casos se centra en una situación, evento, programa o fenómeno tanto que el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe; y es inductivo, puesto que llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos; particular; es *descriptivo* porque pretende realizar una rica y densa descripción del fenómeno objeto de estudio; es *heurístico* en se caracteriza más por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que por la verificación de hipótesis predeterminadas.

El tipo de estudio de caso escogido en la investigación es el propuesto por Merriam (1988) citado por Latorre (2007), según ella, los estudios de casos pueden ser:

- **Estudio de casos descriptivo** - Presenta un informe detallado del caso en estudio sin fundamentación teórica. Son descriptivos, no se guían por hipótesis previas. Contribuyen con información básica. Acostumbran ser estudios de programas y prácticas innovadoras.
- **Estudio de casos interpretativo**. Reúne información sobre un caso con la finalidad de interpretar o teorizar sobre el caso. Desarrolla categorías

¹¹ Texto entregado por el profesor Antonio de Latorre en su disciplina "Metodología de Investigación Educativa" en 2007. Podemos encontrar más informaciones en sus libros: Latorre, A. (2003). La investigación acción. Conocer y mejorar la práctica docente. Barcelona: Graó. Latorre, A.; Del Rincon, A. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.

¹² Distinción aplicada por Guillermo Windelband para distinguir los diversos dominios de las ciencias. Así, las ciencias nomotéticas son aquellas que tienen por objeto las leyes lógicas, es decir, las ciencias de la naturaleza, que buscan estudiar procesos causales e invariables. Por contra, las ciencias cuyo objeto es el estudio de los hechos cambiantes, como la Economía, el Derecho o la Historia, son ciencias idiográficas. Esta distinción fue básica en la Escuela de Baden, proseguida por Enrique Rickert.

conceptuales para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes. Modelo de análisis es inductivo.

Al punto de vista de Yin (1993) el tipo de casos estudio, pueden ser exploratorios, descriptivos, o causal. Siendo más frecuentes los estudios de caso con propósitos exploratorio y descriptivo. Según Latorre (2007) en los estudios de caso usted tiene ventajas y dificultades. Podemos señalar como ventajas del estudio de casos las siguientes:

- Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones la pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el investigador que participa de la investigación.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desvendar prejuicios o preconcepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad.

Para Stake (1981) el estudio de casos tiene las siguientes ventajas:

- Es más concreto. Está vinculado con nuestra propia experiencia, es más vivo, concreto y sensorial.
- Está contextualizado. Nuestras experiencias están enraizadas en el contexto como lo está el estudio de casos.
- Más desarrollado. Por la interpretación del lector que contribuye su experiencia personal y su comprensión al estudio de casos.
- Está basado en población de referencia próximas al lector, lo que le permite implicarse más fácilmente.

3.3. Esquema del estudio

La investigación presentada fue compuesta por siete fases, que fueron desarrolladas al largo de dos años, intentando también mapear de los espacios considerando las estaciones del año y cambios climáticos. Nuestro estudio tuvo inicio el año de 2006 cuando fueron hecho los primeros contactos con la comunidad y la vecindad del barrio, a través de diálogos informales y registros personales del propio investigador, que en este periodo ya se calificaba como residente y también usuario de los espacios escogidos para el estudio.

En 2007 iniciamos los registros visuales (fotos y filmación) inicialmente en todas las plazas del barrio. Y solamente en enero de 2008 fue definido concretamente los tres espacios públicos oficiales para componer los espacios geográficos para el estudio. En 2009 se iniciaron las observaciones y más específicamente las aplicaciones de los instrumentos, el estudio fue dividido en ocho fases planeadas de la siguiente forma.

Las etapas de la investigación fueron:

- 1.Observación E1 – Análisis Físico del Espacio y Documentación (Fotográfica y en vídeo)
- 2.Observación B – Análisis de Uso del Espacio y Documentación (Fotográfica y en vídeo)
- 3.Aplicación 1: Cuestionarios sobre el jugar
- 4.Aplicación 2: Escala de trayectoria e intensidad lúdica
- 5.Aplicación 3: Cuestionarios de los mapas afectivos con los niños
- 6.Aplicación 4: Cuestionarios de las preferencias de espacios investigados
- 7.Análisis y construcción de los resultados
- 8.Informe Final - Tesis

3.4. Población estudiada y el universo de la investigación

La población, en este estudio, se clasificó, en consonancia con la literatura, como no probabilística del tipo intencional o por juicio. Según Martins (1994, p.41) el muestreo intencional es “en consonancia con determinado criterio, es elegido intencionalmente un grupo de elementos que irán a componer la muestra. El investigador se dirige intencionalmente a grupos de elementos de los cuales desea saber la opinión”.

Los espacios escogidos (área geográfica) para realización del estudio llevó en consideración dos aspectos iniciales básicos: 1.) en ser espacios públicos con características diferentes, y 2) Por ser el Vall d’Hebron un barrio con una gran concentración de plazas públicas para el ocio y con equipamientos lúdicos. Primer paso para nosotros fue determinar el área de estudio (escoger los contextos), después seleccionamos a los informantes, y después cuáles eran los instrumentos más apropiados para la construcción de los datos. En el estudio fueron

considerados también otros criterios para elección de la población física (plazas públicas):

1. Que los usuarios tengan disponibilidad para la investigación;
2. Que sea un espacio dentro del barrio de Vall d'Hebron;
3. Que haya facilidad de acceso;
4. Que sean espacios con características distinguidas en estructuras y equipamientos;
5. Tener como usuarios niños del franja etaria de 8 a 12 años;
6. Ser un espacio con un gran índice de frecuencia de los habitantes de Vall d'Hebron;
7. Ser espacios amplios;
8. Sean bastante conocidos por la comunidad de Vall d'Hebron.

Para Mattar (1996), "la suposición básica de la muestra intencional es que con buen juicio y una estrategia adecuada, pueden ser escogidos los casos sean incluidos y, así, llegar la muestras que seamos satisfactorias para las necesidades de la investigación". El universo y la población de la investigación fueron compuestos por:

A) Universo Físico o geográfico:

- Plaza Pública: Jardines de Can Brasó
- Plaza Pública: Joseph Pallach
- Plaza Pública: Joan Cornudella

B) Universo Humano Total:

- 41 niños - Para el cuestionario del mapa afectivo
- 42 niños - Para el cuestionario sobre el jugar
- 42 niños - Para el cuestionario de preferencia
- 16 niños - Para la escala de trayectoria e intensidad lúdica

La población estudiada (ver Tablas 5, 6, 7 y 8) fue compuesta por niños de 8 a 12 años que frecuentaban y utilizaban los espacios escogidos.

3.5. Instrumentos y estrategias de obtención y construcción de la información

La construcción de las informaciones obtenidas en la investigación fue compuesta por diferentes técnicas y estrategias en periodos específicos: 1). Visita Técnica para realización de sondeo inicial y entrevistas con los niños y, documentación audiovisual; 2). Aplicación de cuestionarios estructurados sobre el juego con los Niños; 3). Observación y aplicación de la escala de intensidad lúdica con los niños.

La visita técnica a los locales de investigación posibilitó la oportunidad de realizar un sondeo inicial (del tipo informal) con todos los frequentadores (niños y adultos) de las plazas. Estas visitas¹³ sirvieron para esclarecer a los usuarios de las plazas sobre la investigación, sensibilizar la comunidad de la importancia del estudio, además de haber sido un primer momento para escuchar informaciones sobre la realidad de cada plaza investigada y realizar la documentación audiovisual inicial (fotografías y vídeos).

Otro aspecto importante de la visita técnica era de hacer un diagnóstico del local y del espacio de cada plaza en lo que concierne a la estructura física (espacios), equipamientos y usuarios. La investigación con los niños fue realizada a través de cuestionarios estructurados (aplicado por el investigador). Las pre-pruebas fueron hechos con los niños en el territorio terciario¹⁴, durante la pre-prueba percibimos que el territorio terciario quedaría comprometido por no favorecer los niños en el relleno correcto de los cuestionarios. Por causa de la gran cantidad de estímulos existentes en las plazas públicas investigadas, redireccionamos la aplicación de los instrumentos para un territorio secundario¹⁵ (Gunther, p.63).

Los cuestionarios escogidos para investigación “sobre el jugar y el niño” y “preferencia de espacio para jugar”, ya fueron utilizados por el propio investigador en investigaciones anteriores realizadas en Brasil en 1999, 2000, 2003, 2004 y 2005 aplicados en contextos lúdicos similares.

En el estudio aquí referido, hizo uso de fuentes secundarias, en el caso, búsqueda bibliográfica, levantamiento documental y estudios de investigaciones realizadas. Fue utilizado el método de la observación informal, por ocasión de las visitas a las plazas públicas que participan del estudio. El análisis de los datos consideró también las diferentes situaciones de los espacios investigados en lo que se refiere a las condiciones estructurales, sociales y otras diferencias percibidas en el estudio. El uso de diferentes instrumentos en esta investigación posibilitó diferentes enfoques y perspectivas científicas:

¹³ Fueron hechas en las plazas visitas en días, horarios y estaciones del año (verano, otoño, invierno y primavera) en diferentes momentos. El total de visitas fueron 80 (20 para cada estación del año). Cada visita tenía una duración de 3 horas de observación. Las observaciones tuvieron una duración de un año.

¹⁴ Un espacio público como parques, espacios comerciales como: centros comerciales, cafés, restaurantes, etc. En nuestro caso la plaza pública.

¹⁵ En la escuela de los niños. Considerando que la gran mayoría de ellas estudiaban en la Escuela Pau Casals y frecuentaban las tres plazas investigadas.

1. Cuestionarios aplicados en los niños:
 - a. Preferencia de la plaza;
 - b. Sobre el jugar;
 - c. Mapa afectivo.
2. Observaciones descriptivas;
3. Escala de trayectoria e intensidad lúdica;
4. Método de muestreo temporal;
5. Entrevistas grabadas en audio;
6. Fotografías;
7. Filmación;
8. Datos secundarios a través de informes y documentos existentes sobre las plazas públicas, entre otros.

3.5.1. El instrumento generador de los mapas afectivos

En este instrumento ya utilizado por Bomfim (2003) con adultos, dibujos y metáforas serán los recursos imagéticos reveladores de los afectos que, juntamente con el lenguaje escrito de los individuos investigados, nos darán un movimiento de síntesis del sentimiento.

El dibujo será la creación de una situación de preparación para la expresión de emociones y sentimientos y la escritura traducirá la dimensión afectiva del dibujo. Las metáforas serán utilizadas como recursos de síntesis, aglutinaron la relación entre significados, calidades y sentimientos atribuidos a los dibujos.

El lenguaje a través del dibujo o gráfica no sólo representa un medio de expresión del niño, pero también un medio que favorece su desarrollo y por tanto se puede estudiar su evolución a través del mismo, en los aspectos emocionales, intelectuales, motrices, sociales, estéticos, psicomotrices y creativos. Podemos utilizar el dibujo como una actividad motriz espontánea, compleja y que puede contribuir en la formación de la personalidad y en la relación afectiva del niño con ella misma, con los otros y con el medio donde vive. En esta investigación los dibujos fueron utilizados para desvelar los misterios, la percepción y la relación afectiva de los sujetos investigados con los espacios y el medio donde ellos utilizan para expresar su manera su relación con el mundo de forma libre, innovadora y transformadora, en este momento donde el adulto no represente una interferencia para que él pueda manifestarse libremente su jugar.

La percepción del espacio y la actuación que tenemos en él comienzan los primeros años de vida de un niño. Con la adquisición de crecientes niveles de conocimiento y destreza motriz en la medida en que se desarrolla, el niño va ampliando paulatinamente sus horizontes espaciales. La explicación que Piaget nos ofrece en sus teorías es de más difundida y acepta acerca de la secuencia de estos progresos en el desarrollo y en el aprendizaje infantil dentro del eje de la evolución.

Asimismo tenemos que tener en cuenta las propuestas de Vygotski y su énfasis en la influencia cultural y social. Entendemos que ambas concepciones no son opuestas, solamente hacen preguntas diferentes, además que los referidos estudios se aplican en contextos y momentos históricos diferentes.

Debido a la fase del egocentrismo en los niños pequeños ellos tienen una comprensión distorsionada de su entorno en que el tamaño y distancias ellos se refieren, lo que puede ser manifestado en sus mapas mentales elaborado por ellos. Los aspectos afectivos tienen un papel fundamental, condicionando la percepción de su entorno en esta etapa. Los mapas mentales constituyen una herramienta muy rica para explorar la concepción espacial espontánea de los niños, así como también los prejuicios e inclusive los errores que los afectan.

En la medida en que los niños se aproximan de las operaciones concretas la percepción y consecuentemente las representaciones del espacio quedan cada vez más concretas y objetivas donde alcanza su ápice en las edades de 11 a 14 años aproximadamente donde los estímulos y los contextos de cada sujeto van a influenciar en los procesos de representaciones de los mismos. Un problema vinculado con esto, es decir percibir la diferencia entre espacio percibido y espacio representado donde lo verificamos en la habilidad de diseñar o de hacer las construcciones volumétricas que tenga cada niño.

En la construcción de los mapas afectivos uno de los instrumentos utilizados en este estudio, donde en él el dibujo será un elemento importante de percepción del niño en el espacio donde él juega y se apropia para vivir sus manifestaciones lúdicas. A través del dibujo los sujetos investigados van a exponer sus emociones afectivas y simbólicas.

El dibujo infantil revela lo que es importante en el mundo del niño, siendo considerado como una alternativa para que pueda expresar su mundo tanto interno con externo, acerca de eso Lowenfeld (1961) en él dice:

Los dibujos infantiles son la expresión del niño en su integridad, en el momento que está diseñando. El niño describe a sí aún, sin subterfugios. Cada dibujo representa los diferentes ámbitos de su persona, podría considerarse en un plan horizontal: su capacidad intelectual, su desarrollo físico, su actitud perceptiva, el factor creativo, lo que le gusta estético y también el desarrollo social del individuo. Sin embargo también sus creaciones nos muestran lo que puede considerarse en el plan vertical: todas las transformaciones que van sufriendo la medida que crece y se desarrolla. (p.45)

En el dibujo infantil en el que podemos simplemente evaluar por la concepción de belleza de los adultos. La obra producida por el niño es un reflejo de él en su totalidad ya que en el dibujo expresa sus sentimientos e intereses y manifiesta su conocimiento que tiene del espacio o del ambiente que lo rodea.

En los dibujos de los mapas afectivos hecho por cada niño vamos a intentar verificar algunos elementos donde poseen una expresión propia de cada uno. Percibimos en los dibujos diferentes elementos que los distinguen, tales como: la intención (Arnao, 2001), la interpretación (Lowenfeld, 1961), el tipo (Arnao, 2001), la plantilla interna (Piaget, 1978; Durivage, 1989), el espacio, el movimiento, el trazo (Rincón, 1999; Arnao, 2001) y el color.

Según Bomfim (2003, p.86) “Las metáforas pueden ser formas eficaces de aprehensión de los afectos, porque van además de lo cognitivo. Su fin mayor es la conquista de la intimidad. Es una transacción de reconocimiento de una comunidad, donde el hablante emite la invitación y el receptor acepta. La metáfora coloca estos aspectos en primero plano, diferentemente del lenguaje común.”

Para tener acceso a los sentimientos de los niños usamos un instrumento ya aplicado por Bomfim (2003) con adultos, sólo que ahora dentro de una perspectiva infantil, un cuestionario, administrado individualmente, que solicitó un dibujo del respectivo espacio y respuestas a las preguntas asociadas al dibujo. El instrumento desarrollado en el estudio de Bomfim (2007 y 2003) fue reducido y adaptado para la investigación aquí presentada. En la Tabla 9 verificamos la estructura básica utilizada para construcción del cuestionario del mapa afectivo final (ver anexo 4 y 5) utilizado en esta investigación, él se constituyó de los siguientes ítems con sus respectivas descripciones.

3.5.2. Metodología de análisis de los datos cualitativos para los mapas afectivos

Para Gunther (2006),

Los principios tanto de la investigación cualitativa cuánto de la investigación cuantitativa (i.e., validez), estos criterios pueden alcanzar algún nivel en una gradación cualitativa, pero no valor numérico. Hay de acordarse que, sin tales criterios, no existe diálogo entre resultados de investigación – sean estos de naturaleza cualitativa o cuantitativa. Sin diálogo entre los resultados, no hay como llegarse a una comprensión – en el sentido de Dilthey – de la naturaleza del ser humano. (p. 204)

Este autor cita que “El capítulo *Making good sense: Drawing and verifying conclusion*” del libro de Miles y Huberman (1994) presenta un análisis más detallado de la calidad de las investigaciones cualitativas.

Igualmente interesante es la discusión en la revista online “Fórum: Qualitative Social Research” sobre la cuestión de la calidad. Esta discusión fue iniciada por Reichertz en 2000 y seguida, en cada número subsecuente de la revista, de réplicas y tríplicas (en orden de publicación: Breuer, 2000; Huber, 2001; Kiener & Schanne, 2001; Breuer & Reichertz, 2002; Lauken, 2002; Fahrenberg, 2003; Rost, 2003; Breuer, 2003). (Gunther, 2006, p.207)

Según Gunther (2006) las analices de los datos o tratamientos de las informaciones pasan por tres procesos importantes como verificamos en la Tabla 10. Se suma a esta diversidad el uso cada vez más intenso de recursos informáticos en el área de investigación. El programa Alceste, desarrollado en Francia, difiere de los demás por ser orientado más directamente para un análisis de contenido, teniendo versiones con interfaz en francés e inglés. La revista online Fórum: Qualitative Social Research editado en mayo de 2002 un número especial sobre el uso de tecnología en el proceso de investigación cualitativa. La URL de este número es www.qualitative-research.net/fqs/fqs-e/inhalt2-02-e.htm. Links: Atlas.ti – www.atlasti.de; HyperRESEARCH – www.researchware.com; MAXqda: [www.maxqda.com/maxqda-spa/\(español\)](http://www.maxqda.com/maxqda-spa/(español)). N6 y NVivo – www.qsrinternational.com/index.htm; Qualrus – www.qualrus.com/qualrus.shtml; Alceste – <http://www.image.cict.fr>. Dos revistas online y de acceso gratuito para investigación cualitativa: 1) Fórum: Qualitative Social Research – URL: www.qualitative-research.net; 2) The Qualitative Report – URL: www.nova.edu/ssss/qr.

3.6. Análisis de la información

Los datos recogidos a través de cuestionarios fueron agrupados en cinco factores de análisis: a) Características estructurales de los espacios investigados; b) Imágenes encontradas a través de los mapas afectivos; c) Grupos observados en las escalas; d) Jugar del niño en la plaza; d) Preferencia del espacio público para jugar. Estos factores son discutidos en el tópico 4 de este resumen.

Los resultados de los cuestionarios fueron agrupados en consonancia con el público investigado (los niños), las plazas y el fenómeno abordado en la cuestión. Estas agrupaciones, a pesar de indicar el número de elecciones, no se ha presentado de forma numérica debido al hecho de no tratarse de un estudio cuantitativo. Así, los análisis son de orden cualitativo, es decir, la búsqueda es por el significado.

Los cuestionarios (aplicados con los niños) serán analizados cualitativa y cuantitativamente, siendo observados los puntos principales tanto en el sentido de coincidencia cuanto en el de diferenciación.

A partir de este análisis, fueron creados gráficos representativos para mejor presentación y visualización de los resultados, además de eso, cada gráfico tendrá una reflexión descriptiva de su significado en un análisis de las conclusiones de los sujetos incluidos. En el estudio aquí referido, se usó la búsqueda en fuentes secundarias (testimonio de los habitantes del barrio), búsquedas bibliográficas, documentales y de investigaciones ya realizadas.

Además de eso, se utilizó también el método de la observación informal, por ocasión de las visitas en las plazas que participaron del estudio. En el análisis de

los datos se consideró también las diferentes situaciones de las plazas en el que se refieren a las condiciones de estructuras y equipamientos lúdicos.

3.7. Criterios de rigor utilizados en el estudio

En este tópico vamos a analizar aquellos procedimientos que fueron utilizados durante el proceso de construcción de la información¹⁶ como en el análisis de la misma. Para eso tomamos los criterios de Guba y Lincoln (1989) de Credibilidad, Transferencia o aplicabilidad, Dependencia y Confirmación como referentes de análisis del rigor, credibilidad y validez del estudio.

Una de las preguntas que el investigador tiene que hacer durante toda la investigación es cómo garantizar el rigor del trabajo científico. Otra pregunta es como otros investigadores juzgarán el rigor de la investigación realizada. Estos cuestionamientos generaron muy debate entre los investigadores de los abordajes cualitativos y cuantitativos.

Antes de entrar en el análisis de las respuestas a las preguntas anteriores, se debe acordar que la investigación cualitativa se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas. De esta manera el papel de los investigadores es entender e interpretar que está sucediendo y eso se transforma en una tarea difícil, de un lado porque los investigadores no pueden abstraer totalmente de su propia historia, de sus creencias y de su personalidad y de otro, por la complejidad de los fenómenos humanos.

Retomando el análisis sobre lo que implica el rigor metodológico, algunos investigadores cualitativos afirman que los criterios que juzgan los estudios cuantitativos son totalmente inadecuados para evaluar el rigor metodológico de los estudios cualitativos. El fundamento para esta apreciación es que los abordajes cualitativos y cuantitativos tienen diferentes raíces ontológicas y epistemológicas, que debemos comprender, respetar y mantener durante todo el proceso investigativo.

La mayoría de los investigadores cualitativos concuerda en ese principio básico y, por lo tanto, en que estos criterios de evaluación deben ser coherentes con los propósitos, fines y bases filosóficas del paradigma cualitativo. Para las investigadoras Eldelmira Castillo y Marta Lúcia Vásquez, que comparten esta afirmación, para ellas se debe llevar en cuenta las realidades de la investigación cualitativa y las complejidades del fenómeno humano que se busca entender.

¹⁶ Las informaciones recogidas en esta investigación fueron construidas de forma interactiva entre el investigador, el investigado y el objeto de estudio. En esta interacción continúa percibimos aspectos en el estudio que tuvieron cambios frecuentes. Por eso, la información en este trabajo estará siempre en construcción.

Los métodos cualitativos y cuantitativos no son simplemente caminos diferentes para hacer el mismo. Al contrario, tienen virtudes y lógicas diferentes y acostumbran tener el mejor uso para dirigir preguntas y propósitos diferentes.

Las fortalezas de la investigación cualitativa derivan principalmente de su aproximación inductiva, su enfoque sobre situaciones y personas específicas, y su énfasis en las palabras antes que en los números. Según Maxwell (1996, pp.17-20) hay cinco propósitos de investigación particulares para los cuales los estudios cualitativos son especialmente aptos (Ver Figura 32).

Los iconos usuales en la investigación cuantitativa incluyen dos elementos: la validez y la fiabilidad. Extrapolar estos criterios a la investigación cualitativa es imprudente, pues se violan los propósitos, los objetivos y la integridad del abordaje cualitativo. Esto no quiere decir que la investigación cualitativa se exonere del rigor metodológico que debe tener todo proceso de búsqueda científica. Esto se refiere a que los criterios usados para juzgar el mérito del trabajo cualitativo también deben ser explícitos.

Por ejemplo, si tomáramos el criterio de reproducción de la investigación cuantitativa, según el cual se obtiene los mismos resultados cuando se repita un estudio, no es posible aplicarlo de esta manera en la investigación cualitativa. Reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden variar las condiciones bajo las cuales se colectaran los datos. Por otro lado, controlar todas las variables que pueden afectar los resultados de la investigación. Esta es la diferencia entre hacer investigación en un laboratorio donde se pueden “controlar” las variables y hacer investigación en el mundo “real” donde los hechos y los eventos siguen un curso natural que ni siempre es previsible.

Sin embargo, hay actitudes de repensar la reproductibilidad desde la óptica cualitativa para extrapolar su significado. Si tiene la misma perspectiva del investigador original, se siguen las mismas reglas para la recolección y análisis de los datos, asumiendo que las condiciones del contexto son similares, otros investigadores deberían ser capaces de llegar en descripciones o explicaciones similares del fenómeno bajo estudio.

Los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo son la credibilidad la confirmación y la transferencia o aplicabilidad.

La credibilidad (también conocido entre los investigadores brasileños como: “confiabilidade” o “fidedignidade”) se alcanza cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recoge información que producen datos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Así entonces, la credibilidad se refiere a como los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que experimentaron o estado en contacto con el fenómeno investigado.

Es muy importante tener siempre en mente que los informantes son los que conocen su mundo real (en nuestro estudio el niño tiene su mirada), el cual puede ser completamente diferente al mundo del investigador (que tiene otro enfoque). Este tiene la tarea de captar el mundo del informante de la mejor manera que él lo pueda interpretar, conocer, creer o concebir que ya sea un desafío difícil para el investigador.

Captar lo que es “correcto”, “conocido” o la “verdad” para los informantes en los contextos o en la situación social que vive los mismos requiere escuchar de manera activa, reflejar y tener una relación de empatía con el informante. En consonancia con esto, podemos decir que uno de los principales objetivos del investigador es colocarse en el lugar del investigado (en nuestro caso en el mundo del niño) el cual exige paciencia, reflexión y evaluación permanente para describir los sujetos de la investigación. El criterio de credibilidad puede ser alcanzado porque generalmente los investigadores, para confirmar los resultados y revisar algunos datos particulares, vuelven a los informantes durante la recolección de la información. La experiencia indica que, en el general, los informantes les gusta participar de esa revisión, pues ellos quieren reafirmar su participación y desean que los resultados encontrados sean los más correctos y precisos para ellos.

En este sentido, la mayoría de los participantes son capaces de corregir los errores de interpretación de los hechos y para eso se ocupan en dar más ejemplos que ayudan a clarificar las interpretaciones del investigador. Algunas preguntas que pueden servirnos para evaluar los trabajos de investigación cualitativa y para determinar su credibilidad son:

1. ¿Que se hizo para resistir a la perspectiva del investigador? Esto quiere decir se consideraron los efectos de la presencia del investigador sobre la naturaleza de los datos.
2. ¿Mantuvieron los investigadores las notas de campo que surgieron de sus acciones y de sus interacciones durante la investigación?
3. ¿Los investigadores discutieron su propio comportamiento y experiencias en relación con la experiencia de los informantes?
4. ¿Utilizamos otros métodos (triangulación) en la recolección de datos para determinar la congruencia entre los resultados?
5. ¿Usamos transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretación presentados en los resultados del estudio?
6. ¿El investigador discutió sus interpretaciones con otros investigadores?
7. ¿Los lectores vean los resultados como significantes y aplicables en su propio contexto?

El segundo elemento del rigor metodológico es que los investigadores llaman de confirmación (veracidad, autenticidad o legitimidad). Guba y Lincoln se refieren a este criterio como la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta del que el investigador original hizo. Para eso es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador haya tenido

en relación con el estudio. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a la conclusión igual o similar a las del investigador original siempre y cuando haya perspectivas similares. Las siguientes preguntas pueden ayudar a determinar si un trabajo de investigación cualitativa cumple con este criterio:

1. ¿Se usaron grabación en audio, en vídeo u otros mecanismos de grabación?
2. ¿Se describieron las características de los informantes y su proceso de selección?
3. ¿Se analizó la transcripción fiel de las entrevistas de los informantes?
4. ¿Los contextos físicos, interpersonales y sociales fueron discutidos en la presentación del informe de la investigación?

La transferencia o aplicabilidad es el tercer criterio que se debe llevar en cuenta para juzgar el rigor metodológico en la investigación cualitativa. Este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras sociedades. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar cómo se ajustan los resultados en otro contexto. En la investigación cualitativa la audiencia o el lector del informe son los que determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio. Para eso se necesita que se describa densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Por lo tanto, el grado de transferencia es una función directa de las similitudes entre los contextos. Los autores proponen dos preguntas que sirven de guía para determinar el grado de transferencia de los resultados de una investigación cualitativa:

1. ¿Los investigadores indicaron el modelo de las respuestas de los participantes?
2. ¿Los investigadores examinaron la representatividad de los datos como un todo?

Las preguntas indicadas en los tres criterios para evaluar el rigor metodológico fueron útiles, sobre todo para los editores y revisores de artículos científicos. No obstante, los aspectos relacionados con la calidad de la investigación cualitativa son muy más complejos que una simple lista de verificación. Estas preguntas contribuyeron para mejorar los aspectos de planificación y desarrollo de la investigación cualitativa; sin embargo, se debe seguir con la construcción de criterios que permitan asegurar la calidad de este tipo de investigaciones. Recientemente, Morse et al. (2002) colocó que los conceptos o constructos de fiabilidad y validez deben retomarse en investigación cualitativa como criterios de rigor científico por tres razones:

1. La validez y la fiabilidad son criterios de rigor científico independientemente de los paradigmas que orientan la investigación porque el objetivo fundamental de toda investigación es encontrar resultados plausibles e importantes.

2. Rechazar La utilización de los patrones de validez y credibilidad conduce a la marginalización de la investigación cualitativa del paradigma científico predominante, es decir, se está contribuyendo para fortalecer la noción que la investigación cualitativa es inválida, no confiable, de falta de rigor y por lo tanto no científica.
3. Los criterios de credibilidad, confirmación y transferencia propuestos por Guba y Lincoln (1981) enfatizan en la evaluación del rigor científico al finalizar la investigación, el cual tiene el riesgo que el investigador no identifique las amenazas contra la validez y fiabilidad del estudio y la corrija durante el mismo.

Morse et al. (2002) proponen que es el momento de considerar la importancia que el investigador use estrategias de verificación durante el proceso de investigación pues de esta manera la validez y la fiabilidad se obtienen de forma activa y no son aspectos evaluados por pares externos al finalizar el proyecto de investigación. Es decir, las estrategias de verificación deben ser parte de la investigación cualitativa. Las estrategias de verificación propuestas por estos autores son:

1. La creatividad, sensibilidad, flexibilidad y habilidad del investigador para “responder” a lo que sucede durante la investigación.
2. La coherencia metodológica, es decir, la congruencia entre la pregunta de investigación y los componentes del método usado. La interdependencia de la investigación cualitativa demanda que la pregunta concuerde con el método, que, además de eso, concuerda con la información y el análisis de esta.
3. Muestreo pertinente: seleccionar los participantes que mejor representen o hayan conocimiento del fenómeno a investigar. Esto garantiza un análisis efectivo y eficiente de las categorías con información de calidad óptima y mínimo exageración.
4. Recolección y análisis de información concurrente: sirve para alcanzar la interacción entre lo que se conoce y lo que se necesita conocer. Esta interacción entre la recolección y el análisis de la información es esencial para alcanzar la validez y la fiabilidad.
5. Saturación de la información: es alcanzada cuando hay redundancia en la información, es decir, cuando el investigador obtiene la misma información o similar, pues los informantes/participantes no indican algo diferente del que ya dicho.

Para nuestro estudio llevaremos en cuenta los criterios de rigor trabajados por Guba (1983):

1. La credibilidad, que se refiere al valor de verdad, o sea, la confianza en la autenticidad de los descubrimientos y explicaciones de una investigación en su contexto.
2. La transferencia, que se refiere la aplicabilidad, o sea, al grado de aplicación de los resultados de la investigación en otros contextos.

3. La dependencia, que se refiere a la consistencia, o sea, a la posibilidad que la investigación de ese los mismos resultados se repitiera de forma similar.
4. La confirmación, o sea, la neutralidad, que se refiere al grado en que los descubrimientos son adecuados a los fenómenos y personas estudiadas, y no, los elementos introducidos por el investigador.

En consonancia con estos criterios de rigor de la investigación cualitativa estructuramos ciertas medidas, para que la investigación tenga el rigor y la credibilidad necesaria. Tendreremos en cuenta que dichas medidas no aleje la investigación de la realidad que intentaremos describir y comprender. En la Figura 33 presentamos las medidas que utilizamos para este estudio según el criterio de rigor al cual fue hecho referencias.

Como demuestra los estudios citados anteriormente, ningunos de estos caminos son fáciles y en buena parte depende de la integridad, capacidad de reflexión y pensamiento crítico del investigador. Sabemos que debemos siempre continuar con la construcción de la calidad de la investigación cualitativa. En la investigación cualitativa podríamos decir que sólo alcanzaremos la neutralidad cuando ultrapasar los significados subjetivos que tiene la acción para quién a desarrolla, o sea, cuando se trasciende a los significados a través de un proceso intenso y directo comunicacional entre el investigador y los niños (las protagonistas de esta investigación), a través de una relación, que muchas veces exige de nosotros cierta convivencia y participación en los procesos, hasta llegar más además del esperado. Para finalizar nos gustaría resaltar dos aspectos importantes en el abordaje cualitativo que consideramos importantes en nuestro estudio:

1. Para que la investigación cualitativa haya calidad, es necesario que los investigadores cumplan con los criterios del rigor metodológico descrito.
2. Además de eso, no sólo debe generar conocimientos, sino también contribuir para solución de problemas relevantes para los seres humanos, sociedades y medioambiente.

3.7.1. Otros criterios de calidad de la investigación en un estudio cualitativo

En este tópico tenemos otros criterios de rigor de la investigación, donde teóricamente auxiliaran en las reflexiones de este estudio, permitiendo así, tener una mayor amplitud de conceptos. Lo que constituye “investigación bien hecha”, confiable, merecedora de ser hecha pública para contribuir para el conjunto de conocimiento sobre el tema aquí abordado. Lienert (1989) diferencia entre criterios principales y criterios secundarios. Entre los primeros, constan objetividad, fiabilidad y validez. Entre los segundos, constan utilidad, economía de esfuerzo, normalización y comparabilidad. Sería difícil, si no imposible, verificar la base científica de una investigación por medio de estudios adicionales se la misma no satisface a estos criterios.

¿Hasta que punto estos u otros criterios se aplican a la investigación cualitativa? Steinke (2000) citado por Gunther (2006) apunta tres posturas en cuanto a la aplicabilidad de criterios de calidad a la investigación cualitativa (Ver Figura 34). Para concluir sobre el tema de estudio cualitativo Gunther (2006) presenta los siguientes criterios formulados en términos de preguntas – para un análisis de hasta que punto una investigación cualitativa puede ser considerada de buena calidad.

- ¿Las preguntas de la investigación son claramente formuladas?
- ¿El delineamiento de la investigación es consistente con el objetivo y las preguntas?
- ¿Los paradigmas y los constructos analíticos fueron bien explicitados?
- ¿La posición teórica y las expectativas del investigador fueron explicitadas?
- ¿Se adoptaron reglas explícitas en los procedimientos metodológicos?
- ¿Los procedimientos metodológicos son bien documentados?
- ¿Se adoptaron reglas explícitas en los procedimientos analíticos?
- ¿Los procedimientos analíticos son bien documentados?
- ¿Los datos fueron recolectados en todos los contextos, tiempos y personas sugeridos por el delineamiento?
- ¿El detalle del análisis lleva en cuenta resultados no esperados y contrarios al esperado?
- ¿La discusión de los resultados lleva en cuenta posibles alternativas de interpretación?
- ¿Los resultados son – o no – congruentes con las expectativas teóricas?
- ¿Explicitó la teoría que puede ser derivada de los datos y utilizada en otros contextos?
- ¿Los resultados son accesibles, tanto para la comunidad académica cuánto para los usuarios en el campo?
- ¿Los resultados estimulan acciones – básicas y aplicadas – futuras?

3.8. La triangulación en investigación cualitativa

La triangulación fue utilizada en este estudio como un recurso cualitativo de investigación. Consideramos la triangulación un excelente método para analizar diferentes instrumentos de investigación. De los cuatro criterios de confianza, la mayoría de los autores se centra, sobre todo, en el “criterio de credibilidad”, la base de control de las técnicas (documentación, observación persistente, triangulación, etc.), insistiendo especialmente en una de ellas: la “triangulación”.

Como ya se ha comentado anteriormente en este estudio, que los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación como: la documentación fotográfica, la filmación, la observación participante, las entrevistas entre otros, las cuales, correctamente realizadas contribuyen para obtener una “perspectiva múltiple” de la realidad estudiada, con lo que obtenemos una mayor credibilidad en el estudio.

Pero, por su especial importancia, nos detendremos en la validación convergente que proporciona la “triangulación”¹⁷ o el uso de múltiples fuentes o estrategias en el análisis de un mismo fenómeno. El concepto de “triangulación” fue utilizado en la medida de superficies a la base de triángulos, pero aquí en este estudio utilizaremos, solamente, como un recurso para una investigación cualitativa. La triangulación en la investigación cualitativa.

De una manera más general, la triangulación de las fuentes de información lleva a una comparación de las informaciones referentes a un mismo fenómeno, pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, en diferentes puntos de los ciclos temporales existentes en aquel lugar o, como ocurre en la validación solicitada, comparando los relatos de los diferentes participantes envueltos en el campo.¹⁸

Según a N. Denzin, la triangulación puede ser: 1) Entre “datos” recogidos en diferentes tiempos, espacios o investigadores. 2) Entre “teorías” diferentes para analizar un mismo fenómeno. 3) Entre “métodos” la base de utilizar diferentes métodos. 4) Entre “múltiples formas” combinadas. En la Figura 35 presento una síntesis de cada triangulación propuesta por Denzin (1970)¹⁹.

Para algunos autores, no sólo la triangulación de datos y de investigadores es la triangulación aceptada en la investigación cualitativa. La triangulación proporciona mayor riqueza de datos y crea una visión más global de la investigación, sin correr el riesgo de la generalización. La realidad es poliédrica y, por lo tanto, la triangulación permite corregir las limitaciones que, a veces, produce la acción de un sólo investigador, al tiempo que amplía la visión holística de la realidad investigada.

La triangulación debe ser entendida como una herramienta heurística que, no sólo amplía y enriquece la investigación, pero también que a fortalece y consolida.²⁰

La triangulación es un tanto laboriosa, pero es necesario filtrar la contrastación de la información hasta donde se estime conveniente. Debería ser obligatoria para todo tipo de investigaciones cualitativas y debería realizarse, tanto durante el proceso de campo, como en la hora de la evaluación final del referido proceso.

¹⁷ “El término ‘triangulación’ es derivado de una analogía con la navegación y la orientación. Para alguien que quiere localizar su posición en un mapa, una sólo señal le informará únicamente sobre cuál es su punto de localización al largo de una línea. Con dos señales, a buen seguro, es posible definir con exactitud cuál es su posición, pues habrá dos puntos de referencia y un punto donde se cruzan las dos líneas. En la investigación social, si uno confía en una sólo versión de los hechos, existe el peligro de que un error que no haya sido detectado en el proceso de recogida de información, haya como consecuencia un análisis incorrecto. Pero, por otro lado, diversos tipos de información llevan a una misma conclusión, uno puede confiar un poco más en las conclusiones” (M. Hammersley y P. Atkinson, 1994: 316).

¹⁸ M. Hammersley y P. Atkinson, 1994, p.216.

¹⁹ Denzin, N. K. (1970). Los pioneros en introducir la técnica de triangulación en la investigación cualitativa fueron, Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest, en 1966.

²⁰ Ruiz Olabuénaga, (1996, p.116); Taylor e Bogdan, (2002, pp. 91-92); Vallés (2009, p.104).

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

4.1. Elaboración de imágenes afectivas de las plazas públicas construidas a través de los mapas afectivos hechos por los niños en el barrio de Vall d'Hebron

En el estudio la metodología y el tratamiento de los datos residen en el abordaje cualitativo, a partir de un análisis de contenido categorial (Vázquez-Sixto) y análisis del subtexto, del sentido y del motivo (Vygotsky, 1991). El estudio aquí presentado optó en no hacer el mismo tratamiento estadístico complementado basado en una escala tipo Likert, formada a partir de las cuatro dimensiones²¹ descubiertas en los mapas afectivos aplicados por Bomfim (2003) que contiene sentimientos y emociones sobre los espacios investigados por ella entre la ciudad de Barcelona y la ciudad de San Pablo: contrastes, inseguridad, agradabilidad y pertenencia .

Se utilizó el programa estadístico SPSS® versión 15.0 para el análisis de los ítems cuantitativos del cuestionario. Considerando el análisis cualitativo las respuestas fueron categorizadas en unidades (por estudio de caso) con fines a una diferenciación y condensación, que permitió una visualización de los datos en un cuadro sintético con las siguientes dimensiones:

- Identificación del participante;
- Imagen del Dibujo;
- Estructura del dibujo;
- Significado;
- Calidad;
- Sentimiento;
- Metáfora y el sentido.

El mapa afectivo de cada niño fue organizado en un cuadro (Ver Figura 44) con la síntesis de las dimensiones de cada niño del proceso de categorización vuelto para la elaboración de su mapa de su respectiva plaza pública.

Las fotos de la Figura 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 y 52 fueron hechas durante la aplicación del cuestionario del mapa afectivo en la escuela Pau Casals con los sujetos que fueron autorizados por sus responsables en participar de la investigación. Este momento fue dividido en acogimiento, explicación de la investigación y el cuestionario. La duración de aplicación de los cuestionarios fue de 2 horas aproximadamente.

²¹ Los resultados de las dimensiones observadas en este estudio realizado por Almeida (2010) podrá presentar otras dimensiones existentes y refutar categorías (dimensiones) percibidas en el estudio de Bomfim (2003). En otro momento puede ser hecha una investigación de las dimensiones de este estudio y adaptar para la perspectiva del niño y construirse para ser aplicada dentro de un contexto lúdico específico y un espacio delimitado y público.

Los cuestionarios fueron aplicados el mismo día y en todos los grupos etarios a la vez. Tuvimos la colaboración de los docentes de la escuela bajo la coordinación de la profesora Marta Bonastre en la aplicación de los cuestionarios. Los grupos de niños según edad, fueron separados en diferentes espacios de la escuela para facilitar la aplicación del instrumento.

4.2. Caracterización de la muestra del estudio de los mapas afectivos

La distribución de frecuencia y porcentaje de los participantes fue clasificado por sexo y edad.

La distribución de los participantes totales de las plazas, en cuanto al sexo, fue compuesta por un universo total de 41 niños. En la plaza “Jardines de Can Brasó” participaron 30 niños: 19 (63,3%) niñas y 11 (36,7%) niños. En la plaza “Joan Cornudella” fueron 7 participantes: 4 (57,1%) niñas y 3 (42,9%) niños. Y en la plaza “Josep Pallach” tuvimos 4 participantes: 2 (50,0%) fueron niños y 2 (50,0%) niñas. La distribución de la frecuencia por sexo está en la Figura 53.

La distribución de los participantes de las plazas, en cuanto a la edad, fue compuesta por un muestra total de 41 niños (Ver Figura 54). La plaza que tuvo la mayor número de participantes fue a plaza “Jardines de Can Brasó” con 30 sujetos seguido de Joan Cornudella” con 7 y por último “Josep Pallach” con 4 niños. En la aplicación de los cuestionarios de los mapas afectivos la distribución de la edad fue: 11 años (34,1%), 10 años (31,7%) y 9 años (19,5%). En menor frecuencia 12 años (9,8%) y 8 años (4,9%). Sumando el número de participantes de las plazas “Joan Cornudella” y “Josep Pallach” tenemos un total de 11 sujetos. Este hecho ocurrió porque los niños tuvieron la opción de escoger sobre qué plaza que le gustaría hacer su mapa afectivo y la mayoría de ellas optaron por la plaza “Jardines de Can Brasó”. Inicialmente la propuesta era aplicar el mismo número de mapas para cada plaza. La estrategia metodológica fue alterada porque se percibió que la mayoría de los niños tenía ya una preferencia por una determinada plaza. Más adelante vamos a presentar los resultados de otro cuestionario aplicado con los niños en este mismo estudio, donde preguntamos a los participantes: ¿Cual su plaza favorita para jugar? Donde también se solicitaba que justificase el porqué de la elección.

4.3. Elaboración y construcción de imágenes y mapas afectivos por los niños

Las imágenes encontradas en la aplicación de los mapas afectivos de las plazas investigadas en este estudio fueron categorizadas solamente las extraídas del análisis de contenido categórico y del análisis del subtexto, del sentido y del motivo (análisis de sentido) hechas a partir del significado que los sujetos atribuyeron a los dibujos realizados. Tras seguir las etapas ya mencionadas en los procedimientos metodológicos, llegamos a las imágenes de las plazas públicas: Jardines de Can Brasó, Joan Cornudella y Josep Pallach, apoyadas en la bisagra de las respuestas de cada niño, sintetizadas en los mapas afectivos, que incluyen: dibujo, significado, calidad, sentimiento, metáfora y sentido. Destacamos que, en las categorías

relativas a los dibujos, consideramos solamente la clasificación entre dibujos metafóricos y cognitivos (Lynch, 1998).

En consonancia con Bomfim (2003), en el proceso de bisagra de sentidos, denominado de mapas afectivos podemos formar o crear las imágenes de los espacios estudiados. En estudios realizados por la investigadora, ella encontró seis imágenes que fueron: Contrastes; Atracción; Destrucción; Caja de sorpresas; Agradabilidad; Movimiento. Para mejor comprensión de las imágenes descubiertas en el estudio de Bomfim (2003, p. 145), creamos en la Tabla 11 una síntesis de cada imagen.

Las imágenes de las plazas públicas levantadas en el análisis cualitativo fueron: pertenencia y agradabilidad como imágenes predominantes relacionadas a las plazas estudiadas.

En este sentido, creamos un esquema adaptado en este estudio para describir las imágenes percibidas por los niños sobre el juego en la plaza pública, partiendo ya de las investigaciones realizadas por Bomfim (2003). Quedó visible en esta investigación a través de los análisis de los mapas afectivos, la presencia de las imágenes de agradabilidad y pertenecer, confirmando así, los estudios de la investigadora, ya las imágenes de contraste e inseguridad²² (Figura 55) no fueron identificadas como categoría en este estudio.

En las respuestas de algunos sujetos investigados, detectamos algunas palabras escritas textualmente en el cuestionario del mapa afectivo como: odio, miedo, tristeza, agotamiento, ganar, aburrido, rabia, egoísmo, perder, apenas, frustración y diferencia. Estas palabras aparecieron en los resultados de la pregunta número 3²³ del cuestionario aplicado para construcción del mapa afectivo. Estas respuestas llamaron nuestra atención por tres motivos: 1) El dibujo hecho por el niño no representaba una estima negativa por la plaza; 2) En la misma respuesta la existencia de otras palabras que representaban una estima positiva por la plaza; 3) La palabra citada estaba siempre en el ítem 5 o 6 (en la orden de importancia “menos importante”).

Percibiendo estos resultados fuera de patrones, cada niño fue nuevamente invitado para conversar con el investigador, era necesario entender el porqué de la presencia de la palabra en su respuesta. Cada niño explicó el porqué de su decisión en escribir la palabra específica en su cuestionario. En el diálogo con los niños fue posible entender la aparición de las palabras relacionadas arriba. Las palabras escritas en esta categoría no necesariamente expresaba la verdadera estima (en especial la estima negativa) del niño por la plaza.

²² La imagen de contraste en el contexto infantil y en especial en el momento lúdico, fue identificada más no con la connotación presentada en el estudio de Bomfim (2003) aplicado en adultos.

²³ “Escribe 6 palabras que resuman tus sentimientos en relación al dibujo. No te olvides de poner las palabras en orden de importancia del 1 al 6.”

Las palabras fueron generadas por una experiencia (momento o situación negativa vivida en la plaza) que estos niños tuvieron en el respectivo espacio público. El dibujo hecho por ella caracterizaba este momento vivido. Los sentimientos generados no fueron considerados como representativos para generar una imagen de contraste. Esto no significa decir que nuevas imágenes no puedan surgir en otros estudios en la construcción de los mapas afectivos de espacios lúdicos estructurados para jugar. Estas imágenes surgen de la síntesis del proceso de categorización vuelto para la elaboración del mapa afectivo.

Actualmente la palabra sentimiento es también muy usada para designar una disposición mental, o de propósito, de una persona para otra o para algo. Los sentimientos serían acciones decurrentes de decisiones tomadas por un individuo. En este caso los sentimientos expresados por los niños donde surgen las palabras que podrían significar un contraste, en la realidad son emociones o hechos acontecidos en un determinado momento de cuando ellos vivieron una situación lúdica sólo o con sus pares. Ya que el sentimiento fue provocado por una actitud y conducta personal, y no provocados por el espacio en sí.

En esta concepción, un sentimiento es una decisión (disposición mental) que alguien toma en su mente, o alma, o espíritu, acerca de otro o algo. Por este concepto, toda y cualquier palabra que denota emociones cuando usada, puede ser clasificada como sentimiento cuando se refiere a algo que podemos o no escoger hacer (si es un acto se puede cometerlo o no, no es un instinto fuera del control de la conciencia), o sea, que posea una forma verbal. Ejemplos:

- Amor – Amar: se puede o no cometer el acto de amar, así mismo, la otro o a algo;
- Odio – Odiar: se puede o no cometer el acto de odiar, así mismo, la otro o a algo;
- Alegría – Alegrar: se puede o no cometer el acto de alegrar, así mismo, la otro o a algo;
- Tristeza – Entristecer: se puede o no cometer el acto de entristecer, así mismo, la otro o a algo;

Una de las mayores confusiones en la comprensión de esta concepción del que es sentimiento, es el hecho de que, generalmente, los nombres usados para referirse a un sentimiento, también son los mismos usados para referirse a las emociones más características de estos mismos sentimientos. Eso puede ser uno de los mayores desafíos o dificultades para los investigadores que pretenden utilizar los mapas afectivos para desarrollar estudios, especialmente con niños y el jugar en diferentes contextos espaciales (cerrado/abiertos o público/privado). En la Figura 56, 57 y 58, verificamos los resultados de las Imágenes²⁴ captadas de cada plaza

²⁴ Los sentimientos y calidades percibidos no son polarizados, al contrario del estudio de Bomfim (2003) las imágenes construidas tienen características siempre positivas. Las imágenes encontradas están en la orden de preferencia encontradas en las respuestas de los niños. También va a existir en los espacios estudiados a no existencia de imágenes porque no fueron encontradas en las respuestas de los sujetos investigados.

pública, en orden de importancia²⁵ con sus respectivas calidades y sentimientos expresados por los niños en el cuestionario aplicado.

Tenemos en la Figura 59, los resultados de la distribución general de los mapas afectivos con relación a las imágenes generadas en las categorías de afectividad encontradas en el cuestionario de los niños investigados. Las imágenes generadas son resultados de las acciones de los sujetos en su acto de jugar en las plazas públicas.

Bomfim (2003) comenta que tanto las metáforas cuanto los sentimientos se caracterizan por el cultivo de la intimidad, reflejando, según la autora, la experiencia de la vida cotidiana y permitiendo aparecer a las ideas colectivas en el contacto con los otros. "(...) tanto sentimientos como metáforas son sintéticos. Imágenes y sentimientos son constitutivos de la metáfora". (Bomfim, p. 132).

Las imágenes encontradas serán presentadas dentro de un análisis cualitativo. En los mapas construidos por los niños verificamos que en ellos las metáforas utilizadas son responsables en dar y esclarecer el sentido de la imagen. Vamos a identificar a través de las metáforas utilizadas por los niños cada imagen de la plaza escogida. Y también presentaremos algunos ejemplos de mapas donde identificamos en el estudio las imágenes de agradabilidad y pertenencia.

4.3.1. La imagen de agradabilidad

De 41 mapas creados por los sujetos investigados, 37 de ellos generaron imágenes de agradabilidad y 4 de pertenencia. Percibimos que en su gran mayoría la imagen más representativa fue a de agradabilidad, que está relacionada: a los atractivos de las plazas; con los espacios existentes para jugar; con la seguridad del espacio; los equipamientos lúdicos existente en este local; atractivos sociales y culturales manifestados en la plaza.

Finalmente, la calidad de las plazas investigadas que despiertan el interés de la población infantil investigada, haciendo la plaza un espacio más atractivo y agradable para jugar y vivir experiencias de ocio.

La imagen de agradabilidad está relacionada con la calidad y las sensaciones encontrada en las plazas como: seguridad, diversión, atracción, aventura, amabilidad, tranquilidad, agradable, gana, importancia, no esfuerzo, relajación, sentirse bien, divertirse mucho, naturaleza, perfecta, interacción, animación, provocar buenas sensaciones, emociones, ser bondadosa, cariñosa, legal, divertida, jugar, actividad, fútbol, skate, que paso muy bien, jugar con los amigos, juego, risa, osadía, sociedad, compañerismo, velocidad, justicia, ser feliz, aprender, diferencia, tontería, hacer sonreír, simpática, pública, tranquila, naturaleza, lugar bonito, armonía, bonita, deporte, confianza y despreocupación.

²⁵ La orden de importancia será caracterizada por el número de imágenes encontradas en cada plaza en los mapas de cada niño.

Los sentimientos de agradabilidad expresados por los niños en las plazas investigados fueron: Alegría, pasión, ganar, felicidad, paz, diversión, amor, solidaridad, amistad, emoción, relajación, entretener, olvido, frustración, tranquilidad, seguridad, sorpresa, animación, contenta, libertad, euforia, alivio, cansancio, etc.

Aparecieron también algunos sentimientos en los mapas afectivos de la plaza "Jardines de Can Brasó" cómo: rabia por haber quedado de fuera del juego, maldad por haber escondido su juguete, tristeza por los niños que no juegan, perder el juego, odio porque existe en el mundo niño que no juegan, egoísmo de otros niños que no me dejaron jugar con ellos, miedo de perder la partida de fútbol y pesado por quedar de fuera del juego. Estos sentimientos que aparecen no descalifica la imagen de agradabilidad de la plaza y no justifica la aparición de otra imagen como: contraste o inseguridad.

Estos sentimientos encontrados con relación a las plazas, aproximan los niños de ellas, generando un sentimiento de apropiación muy evidente y bastante fuerte por parte de ellos, la sensación de lugar agradable (de placer, de ser mío y de realización). En el caso de los espacios públicos (plazas) escogidos para este estudio queda claro que los procesos de acción/transformación/identificación acontecen, porque no existe un distanciamiento de ellos con el lugar.

Esto significa que la aprehensión del espacio por la imagen facilita la apropiación de los niños en el espacio que juega. Con eso ellos crean significados individuales y colectivos cuando dan nuevos significados a los ambientes que juegan, modificando los espacios de la plaza generando una identificación y teniendo una acción sobre ellos. En la apropiación hecha por el niño en el momento de sus acciones lúdicas, verificamos conductas, comportamientos y valores de una ciudadanía responsable con él, el otro y medio.

En la imagen de agradabilidad aparecen calidades relacionadas a la plaza como: seguro (de confianza, exento de peligro, etc.), pública, tranquila, por tener la naturaleza (árboles, plantas, pájaros), bonita, armonía, deporte, pasar confianza, despreocupación, bondadosa, simpática, etc. La calidad presentes en todas las plazas investigadas califican y estimulan la elección y el interés de los habitantes del barrio Vall d'Hebron, en frecuentar y apropiarse de las plazas como espacios particularmente adecuados para el ocio. La calidad de las plazas generan en los habitantes de la comunidad una responsabilidad por el lugar como comenta Bomfim (2003).

Características como un espacio seguro, un espacio limpio, un espacio bien cuidado, espacio grande, un lugar tranquilo, lugar de encuentro con los amigos, espacio de aprendizaje, un espacio que promueve solaz, espacio de cambio de experiencias son calidades evidentes y que justifican las plazas del estudio como

espacios perfectos: para jugar, para divertirse, vivir experiencias lúdicas variadas con amigos y familiares.

Estas características fortalecen en los niños su identificación con la plaza, modificando su forma de relación con ella. Con eso, los pequeños ciudadanos transformaban sus actitudes y comportamientos en el nivel individual con en el colectivo.

Podemos verificar que la imagen de agradabilidad y de pertenencia, se identifican con los aspectos positivos en relación al lugar, pero la agradabilidad está vinculada a los atractivos ofrecidos por el espacio pertinente por el niño como: el tamaño de la plaza, las personas que la frecuentan, su seguridad, su limpieza, su cuidado, su localización en el barrio, su organización espacial, las distribución de los equipamientos para jugar, entre otros atractivos.

La plaza que tenía una gran aceptación colectiva y tuvo la mayor representación de agradabilidad en el estudio, fue a la plaza “Jardines de Can Brasó” seguida de Joan Cornudella” y en último lugar a “Josep Pallach”. Todas ellas tenían atractivos positivos, pero solamente a “Joan Cornudella” que en la opción equipamientos para el ocio era totalmente deficiente en la atención los niños.

En la Figura 60 están a las metáforas utilizadas por los niños participantes del estudio para identificar la plaza en la imagen agradabilidad.

Aún con deficiencia citada en la plaza “Joan Cornudella”, podemos verificar en el mapa afectivo de la Victoria (Figura 61), de 10 años, que la falta de equipamiento de ocio no en la plaza no era un factor limitante para su apropiación lúdica. En la “Plaza Diversión”, cuando necesario, ella y otros niños llevaban sus juegos, juguetes y materiales lúdicos para divertirse. La plaza con su estructura de plaza dura o con era llamada de “plaza de paso” tenían materiales como: bancos de cimiento grandes, rampas para descendidas donde utilizaba el espacio para realizar maniobras con su skate, patines y patinetes. Una arenero en el centro de la plaza como si fuera un foco, con tierra batida para correr, esconder, etc. Incontables espacios para jugar de esconde-esconde, pilla-pilla, jugar fútbol, saltar la comba, glorieta, leer su libro, usar sus coches de control remoto, nitendo DS y DSi e incluso ordenadores.

Para la participante la plaza “Joan Cornudella” era un espacio para practicar diferentes “deportes”. Muchas actividades pueden ser realizadas por los niños modificando y transformando los espacios existentes en la plaza para algunas modalidades como: fútbol, baloncesto, voleibol, atletismo, etc. Para Vitória el hecho de estar con sus amigos compartiendo este momento y pasar buenos momentos jugando con ellos, ya justificaba, la apropiación de la plaza.

En la Figura 62 tenemos el mapa nº 01 de la plaza “Joan Cornudella”, Enya de 8 años, origen colombiano, retrata uno de los atractivos ya comentados sobre la imagen agradabilidad que es la seguridad del lugar donde ella se siente segura

para jugar con su hermano y por ser un espacio realmente público, donde podemos apropiarse realmente de él. En el relato de la madre de Enya, ella decía: “Que espacios como este en Barcelona, no existía en la ciudad de dónde ellas venían, en Colombia”.

Características no encontradas en las plazas públicas en su ciudad de origen. Para Enya, la PLAZA CENTRO COMERCIAL, METRO Y JUGO DE SANDÍA es aquella que, “la agradabilidad es bordeada por el sentimiento de alegría, seguridad y tranquilidad”.

Un aspecto importante que surgió en los mapas afectivos que representan esta imagen es la agradabilidad de la plaza ser un lugar donde el entretenimiento y de ser un espacio divertido para jugar, despierta sentimientos de solidaridad, alegría, pasión y principalmente libertad de jugar con los amigos. En el mapa afectivo de Félix, niño de 10 años de origen cubano, se nota esa característica. (Ver Figura 63)

La PLAZA BARRIO es aquella en que la agradabilidad significa quedar próximo a los otros, de los amigos, donde él se siente bien, alegre y libre.

La plaza “La plaza caramelo es aquella que la agradabilidad es vivida con amistad y dulzura.” Imagen de agradabilidad generada en el mapa (Ver Figura 64) de Pablo de 11 años. La dulzura del lugar, expresada por Pablo es el alma del lugar como un sentimiento vivido. Pablo en su lenguaje poética “Con un caramelo, por su dulzura y la amistad que en ella vive.” En este mismo pensamiento tenemos Lynch (1998), que dice que la dulce sensación de nuestra casa es más fuerte cuando nuestro hogar trasciende el ambiente familiar y llega a otros ambientes fuera de él. Para él esa sensación de seguridad emotiva, genera una armonía entre el interlocutor y el mundo exterior, promoviendo una imagen ambiental positiva.

La agradabilidad evidenciada en la plaza “Joan Cornudella” por Pablo es lo que Pierre Sansot (1968) coloca en su trabajo: “que el alma del lugar está íntimamente conectada la poesía usando un lenguaje poético para caracterizar la topología urbana buscando un equilibrio entre poesía y ciencia”.

El espacio sensible encontrado por Pablo es su espacio de relación donde él vive el real y el imaginario. Como comenta Sansot citado por Pol (1999) que la apropiación del lugar es la relación de él con su razón, su conocimiento y su corporeidad. Para este autor, la construcción del conocimiento y apropiación de un lugar darse por los sentidos y la motricidad.

En el mapa nº 02 de la plaza “Jardines de Can Brasó” de Nicolás (Figura 65), niño de 10 años, queda claro que la agradabilidad principal es la “atracción” que para él significa: “amigos”, sus “juegos” y los “equipamientos de ocio” existentes en la plaza para jugar. En la plaza de él tiene sus amigos, tiene sus juegos y mucho más.

La PLAZA DE LOS AMIGOS Y JUEGOS es aquella donde la agradabilidad posibilita la diversión y la felicidad. Plaza donde ya tiene costumbre de jugar mucho con sus amigos, subirse en la telaraña y andar con su bicicleta.

En el caso de Nicolás la apropiación está directamente conectada a los atractivos materiales lúdicos: juegos, la pirámide (telaraña) y su bicicleta; y a los atractivos humanos que el espacio articula y moviliza: sus amigos, además de eso, la preferencia por el lugar también determina su apropiación: el hábito de ir y ya conocer el espacio donde juega.

En la “La PLAZA PORTOVENTURA es aquella donde la agradabilidad estimula la aventura, la alegría y diversión”. La aventura es la calidad que surge en la imagen de agradabilidad en el mapa de Camila Denise de 11 años. En este espacio todo puede acontecer, basta usar la imaginación y vivir sus sentimientos como: alegría, felicidad, amor y paz intensamente durante su acto de jugar. (Figura 66)

4.3.2. La imagen de pertenencia

En la imagen de pertenencia expresada en las plazas investigadas encontramos los afectos positivos como: Amistad, bien estar, solidaridad, amor, alegría, felicidad, diversión y buen humor. Euforia, amor, libertad, solidaridad, emoción, diversión, alegría, amistad y felicidad. En estos afectos percibimos una identificación del niño con la plaza donde juega. Verificamos que existe una intensa apropiación del espacio, existiendo un fuerte vínculo afectivo del niño con el lugar donde forma parte y vivencia sus manifestaciones lúdicas y de ocio. En la imagen de pertenencia pueden ser apuntadas cualidades relacionadas a la plaza como: divertida, cómoda, tranquila, etc.

En los mapas de los niños identificamos en la imagen de pertenencia, una relación de apego a la plaza y una fuerte conexión afectiva entre las personas que también utilizan a mismo lugar para jugar. Esto confirma que la apropiación puede ser fortalecida y potencializada cuando el niño tiene el sentimiento de pertenencia, de formar parte, se siente incluido y eso sería un camino para unir el individuo al lugar, con eso, construimos en el niño una responsabilidad de ser protagonista de la preservación y de la transformación del espacio que vive. (Moreno & Pol, 1999).

Así, a medida que el niño vive, se relaciona con personas, con objetos, y posteriormente la localidad, hasta la idea de lugar más específica y geográfica (Tuan, 1983). Se comprende, por medio de la idea de lugar, que el sentimiento de pertenecer del niño marcando su territorio de dominio, transforma el ambiente en espacio íntimo, es decir, un lugar, que le da la sensación de seguridad y allegado. La experiencia lúdica guarda, así, un sentido de dominio del espacio, haciendo que el niño se conozca mejor a sí mismo, lo que le posibilita desarrollar su autoestima y estabilidad emocional. El espacio, como uno de los agentes constructores, contribuye en ese proceso con las diversas posibilidades de apropiación vividas en el acto de jugar, y que son despertadas en el imaginario infantil.

En la Figura 67 se describen a las metáforas utilizadas por los participantes para identificar la plaza.

A través de la imagen de pertenencia, fue posible verificar que en Barcelona aún siendo una gran ciudad existe aún un sentimiento de solidaridad, buenas relaciones entre vecinos, participación comunitaria en las decisiones de la gestión pública, libertad de pensamiento con relación a los proyectos urbanos, emoción cotidiana en lo que concierne a la ciudad y las personas, diversión colectiva de forma pública y segura, alegría, amistad con el cuidado y respeto al otro y un bien estar social bastante elevado.

Estas características no son comunes en ciudades grandes y bastantes populosas, por el contrario, lo que percibimos en este tipo de ciudades en la actualidad, es el individualismo y el anonimato, donde todo ha exceso de estímulos que nos deja bastante insensible, creando una blindaje una indiferencia adoptando una actitud *blasé* (Simmel, 1987). Siendo así, la ciudad se presenta como el espacio de la diferencia, de la diversidad, como también de la exclusión y de la segregación.

A pesar de que Barcelona es una gran ciudad, una de las mayores en la Catalunya, además y de ser, una de las ciudades más importantes de Europa. Ella continúa aún en sus diferentes espacios urbanos manteniendo características de una pequeña ciudad como: participación colectiva, gestión pública compartida, asociación de vecinos, integración social, solidaridad y compañerismo entre los habitantes que en ella viven.

Se observó, en los cuestionarios que representan la imagen de pertenencia, que los niños tienen una percepción y conciencia de que la plaza es una extensión de su casa, en ella el niño, siente como se estuviera en su propia casa jugando, divirtiéndose de forma tranquila y seguro (exento de peligro) con otras personas. Estas características pueden ser verificadas a través de los mapas afectivos de los sujetos entrevistados, conforme se ve en los ejemplos de las Figuras 68 y 69.

En el mapa nº 02 de la Plaza Josep Pallach construido por la niña Sofia de 12 años, ella comparó su plaza como un “jardín”. Para Sofia “es con tener un jardín para jugar”. La plaza jardín:

Es aquella en que su pertenecer ofrece alegría, felicidad, solidaridad y buen humor es una plaza donde el niño se siente como se fuera a la extensión de su casa. Es un espacio que queda próximo y que dar la sensación de ser nuestro.

La solidaridad, la felicidad y alegría de jugar en un espacio donde podemos sentirnos dentro de un jardín de nuestra propia casa, genera un sentimiento de integración y principalmente de inclusión con la plaza. Formar parte de aquel espacio y apropiarse de él cómo se fuera mío y a la vez de todos.

La idea de “formar parte del todo y lo todo formar parte de nosotros” fue posible percibir en los niños de la ciudad de Barcelona en especial en los sujetos de los espacios estudiados.

Con su mapa nº 18, Alexandro un niño de 9 años, él construye su imagen de pertenencia de la Plaza Jardines de Can Brasò comparando con su casa. Para él la plaza “mi casa” es aquella “en que su pertenencia proporciona mucha euforia y que es el mejor lugar del mundo como si fuera nuestra casa”. Cuando él está en la plaza él siente mucha euforia que son manifestadas con diferentes emociones en sus juegos. En la plaza “mi casa” tiene amor, tiene libertad y vive momentos de solidaridad con sus amigos y vecinos.

La imagen de pertenencia desarrollado en el mapa nº 01 de la Anna de 12 años (Ver Figura 70), percibimos lo que significa la “familia” es una institución de gran referencia para la construcción de valores en un niño. Anna cuando compara su plaza “con la familia” ella refuerza el bien-estar, el ambiente tranquilo, la comodidad de vivir y dividir este lugar con otros, para ella la plaza es un espacio donde siempre tiene personas amigas y ella no se siente sola. Para ella:

“La PLAZA FAMILIA es aquella en que su pertenencia proporciona comodidad y suscita sentimientos de amistad, solidaridad y amor en los niños que la frecuentan de modo que las personas aconsejan su uso.”

Pertenecer a un lugar donde yo me siento acogido y cómodo, como en mi casa, es un espacio especial lleno de magia y posibilidades.

4.4. Resultados de los mapas afectivos de cada niño

En la construcción del cuadro de síntesis de cada niño del proceso de categorización vuelto para la elaboración del mapa afectivo de las plazas, fueron utilizados los mismos procedimientos hechos por Bomfim (2003). En las dimensiones: identificación, estructura, sentido, significado, calidad, sentimiento y metáfora donde fueron todas las respuestas del cuestionario traducidas para el portugués.

El sentido la última dimensión del cuadro fue construido con las respuestas de los niños a partir de un análisis que Bomfim (2003) llamó de análisis del subtexto, del sentido y del motivo.

En ese análisis, verificamos lo que era fundamental y separando el sentido más amplio, construyendo una idea o un concepto de la imagen apuntada por el niño a partir de su metáfora, articulando la metáfora con el sentimiento y la calidad atribuida por el niño al dibujo construido.

Presentamos en seguida los mapas afectivos creados a través de los cuestionarios respondidos por cada niño.

Los resultados construidos de los mapas afectivos fueron organizados por plaza y distribuidos de la siguiente forma:

- Plaza A: Josep Pallach – con 4 mapas afectivos (Ver Figuras 71 a 74)
- Plaza B: Joan Cornudella – con 7 mapas afectivos (Ver Figuras 75 a 81)
- Plaza C: Jardines de Can Brasó – con 30 mapas afectivos (Ver Figuras 82 a 111)

4.5. Resultados de las escalas de observación de la trayectoria y de la intensidad y calidad lúdica de los niños en las plazas

La observación del comportamiento lúdico es una actividad bastante difícil y compleja ya observada en los estudios anteriores hechos por Gooij (1977 y 1986) y Barros (2001), llevando a consideración que la conducta lúdica comprende varios aspectos del comportamiento social y psicológico del ser humano. La observación es considerada una actividad subjetiva, requiere del investigador un entrenamiento, conocimiento previo para tal ejecución y mucha sensibilidad lúdica. La escala como ya fue explicada en este estudio, fue usada con dos instrumentos para su análisis, en un sólo: 1) Observación del Comportamiento Lúdico (Gooij, 1977) e Intensidad Lúdica de Van de Gooij (1986). En la escala de observación desarrollada por Gooij en 1977 y modificada por Barros (2001) en su estudio con niños normales y niños con TDAH, donde ella creó una ficha de registro de muestreo temporal, identificó un tiempo específico la predominancia del comportamiento lúdico de los sujetos investigados.

Es importante destacar que los estudios realizados por Gooij (1977 y 1986) y por Barros (2001), fueron aplicados en situaciones espaciales controlados y con los objetos lúdicos seleccionados previamente para manipulación de los sujetos implicados en la investigación. En este estudio la opción fue la fusión (Ver figura 112) de las dos escalas y observar la trayectoria lúdica del niño observando la intensidad y calidad de las conductas lúdicas de ellos. La escala en este estudio tiene una característica diferente por ser aplicada en el espacio público en un ambiente no controlado, donde la dinámica del acto de jugar es manifestada de forma diferente. Los sujetos eran escogidos aleatoriamente en el espacio y los materiales lúdicos utilizados para manifestar sus acciones lúdicas podrían ser estructurados y no estructurados. El juego libre o espontáneo era observado sin ninguna intervención del investigador durante el tiempo determinado.

Los resultados de las escalas fueron organizados en 3 grupos (áreas de la acción lúdica)) donde las respuestas de los niños fueron cuantificada en la escala de las categorías y subcategorías de la intensidad lúdica más evidentes o predominantes, en cada ítem escogido el código fue aplicado en la escala temporal.

En este tipo de estudio sobre el jugar en espacios públicos donde las manifestaciones lúdicas de los protagonistas son espontáneas, surgen diferentes variables no controladas, que pueden comprometer la trayectoria, calidad e intensidad lúdica de los sujetos investigados. Las experiencias de la aplicación de las escalas hechas en los estudios de Gooij (1977 y 1986) y Barros (2001) los sujetos tuvieron sus espacios escogidos o inducidos y en ambientes controlados y reducidos. Además de tener los materiales lúdicos previamente escogidos, en este sentido, también controlados por los investigadores.

Como opción, fue escogido el mismo criterio de puntaje ya aplicado por los los autores arriba. En las categorías de la intensidad de calidad lúdica. Las subcategorías fueron puntuadas en una escala de cuatro opciones, donde la respuesta "a" corresponde al más pequeño desempeño y la respuesta "d", corresponde al mayor desempeño del sujeto observado. Vale resaltar que a diferencia de los estudios antes realizados por los autores arriba citados, el estudio aquí desarrollado no utilizó medias estadísticas para inferir el desempeño de los sujetos observados. A pesar de saber, que medias estadísticamente son recursos válidos para validar resultados, pero que también, no debemos perder la noción del resultado general de las ocurrencias de todos los niños incluidos.

En esta investigación, la escala fue utilizada para hacer el mapeo del niño en su trayectoria lúdica en el juego espontáneo y medir la intensidad de la calidad lúdica de ellas en la plaza pública. Con eso, fue posible detectar el grado de apropiación y los tipos de comportamientos lúdicos existentes en las plazas durante su acto de jugar. Es importante colocar, que las observaciones fueron realizadas durante manifestaciones lúdicas ya aconteciendo y en otras situaciones en que los niños aún estaban iniciando el acto de jugar. Aconteció también durante las observaciones la interrupción de la observación por el observador el tiempo previsto, esta situación acontecía, cuando el niño dejaba el espacio de la plaza.

Todos los niños fueron escogidos aleatoriamente en cada plaza, tras terminar la observación el investigador comunicaba a los padres o responsables sobre el estudio, en este momento era solicitado el permiso para utilizar las observaciones hechas del niño. Cuando la autorización era denegada observación era anulada.

Las diferentes situaciones de juegos que acontecen en un espacio de juegos con o sin juguetes (estructurado o no estructurado) por el niño, podemos observar, analizar y evaluar aprendizajes específicos, cualificaciones y potencialidades del niño en una situación lúdica. Con los resultados obtenidos en el juego espontáneo, constatamos que los niños cuando juegan en espacios públicos como la plaza, ellas: crean ideas, desarrolla valores y aprende a respetar el colectivo y el individual; si desarrolla intelectualmente; asimilan conductas positivas y también negativas en los diferentes ambientes lúdicos; intentan resolver conflictos y problemas demandada por el el acto lúdico.

En el estudio quedó confirmado que los niños observados en las tres plazas demostraron poca evolución en el juego simbólico y en su fantasía y creatividad durante su juego en los ambientes estudiados. Este hecho es justificado por qué: 1. El grupo etario incluido en la investigación se encuentra aproximadamente a finales del período de las operaciones concretas (8 y 9 años) y en el inicio del operatorio formal (10 años en adelante). En las operaciones concretas el simbolismo pierde su fuerza y gradualmente dar lugar al pensamiento más hipotético-deductivo. 2. Los sujetos observados estaban en un ambiente público abierto y colectivo. 3. No tenían materiales lúdicos (estructurados) en la plaza, sólo cuando cada niño llevaba el suyo, en el espacio existía una gran abundancia de recursos lúdicos no estructurados como: bancos, árboles, arena, rampas de cemento, escaleras de cemento, materiales alternativos, etc. 4. Los materiales lúdicos existentes en la plaza como: *playgrounds* (para niños de 2 a 7 años), tabla de baloncesto, pirámide son equipamientos lúdicos que estimulaban más los juegos motrices.

En espacios públicos colectivos las reglas sociales son mediadoras de una serie de comportamientos y actitudes humanas, siendo así, Piaget (1977) coloca un aspecto importante sobre el lúdico en la construcción de la moralidad humana. Para él la regla en el jugar puede ser dividida en tres situaciones, que son: la *anomia*, niño de 5 años hasta 7 años de edad que no siguen las reglas colectivas, en la segunda situación es a de la *heteronomia* niños de 8 hasta 10 años de edad, ahora se nota un interés en participar de las actividades colectivas y aceptando las reglas impuestas en el jugar, y el tercero y último comienza a los 10 años, la *autonomía*, sus características corresponden a la concepción adulta del juego. Los niños que participaron del estudio se encuentran en la heteronomia y entrando en la autonomía este hecho también fortalece la idea de que las nuevas estructuras morales pueden influenciar en la intensidad y calidad lúdica de los niños. (Piaget, 1994) En el grupo Suspensión de la Realidad no fue encontrado muchos aspectos significativos en los sujetos investigados referentes al juego de representación o de papeles. En los ambientes urbanos escogidos para este estudio los resultados fueron perjudicados y no contribuyeron para una analice más positiva de la

importancia de la suspensión de la realidad dentro de este contexto de la plaza pública utilizando el juego espontáneo.

1. Juego de Imitación: donde al niño intenta imitar (representar “papeles”) las personas reproduciendo acontecimientos del día-a-día. Los movimientos de: realización (con o sin juguetes), identificación (imita con juguetes y los sonidos de los mismos) y dirección (usa los juguetes en una trayectoria cambiando sus representaciones una atrás de la otra);
2. Juego de Construcción: es cuando el niño construye una estructura simbólica real utilizando objeto desprovisto de su significado real que pueden ser resignificados en el contexto lúdico. Este tipo de juego puede tener dos dimensiones de construcción, simple o amplia, ejemplo: es simple cuando percibimos que el niño consigue juntar diferentes materiales lúdicos realizando un conjunto de manifestaciones lúdicas donde exista la relación entre los diferentes materiales para jugar. Será amplia cuando diferentes materiales lúdicos se manifiestan en diferentes propuestas de juegos, dentro de un contexto muy más amplio.
3. Juego de Agrupación: Busca observar hasta qué punto el niño agrupa y organiza juegos y juguetes dentro de la realidad. Las características principales son: la selección, combinación y organización de los materiales lúdicos. En este tipo de juego tenemos dos grupos. Primero la agrupación de yuxtaposición - es cuando el niño consigue organizar, agrupar y seleccionar juguetes figurativos sin relación pertinente y sin relación con la realidad. En el segundo la agrupación de realización es cuando el niño busca agrupar materiales lúdicos figurativos, donde el resultado del acto lúdico sea en el conjunto una representación de la realidad. (Gooij, 1977)

Para Piaget (1978) el juego simbólico tiene su apogeo entre dos y cuatro años, iniciando, después de esta edad, un proceso gradual de declinación. En general, y a medida que se adapta a las realidades físicas y sociales, el niño se dedica cada vez menos a las deformaciones y a las transposiciones simbólicas, según Negrine (1994) existen tres razones básicas que explican la disminución del simbolismo en el juego infantil con el paso de la edad:

1. Cuando el contenido del simbolismo tiene necesidades de expansión del yo, de compensación, de liquidación, de continuación de la vida real. El niño se interesa cada vez con más intensidad por la existencia verdadera y, por lo tanto, asimilación simbólica y ficticia es cada vez menos útil.
2. El simbolismo colectivo puede engendrar la regla, es decir, los juegos de ficción se transforman en juegos de reglas.
3. La disminución gradual del juego en general y no solamente del juego simbólico. En la medida en que el niño intenta someter la realidad más que asimilarla, el símbolo deformado se transforma en imagen imitativa, y la imitación misma se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva.

Grupo A - Motivación Intrínseca

En los resultados de las Tablas 12, 13 y 14, verificamos las ocurrencias referentes las categorías y subcategorías del Grupo A, organizadas con el tiempo en minutos de la trayectoria e intensidad lúdica en las diferentes plazas. Para cada plaza verificamos el número de participantes y el porcentaje referente la cada escala observada.

Grupo B - Control Interno

En los resultados de las Tablas 15, 16 y 17, verificamos las ocurrencias referentes las categorías y subcategorías del Grupo B, organizadas con el tiempo en minutos de la trayectoria e intensidad lúdica en las diferentes plazas. Para cada plaza verificamos el número de participantes y el porcentaje referente la cada escala observada.

Grupo C - Suspensión de la Realidad

En los resultados de las Tablas 18, 19 y 20, verificamos las ocurrencias referentes las categorías y subcategorías del Grupo C, organizadas con el tiempo en minutos de la trayectoria e intensidad lúdica en las diferentes plazas. Para cada plaza verificamos el número de participantes y el porcentaje referente la cada escala observada.

4.5.1. Análisis de los resultados de las ocurrencias de las categorías y subcategorías: Grupo A - Motivación Intrínseca

En el grupo Motivación Intrínseca detectamos que todos los grupos en los ambientes de la plaza tuvieron un nivel bastante elevado en la intensidad de la calidad lúdica. En la Tabla 21 tenemos los resultados de las frecuencias de las categorías y subcategorías de esta dimensión. Para nuestro análisis fueron solamente consideradas las subcategorías que tuvieron más de tres ocurrencias. Las categorías Grado de Placer Lúdico y Persistencia del Comportamiento Lúdico tuvieron 40 eventos (20 cada una).

Eso revela que Grado de Placer Lúdico de los niños cuando juegan en las plazas tiene un comportamiento donde evidenciamos:

- Mucha alegría en sus acciones lúdicas;
- Mucho entusiasmo en su jugar;
- Expresan conductas positivas de placer durante el acto de jugar.

Constatamos en los resultados de las escalas que los niños en la Persistencia del Comportamiento Lúdico:

- Son más persistentes y pacientes en su actividad de jugar;
- No se desmotivan fácilmente en su actividad de jugar;

- No se decepcionan durante su actividad de jugar.

Surgieron también algunas situaciones donde niños intentan resolver de la mejor forma posible sus dificultades lúdicas y desisten casi en el fin. Cuando este hecho ocurrió, fue posible verificar variables como: el clima negativo en el ambiente (lluvia, mucho viento, muy frío, etc.), cuando sus padres llamaban para ir aunque, cuando era excluido de un determinado juego, cuando otro niño presentaba nuevas propuestas lúdicas y nuevos estímulos, etc.

En la categoría Deseo de Explotación tuvo 19 eventos y Duración del Comportamiento Lúdico también con 19 eventos. En la categoría Deseo de Explotación, era el momento en que los niños despertaban su curiosidad y exploraban todas las posibilidades lúdicas existentes en los espacios de la plaza. Era común percibir en estos niños un pensamiento fértil lleno de ideas y con bastantes iniciativas.

En la categoría Duración del Comportamiento Lúdico, los ítems “d” y “c” fueron los más frecuentes:

- El gran interés que los niños sostenían en el mismo juego y juguete;
- La capacidad de realizar variaciones dentro del mismo tema lúdico;
- El factor tiempo con relación al interés de los niños en sus acciones lúdicas tenía en los resultados un índice bastante significativo.

Verificamos en los resultados de la categoría Intensidad del Comportamiento Lúdico que en las 18 ocurrencias los sujetos observados presentan dos situaciones.

- Primera situación: a) Queda completamente absorbido por su jugar y no conecta por la mitad que a rodea; b) Una gran implicación en su juego; c) Revela una enorme implicación en la actividad de jugar.
- Segunda situación: a) Se absorbe por el juego, pero permanece conectado por la misma; B) La implicación en la acción lúdica es parcial; c) Participa poco del juego; d) Revela interés reducido en el jugar; y) Su distracción es frecuente en su actividad de jugar.

4.5.2. Análisis de los resultados de las ocurrencias de las categorías y subcategorías: Grupo B - Control Interno

El grupo del Control Interno tuvo un nivel significativo de resultados en la escala de Trayectoria de la Intensidad y Calidad Lúdica de los niños observados en las tres plazas (Ver Tabla 22). Como en el grupo anterior sólo fueron consideradas las subcategorías que tuvieron más de tres eventos. La categoría de Experiencia de Éxito fue entre todas las otras las categorías de esta dimensión B a que tuvo 30 ocurrencias observadas. La categoría tiene como característica principal la capacidad que cada niño tiene en atribuir su éxito y el éxito en el acto de jugar al acaso o a la propia participación. Y cuando ella tiene una imagen positiva de su

capacidad dentro del contexto lúdico. En las ocurrencias registradas en las subcategorías “d” y “c” tenemos los siguientes resultados:

- Queda orgulloso, satisfecho y feliz con su éxito en el juego;
- Muestra satisfacción a un resultado positivo conquistado en su juego;
- Es consciente del papel que desempeña en su juego;
- Atribuye enteramente a si mismo el éxito en su juego, donde manifiesta en sus expresiones corporales, sentimientos y emociones.

En segundo tenemos la categoría Intencionalidad en las Acciones Lúdicas, donde observamos si niño: ¿Evidencia objetivos? ¿Sabe lo que quiere? ¿Escoge la actividad lúdica? ¿Muestra preferencias? ¿Tiene facilidad en determinar un objeto y proseguir en él, seleccionando adecuadamente el material? En las ocurrencias de las subcategorías encontradas en las respuestas de los niños encontramos dos situaciones:

- Primera situación: a) El niño escoge de forma clara las actividades; b) Prosigue en sus objetivos; c) Seleccionando bien el material que utiliza.
- Segunda situación: a) El niño titubea en la elección de la actividad; b) Revela poca capacidad para seleccionar los materiales.

En este grupo la categoría Dominio de la Actividad Lúdica quedó con 16 eventos donde presentó en sus subcategorías resultados negativos. En esta categoría intentamos descubrir si el niño, durante el juego: ¿Revela que controla sus acciones, cuando juega? Revela seguridad y confianza? ¿Revela independencia? ¿Muestra autoconfianza? ¿Necesita de ayuda?. En las observaciones los resultados fueron:

- Inseguridad en el jugar;
- Comportamiento de forma dependiente en su acción lúdica.

En las categorías Presencia de una Estrategia de Juego y Existencia de un Plan tuvieron ambas 15 ocurrencias cada una. En la categoría Presencia de una Estrategia de Juego verificamos de que modo al niño: ¿Consigue controlar el juego? ¿Que método utiliza? ¿Actúa de forma sistemática y consecuentemente? ¿Revela una relación lógica en el juego? ¿Que estrategia utiliza? Con respuesta tuvimos: Forma clara de jugar con construcción adecuada, pero por veces la sistematización no era continúa.

Y en la categoría Existencia de un Plan intentamos saber si el niño: ¿Tiene una percepción de los acontecimientos? Puede predecir la consecuencia de sus actividades y de su participación. Las mayores ocurrencias estaban en el ítem “c”:

- Nos quedamos sorprendidos con los resultados de sus acciones en el juego y su participación consciente. Tiene una visión razonable de todo. No se sorprende con el resultado.

4.5.3. Análisis de los resultados de las ocurrencias de las categorías y subcategorías: Grupo C – Suspensión de la Realidad

En el grupo Suspensión de la Realidad con ya comentado anteriormente sus resultados no son representativos en las acciones de intensidad de la calidad lúdica en la escala utilizada en las plazas escogidas para el desarrollo del estudio aquí presentado. Categoría Grado de Creatividad tuvo 22 ocurrencias. La categoría intenta saber con los niños: ¿Si comporta con los materiales? ¿Que ventaja es capaz de quitar de ellos? ¿Abstrae y ultrapasa la función original del material? ¿Los usa con fines inesperados? Los resultados encontrados en las subcategorías fueron concentrados en el ítem “a” con 6 ocurrencias, “d” con 5 ocurrencias y “b” con 3 ocurrencias.

- En el ítem “a”: Utiliza el material solamente de forma tradicionalmente prevista.
- En el ítem “d”: Juega de una manera muy creativa y usa los materiales para varios efectos, originalmente no previstos.
- En el ítem “b”: Altera a veces las funciones originales del material con que juega.

En segundo lugar tenemos la categoría Grado de Complejidad con 15 eventos en el total. En ella buscamos descubrir si el niño: ¿Que grado de complejidad y fantasía ella manifiesta en el juego? ¿Hasta dónde conduce su imaginación? ¿Que complejidad y extensión, revela su participación lúdica? El resultado de la subcategoría quedó con todas las ocurrencias en el ítem “a”: El niño manifiesta sólo actividad lúdica, limitada la manipulación de materiales, de una manera muy convencional.

En tercero las categorías Divergencia en la Estrategia de Juego y Relación con la Realidad cada categoría tuvo 14 ocurrencias. En la categoría Divergencia en la Estrategia de Juego intenta ver como los niños usan: ¿Las estrategias de juego son utilizadas según diferentes expectativas? ¿Revelan variedad, multiplicidad y flexibilidad? En los resultados encontramos dos situaciones antagónicas en las respuestas:

- Primera situación: Tiene más de dos maneras diferentes de entrar en el juego, simultáneamente, o transitando rápidamente, una y después otras.
- Segunda situación: El niño no tiene una estrategia y una aproximación rígida del material y de los temas de juego.

La Relación con la Realidad es una categoría que busca comprender la relación del niño con la realidad: ¿Hasta que punto la actividad lúdica asimila el real y el recompone, representando el niño y su propio imaginario? En la mayoría de los niños observados a las subcategorías con más datos justifican lo que ya fue comentado anteriormente que en las plazas públicas el grupo etario (8 a 12) de los niños que participaron del estudio están todas a finales del período de las

operaciones concretas (8 y 9 años) y en el inicio del operatorio formal (10 años en adelante). En las operaciones concretas el simbolismo pierde su fuerza y gradualmente dar lugar al pensamiento más hipotético-deductivo. Significa decir que el imaginario y lo hace-de-cuenta no fueron representativos en las manifestaciones lúdicas de los niños.

- La actividad lúdica desarrollada es una copia completa de la realidad y pura imitación.
- En la actividad lúdica surgen principalmente elementos relacionados con la realidad.

La categoría Rapidez y a la Gana quedó en la cuarta posición con 11 ocurrencias. La categoría busca saber si el niño: ¿Revela rapidez y facilidad en producir ideas nuevas y adecuadas a las situaciones? ¿Evoluciona y pasa fácilmente de una actividad para otra? Infelizmente los números de ocurrencias fueron por debajo de la media. Los resultados pueden ser vistos en la Tabla 23.

En el quinto lugar tenemos la categoría Gana Comunicacional que quedó con 10 eventos. Ella revela el grado de facilidad que el niño tiene en: adaptarse a las situaciones del juego, a los cambios de situación y a las características del material. En la respuesta de la subcategoría el resultado fue el ítem "c": Reacciona abiertamente a las situaciones del juego y a las características del material. Se muestra receptiva, pero manifiesta algunas hesitaciones.

Organizamos un grupo con las categorías que tuvieron ocurrencias abajo de 10. El grupo es formado por las categorías Extensión de la Imaginación con 4 y Contingencia con 3 ocurrencias cada uno, Realización de Ideas del Juego con 3 ocurrencias y la categoría Dinámica de Representación con 1 ocurrencia. Ellas también tuvieron en sus subcategorías los números de ocurrencias por debajo de la media. Los resultados de cada una pueden ser vistos en la Tabla 22. En las categorías Extensión de la Imaginación, Realización de Ideas del Juego y Dinámica de Representación son categorías donde tiene una presencia fuerte del simbolismo, de la imaginación (hace-de-cuenta) y del juego dramático. Son en ellas donde verificamos si el niño:

- ¿Es capaz de crear uno yo imaginario, abstrayendo de su propia personalidad? ¿Identificarse cómo nuevos "papeles" y los encarna profundamente?
- ¿Elabora con facilidad y vivacidad un "papel" nuevo? ¿Manifiesta una gran diversidad de aspectos en las varias imágenes mentales que es capaz de producir?
- ¿El juego dramático se desarrolla en un mundo imaginario? ¿Evidencia un patrón de actuación, un escenario y un tema?

En la Contingencia queremos saber si los niños: ¿Revelan variedad y diversidad en los comportamientos lúdicos? ¿Ultrapasan las reglas preestablecidas y los límites del juego, de forma consciente?

4.6. Análisis descriptivo de las escalas de observación de la trayectoria, intensidad y calidad lúdica de cada niño observado en la plaza

Las analisis descriptivos de los 60 minutos que cada niño fue observado, fue dividida por plaza donde quedó distribuido de la siguiente forma:

1. Grupo A- Plaza “Jardines de Can Brasó” con 6 observaciones (3 niños y 3 niñas).
2. Grupo B - Plaza “Joan Cornudella” con 4 observaciones (2 niños y 2 niñas).
3. Grupo C - Plaza “Josep Pallach” con 6 observaciones (3 niños y 3 niñas).

La ficha descriptiva (Ver Figura 113) de cada niño observado fue organizada de la siguiente forma: con el nombre de la plaza, edad, sujeto observado, sexo (masculino o femenino) estación del año (primavera, verano, otoño e invierno) el periodo (mañana, tarde o noche) de la observación, el día de la semana (segunda a domingo) y la duración de la observación.

En las Figuras 114, 115, 116,117, 118, 119,120, 121,122, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y 129 tenemos los resultados de las fichas hechas de cada sujeto observado.

4.7. Resultados individuales de cada plaza del cuestionario aplicado con los niños sobre el juego

4.7.1. Plaza Jardines de Can Brasó

En la Figura 130 se observa que el 64% de los participantes fueron niñas y 36% niños. Percibimos esa diferencia significativa por ser el género femenino más predominante en la escuela Pau Casals en la 3ª, 4ª y 5ª año. Podemos citar también como un factor el libre arbitrio del niño para responder el cuestionario, y, la autorización de los padres permitiendo su participación. La principal dificultad de una mayor participación de los niños de la investigación fue por dos motivos: 1) por opción propia de no querer participar, y, 2) y principalmente por no tener permiso de los padres para participar del estudio.

En la Figura 131 se observa que el 38,5% de los niños tenían 11 años, seguido de un 30,8% de niños de 10 años y en tercer lugar 23,11% niños con 9 años. Esto se explica porque el mayor número de los niños que respondieron los cuestionarios eran de la 3ª, 4ª y 5ª año de la Escuela Pau Casals. Tuvimos con 3,8% los niños con 8 y 12 años que eran participantes 2ª y 6ª año de la misma escuela lugar donde se aplicó el instrumento.

Los niños acostumbran jugar en su mayoría en la escuela (85,2%), seguido de la casa (81,5%) y en tercer lugar en la plaza pública (74,1%). Otros lugares: parque temático, centro comercial, casa de amigos o amigas, calle (33,3%). (Ver Figura 132)

En la Figura 133 confirmamos que jugar con los amigos es aún la gran opción infantil. Todos los niños respondieron jugar “con los amigos” (100%) de preferencia de los entrevistados, seguido de los “hermanos y primos” (77,8%). Como tercera opción surgió jugar con sus “padres” (66,7%), representando significativamente la importancia que los padres ejercen en las acciones lúdicas de sus hijos. Fue interesante detectar que la opción “jugar con otros” (29,6%) de preferencia de los niños. Podemos citar como otras las siguientes opciones: jugar con los animales de estima (perro, gato, pájaro, pez, etc.), con sus amigos virtuales (en internet). Los abuelos fue un 18,5% de preferencia de los niños. Seguido de los tíos y profesores con 7,4% y 3,7% respectivamente.

En la cuestión nº 4 del cuestionario quedó claro que el jugar con “el papá y la mamá” quedó siendo bastante significativo en las respuestas de los niños. En las observaciones realizadas en las plazas era bastante común ver los padres jugando con sus hijos. La presencia de los familiares en la plaza pública era una constante en la vida de los habitantes. Era muy común percibir este hecho en diferentes ambiente públicos en la ciudad de Barcelona. La respuesta “el papá” tuvo 23,1% de preferencia en la plaza “Jardines de Can Brasó” diferentemente de las otras plazas investigadas y la mamá quedó con 15,4% de las opciones de los niños participantes. Aún siendo la plaza con la mayor aplicación de cuestionarios la

opción “ninguno de los dos” fue relativamente pequeña con relación las otras plazas con 11,5%. (Ver Figura 134)

Quedó evidente en la Figura 135 que la opción “jugar en grupo” tiene la gran preferencia de los niños con 55,6% y la segunda opción fue “depende del tipo de juego” con 44,4%. Jugar “solo” 0%.

En la pregunta nº 6 del cuestionario fue presentado para los entrevistados seis opciones en fotos de los espacios existentes en la plaza para escoger. Estos espacios fueron previamente escogidos por el investigador tras incontables observaciones hechas en la plaza, observando la frecuencia de uso de los espacios hecha por los niños y el número de niños que experimentaban. En la Figura 136 tenemos las fotos presentadas para los niños en el instrumento de la plaza: “Jardines de Can Brasó”. En el espacio **B** (donde tenía la telaraña o la pirámide) con 81%, el espacio **D** y **F** (donde concentraba el juego de fútbol, vóley, pilla-pilla, balón prisionero²⁶, el skate, andar en patines, etc.) con 66,7% fueron los espacios preferidos de la plaza Jardines de Can Brasó. El espacio **A** con 44,4%, **C** con 29,6% y el espacio **E** con 25,9% de la preferencia. (Ver Figura 137).

En los resultados de la Figura 138 los juegos de correr, saltar, desplazar aquellos donde las habilidades motrices estaban presentes, eran los preferidos de los sujetos participantes, entre ellos tenemos, el “Jugar fútbol” juntamente con el “Jugar al pilla-pilla” con 13,7%. Los juegos que utilizaban equipamientos lúdicos como la “bicicleta y patines” que era andar de bicicleta y patines con 7,4% y 6,3% estos juguetes utilizados para sus manifestaciones lúdicas son tratados en la cuestión posterior. Juegos cómo: jugar a esconderse, saltar la comba, jugar taco o Bets y jugar al pilla-pilla en la pirámide quedaron respectivamente con 5,3 y 5,2 % de la preferencia. Con 6,3% tenemos una modalidad deportiva que ellos les gusta mucho de vivenciar en la plaza que es lo “Juego de vóley” donde niñas y niños utilizaban el espacio más central de la plaza para jugar de la misma forma que jugar fútbol. Las rampas existentes en la plaza eran los lugares preferidos para andar de patines, skate (3,2%) y patinete (1,1%).

Los juegos preferidos en la cuestión anterior determinan los juguetes preferidos de los niños para jugar en la plaza “Jardines de Can Brasó”. Verificamos en la Figura 139 que los equipamientos lúdicos que inducen al acto motriz tienen la gran opción de los participantes. Con 20,5% el “balón de fútbol” para jugar fútbol. En el juego del fútbol es bastante común ver en las plazas niñas jugando con los niños juntos o separados. La “bicicleta y los patines” eran materiales lúdicos de la categoría de juguetes móviles con ruedas. Los dos juntos eran los preferidos de los niños entrevistados con 20,5% cada, sea niño o niña, además de ellos, era bastante común ver otros grupos etarios también usando este tipo de juguetes: como jóvenes y adultos. Tenía el “Patinete” y el “Skate” otros juguetes de la misma

²⁶ También conocido como: **la quema, matagente, a matar, vivos y muertos, el quemado, campos quemados, el delegado, el matador, balón tiro, las naciones, la matanza, matasapo, manchado o brilé** es un juego popular infantil.

categoría anterior que conquistaban 8,4% en la preferencia de los niños. Un hecho interesante que no debe ser desconsiderado es el uso de juguetes como: Nitendo DS (2,4%) y PSP (1,2%). Estas nuevas generaciones tecnológicas de juegos y juguetes están cada vez más formando parte en la vida del niño en todos los espacios.

4.7.2. Plaza Joan Cornudella

En la plaza Joan Cornudella 57% fueron niñas y 42% niños como verificamos en la Figura 140.

Conforme la Figura 141 la mayoría 42,9% de los participantes tenía 11 y 28,6% tenían 10 años. Los niños con edad de 8 y 9 tuvieron ambas 14,3%. En esta plaza no tuvo participante con edad de 12 años.

Los sujetos que respondieron en la plaza Joan Cornudella a diferencia de la plaza Jardines de Can Brasó prefieren jugar en casa con 85,7%, y en segundo quedaron la “escuela” y la “plaza pública” con 71,4%. Y como última opción “otros locales” con 42,9%. (Ver Figura 142)

En esta Figura 143 tenemos que llevar en consideración el número de participantes de la plaza que fueron 7 niños. De este universo total, 100% confirman que jugar con los amigos, hermanos y primos es la primera opción. Jugar con los padres quedó en la segunda opción con 57,1%. Con 28,6% quedaron los tíos y los abuelos, en esta plaza también la opción jugar con otros tuvo un índice elevado con 42,9% y en último quedó los profesores con 14,3%.

En la Figura 144 “cuando preguntamos quien juega más con usted”. Observamos algunas diferencias en la plaza Joan Cornudella en relación las otras plazas en un aspecto que fue: ninguno de los dos con 57,1% de los entrevistados. Con 28,6% quedó la opción “El papá y la mamá” y en tercero “el papá” con 14,3%. En la opción “la mamá” quedó con 0%.

En esta pregunta las respuestas de los niños fueron 71,4% que va a depender del juego y después con 28,6% en grupo y nuevamente la opción de jugar solo quedó con 0%. (Ver Figura 145)

En la pregunta nº 6 del cuestionario fue presentado para los entrevistados seis opciones en fotos de los espacios existentes en la plaza para escoger. En la Figura 146 tenemos las fotos presentadas para los niños en el instrumento de la plaza: Joan Cornudella. En la Figura 147 tenemos los resultados de las preferencias de los espacios de la plaza para jugar. En Joan Cornudella los espacios **C** y **E** (el espacio más céntrico de la plaza) quedaron con la preferencia de los niños con 57,1%, seguida del espacio **A** con 42,9%. El espacio **B** y **F** los dos tuvieron 14,3% de la opción de los respondedores.

En la Figura 148 jugar fútbol” continúa siendo lo preferido de los niños y niñas con 19,2%. En segundo en la preferencia de los participantes fue el “Jugar bote-bote” con 15,4%. Jugar a esconderse y de pilla-pilla tuvieron 11,5% de las respuestas. Los juegos tradicionales “Juego taco” y “Diábolo” recibieron 7,7% de la preferencia. Con 3,8% los juegos espontáneos (tradicionales y pre-deportivo) cómo: andar en patines, *stop* (estatua), mata conejo, pique-esconderse, saltar la comba, vóley y tuvo algunos niños que colocó la actividad de conversar o chalar como un acto lúdico.

El balón de fútbol con 21,1% es también el juguete preferido en la preferencia de los niños de la plaza Joan Cornudella. Con 15,8% quedó los “Patines” y en tercero quedaron los siguientes juguetes: diábolo, patinete y taco con 10,5% en la preferencia de los respondedores. Los juguetes estructurados como: balón de baloncesto, bicicleta, avión y helicóptero de control remoto (juguetes electrónicos) y los juguetes no estructurados: cuerda, cordón y pañuelo. Fueron menos frecuentes con 5,5%. (Ver Figura 149)

4.7.3. Plaza Josep Pallach

En la Figura 150 los participantes de la plaza Josep Pallach fueron niñas 62,5% y niños 37%. El género femenino también predominó en esta plaza.

En la Figura 151 se observa la distribución etaria: 10 años (50%), 12 años (37,5%) y 9 años (12,5%). En esta plaza no hubo participantes de 8 y 11 años.

La plaza Joseph Pallach fue la única que los participantes optaron por la plaza pública como la mejor opción para jugar con 100% de la preferencia. “En la escuela” y “en casa” 87,5%. Otros lugares 37,5%. (Ver Figura 152)

En esta Figura 153 tenemos que llevar en consideración el número de respondientes de la plaza que fueron 8 niños, el 100% confirman que jugar con hermanos y primos es la mejor opción. En segundo lugar con amigos 75%. Jugar con el padre y madre quedó en el tercer lugar con 50%. “Otros” con 37,5% después los tíos con 25,0% seguidos de los abuelos con 12,5%. Los profesores en la plaza Josep Pallach tuvieron 0% de la preferencia de los niños.

En la Figura 154 observamos en las respuestas de los niños que “la mamá” quedó con 0% de la misma forma que la plaza Joan Cornudella. 71,4% respondieron “El papá y la mamá” y en tercero “el papá”. Con 14,3% quedaron “el papá” y “ninguno de los dos”.

Jugar “en grupo” quedó con 75% y en segundo quedó “depende del tipo de juego” con 25%. La opción de jugar “solo” quedó con 0%. (Ver Figura 155)

En la Figura 156 tenemos las fotos presentadas para los niños en el instrumento de la plaza Joseph Pallach. En los resultados presentados en la Figura 157, tenemos el espacio E con preferido para jugar 75%. El espacio C y D con 62,5% en la

opción de los entrevistados. Con 50% el espacio **A** y **F**. El espacio **B** del parque infantil quedó con 25% y por último y solamente en la plaza Josep Pallach surgió 12,5% “en ninguno de los espacios”. Los espacios preferidos de los participantes de esta categoría era la parte inferior de la plaza tras las escaleras a lado del parque de goma próximo al locutorio.

Nuevamente el “Jugar fútbol” es en la opción de los entrevistados el juego favorito con 19,2%. En segundo temo el “jugar baloncesto” con 15,4%. Es importante colocar que la plaza Josep Pallach es única donde existe un espacio para jugar baloncesto con una tabla. Con 7,7% quedaron: “andar en patines”, “jugar vóley”, “jugar bote-bote” y lo “pilla-pilla” la opción de los participantes. En los juegos como: andar de skate, esconderse, jugar bolos, mata conejo, jugar tenis y saltar la comba tuvieron cada uno 3,8% en la preferencia de los niños. (Ver Figura 158)

En la plaza Josep Pallach el “balón de fútbol” continúa siendo el juguete preferido de los niños con 26,1%. En según los “patines” con 17,4% después la bicicleta con 13%. La “cuerda”, “nitendo DS” y el “skate” tuvieron 8,7% en el resultado de la entrevista. Con 4,3% en la preferencia tenemos los siguientes equipamientos lúdicos: balón de baloncesto, MP4, patinete y raqueta de tenis. El MP4 y el Nitendo DS son opciones más actuales de equipamiento electrónicos o juguetes dentro de una concepción más tecnológica en la vida de los niños. Era bastante común ver niños, jóvenes y adultos con su *notebook*, *videogames*, etc. (Ver Figura 159)

4.8. Plaza preferida para jugar

Este instrumento tenía como propuesta de identificar entre las plazas estudiadas aquella que niño más me gustaba jugar. Cada niño tenía que justificar su elección. (Ver Figura 160)

La Figura 161 confirma que la plaza “Jardines de Can Brasó” es la plaza preferida de los sujetos participantes de la investigación 78% de los niños.

En la Tabla 24 los participantes justifican su preferencia comentando sobre su respuesta. Tenemos diferentes comentarios como: “Tiene más espacio para correr”; “Yo me gusta escalar y soy muy bueno en andar de patines y bicicleta”; “Porque es mi lugar preferido para jugar. De este de la primera vez que jugué en ella me gustó mucho”; “Porque podemos estar con los amigos, jugar y es bonita y grande” entre otras.

5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO REALIZADO

5.1. Conclusiones

Las preguntas hechas en el inicio del documento, que sirvieron de provocación y de indagaciones iniciales para el estudio. Serán respondidas en el transcurrir de ese capítulo. Paralelamente iremos a realizar algunas triangulaciones de los resultados que merezcan apuración la contrastación de las informaciones construidas en el Capítulo 6 hasta donde se estime conveniente.

Este estudio tiene el carácter cualitativo de investigación y la triangulación es una estrategia obligatoria tratándose de un estudio de esta naturaleza. En esta investigación, también fueron generadas informaciones de orden cuantitativa, que serán analizados con un mirar cualitativo. La triangulación servirá en el estudio aquí referido como un instrumento para evaluación final del referido proceso investigativo.

Nuestra propuesta era saber con los niños se apropiaban de las plazas públicas proyectadas para el ocio infantil, y otras, que no fueron desarrolladas para ser un equipamiento de ocio, más aún así, reciben considerables números de usuario infantil. La apropiación de un espacio público es determinada por diferentes factores: personales, psicológicos, corporales, sociales, ambientales, etc.

El instrumento de investigación utilizado en una investigación debe ser un orientador importante para reflexión del respondiente y del investigador: “La activación de la reflexión del sujeto sobre sí aún durante el proceso de su investigación, es una de las vías esenciales para la construcción del conocimiento psicológico” (Rey, 1997, p. 249). La investigación aquí desarrollada comparte con la perspectiva colocada en el estudio de Bomfim (2003, p. 209)

Del materialismo histórico-dialéctico de Vygostsky, en que las funciones psicológicas superiores son comprendidas como procesos en movimiento y cambio. Pretende ser un método de análisis de sentido que, de forma heurística, articula afecto (motivo, gana), cognición (pensamiento, lenguaje – hablado y escritura) e imaginación (creatividad y sueño).

Fue explicado anteriormente, en la metodología de aprehensión de los afectos, que las metáforas son recursos *imagéticos* que huyen del sentido literal o cognitivo y van por el sentido figurativo, que es más emotivo. Estudios con las metáforas pueden ser un recurso de síntesis, como función emotiva del discurso, de extrema relevancia para investigadores que buscan instrumentos para evaluación de la afectividad. (Ricoeur, 1992). Concordamos con Bomfim (2003, p. 209) que:

Las metáforas, en nuestra comprensión, son expresiones del pensamiento social y pueden ser una síntesis del individuo sobre el sentido atribuido a la ciudad. En el instrumento que

desarrollamos, es el propio individuo que construye este sentido por la metáfora, o sea, él propio da las pistas para el análisis del motivo que está implícito en sus respuestas.

Apoyamos Bomfim (2003, p. 209) que la metáfora como recurso, por excelencia, de aprehensión y expresión de la afectividad, por sus características fundamentales de la ruptura del sentido literal o real: “por en relación un sentido explícito y un sentido implícito” (Ricouer, 1976, p. 58). Este recurso es indicado en la Psicología Social de base socio-histórica y psicosocial para la elaboración de instrumentos que visen a la síntesis más que al análisis. Consideramos, por fin, que la metáfora, como expresión de la afectividad, es síntesis. Como diría Monroe Beardsley citado por Bomfim 2003, p.210), “la metáfora es un poema en miniatura”.

Los mapas afectivos son recursos indicados para intervenciones en investigaciones psicosociales, porque conectan los sentimientos de forma resumida y propician la aproximación de ellos con los sentimientos a la realidad de la vida cotidiana. Como ellos son una forma de acceder los significados atribuidos por los niños a un objeto de su realidad, ellos pueden ser aplicados no solamente a las cuestiones urbanas o a la ciudad, más en otras áreas del conocimiento humano, como salud, educación, etc. En el contexto educacional en instituciones escolares podemos aplicar en diferentes ambientes, como: en la escuela, en la sala de aula, en ludotecas, patios de recreos, etc.

De la misma forma que defiende Bomfim (2003) también defendemos la idea de que la afectividad en el lugar (en el espacio) es más fácilmente valorada por los mapas afectivos. La metodología de la construcción de los mapas afectivos de la plaza pública buscó la síntesis más que el análisis, la calidad más que la cantidad, aun considerando los métodos analíticos y cuantitativos. No es la cantidad de material escrito que determina la facilidad de acceso a los sentimientos sobre el lugar. Lo relevante en esta aprehensión de los afectos por mapas afectivos es la interrelación o conexión estrechas de las varias dimensiones relacionadas al simbolismo o a la imagen.

Entendemos que el instrumento utilizado en esta investigación, generador de representación o imagen, permitió la creación del mapa afectivo en la interlocución del investigador con el sujeto. El dibujo, por ejemplo, el niño no recibe él hecho, pero sí creado por ella. El dibujo provoca a un sentimiento, una forma del niño estar implicado en la experiencia sea ella vivida o percibida. En nuestra comprensión, cualquier recurso *imagéticos* que dice respeto a muchos aspectos de la actividad del ser humano en el espacio, tales como: orientación, movimiento, equilibrio, forma, color, tamaño, etc. Puede generar un mapa afectivo. Cuando este recurso es buscado, el mapa afectivo es construido en armonía con las otras dimensiones.

El mapa afectivo de la plaza no es sólo un instrumento que aparece de un otro instrumento, pero, antes de todo, es un proceso de reproducción del lugar que vivimos, que avanza en sentimientos que no estaban accesibles hasta entonces. En el momento en que el niño comienza a diseñar la plaza donde juega, el

instrumento de investigación pasa a representar al investigador, y qué, comienza una comunicación de relación con el mismo. Rey (1997) explica este proceso de interacción: “La expresión del sujeto estudiado está en gran medida definida por el sentido que adquiere su relación con el investigador”.

Los mapas afectivos son representaciones del lugar interactuando con cualquier ambiente como territorio emocional. El cuestionario del mapa afectivo utilizado en este estudio con el niño fue un instrumento revelador de la afectividad e indicadores de la estima de ella por la plaza donde juega. Las afirmativas colocadas anteriormente nos conducen a validar el concepto propuesto por Bomfim (2003, p. 212).

Mapas afectivos como imágenes o representaciones asentadas en señales emotivos o expresivos, elaborados a partir de recursos de imágenes (dibujos, fotos, objetos de arte). Afirmamos que ellos son reveladores de la implicancia del individuo a un determinado ambiente: casa, barrio, comunidad, ciudad. Pueden ser generados a partir de mapas cognitivos, sin embargo su mayor objetivo no es la orientación espacial o la localización geográfica. Ellos son orientadores de las estrategias de acción y evaluación de los niveles de apropiación (pertenecer o no pertenecer a un lugar), apego (vinculación incondicional a un lugar) y de identidad social urbana (conjunto de valores, representaciones, actitudes que toman parte de la identidad del individuo en el lugar). Como síntesis de los afectos, ellos también apuntan el nivel de implicancia del individuo en el lugar.

Los mapas afectivos por su carácter representacional y creativo, son recursos de acceso a la dialéctica subjetividad/objetividad en la plaza pública. La relación de los mapas afectivos con los mapas cognitivos conforme Bomfim (2003, p.212) puede ser,

Dialéctica: el dibujo de la plaza puede agregar estructura y estado de ánimo. Y aunque la integración dependa del que es solicitado por el investigador y que la respuesta dé énfasis a la estructura, los afectos de los participantes no dejarán de estar relacionados al ambiente.

Lógicamente que cada mirada puede ser diferente cuando lo relacionamos con los ambientes, él puede ser más cognitivo o más afectivo, sobre el análisis de la estructura o sobre la subjetividad de la ciudad. En este trabajo énfasis fue en la síntesis y no las diferencias de la imagen ambiental, no fue considerado como factor de análisis la precisión entre la imagen ambiental y la estructura física (isomorfismo).

Lo que nos interesó de hecho y que tomamos como importante fue buscar saber cómo lo afecto indica la estima del niño por la plaza. No verificamos si las imágenes de los niños coincidían o no con el ambiente de la plaza donde juegan, pero sí lo que ellas suscitaban en la generación de afectos, ideas y reflexiones ciudadanas. En la tesis de Bomfim (2003), “los mapas afectivos contienen los

cognitivos". En la Figura 162 usamos un cuadro explicativo presentado por Bomfim (2003, p.213) entre el mapa cognitivo y mapa afectivo para clarificar su tesis, donde concordamos con ella, cuando dice que los mapas afectivos contienen los cognitivos.

Un factor más importante descubierto con los mapas afectivos fue que todos los sujetos investigados tiene una estima positiva por las plazas que juegan. En los resultados de los mapas afectivos quedó confirmado que la estima positiva es un factor de apropiación de la plaza por parte del público infantil. El sentimiento de apego a la plaza es una expresión del proceso de apropiación, que independe del lugar o de la estructura urbana. Todos los niños relataron que les gustan las plazas y fueron ellos que escogieron para jugar.

La estima positiva fue generada por las imágenes encontradas de: pertenencia y agradabilidad. En los resultados de 41 mapas creados por los sujetos investigados, donde 37 de ellos generaron imágenes de agradabilidad y 4 de pertenencia. En la Figura 55, 56 y 57, verificamos los resultados de las imágenes captadas a través de las calidades y sentimientos expresados por los niños.

Los resultados de los mapas aplicados en la plaza pública, diferentemente de otros estudios ya desarrollados, los sentimientos y calidades encontrados no son polarizados, al contrario del estudio de Bomfim (2003) las calidades y sentimientos son positivos. La imagen de agradabilidad encontrada en los resultados de los mapas de los niños está relacionada con las calidades del lugar como: seguridad, divertir, atracción, promover aventura, amable, tranquila, agradable, etc. En los sentimientos encontramos: Alegría, pasión, ganar, felicidad, paz, diversión, amor, solidaridad, amistad, emoción, etc.

Aparecieron también algunos sentimientos en los mapas afectivos de la plaza "Jardines de Can Brasó" cómo: rabia, maldad, tristeza, perder, odio, egoísmo, miedo y pesado. Estos sentimientos, ya explicados, no determinan una estima negativa por la plaza, no descalifica la imagen de agradabilidad de la plaza y no justifica la aparición de otra imagen como: contraste o inseguridad. Estas imágenes generan la estima negativa por el lugar que es un factor que dificulta la apropiación de la ciudad por el individuo. Según Bomfim (2003, p.215) "Es una expresión de la indiferencia y del descaso que se apodera de los habitantes por sentimientos aprisionadores de inseguridad y de contrastes". Las principales características de apropiación de las plazas generadas por la imagen agradabilidad fueron:

1. En los sentimientos encontrados con relación a las plazas, aproximan los niños de ellas, generando un sentimiento de apropiación muy evidente y bastante fuerte por parte de ellos, la sensación de lugar agradable (de placer, de ser mío y de realización).
2. En el caso de los espacios públicos (plazas) escogidos para este estudio queda claro que los procesos de acción/transformación/identificación acontecen, porque no existe un distanciamiento de ellos con el lugar donde juegan.

3. Esto significa decir que la aprehensión del espacio por la imagen facilita la apropiación de los niños en el espacio que juega. Con eso ellos crean significados individuales y colectivos cuando cambian los ambientes que juegan, modificando los espacios de la plaza generando una identificación y teniendo una acción sobre ellos.
4. En la apropiación hecha por el niño en el momento de sus acciones lúdicas, verificamos conductas, comportamientos y valores de una ciudadanía responsable con él, el otro y el medio.
5. En la imagen agradable aparecen cualidades relacionadas a la plaza como: segura, pública, tranquila, por tener la naturaleza, bonita, armonía, bonita, deporte, pasar confianza, despreocupación, bondadosa, simpática, etc.
6. Las cualidades presentes en todas las plazas investigadas califican y estimulan la elección y el interés de los habitantes del barrio Vall d'Hebron, en frecuentar y apropiarse de las plazas como espacios particularmente adecuados para el ocio.
7. Las cualidades de las plazas genera en los habitantes de la comunidad una responsabilidad por el lugar como comenta Bomfim (2003).

En la imagen de pertenencia expresada en los mapas de las plazas investigadas encontramos los afectos positivos como:

Amistad, bien estar, solidaridad, amor, felicidad, diversión, buen humor, euforia, amor, libertad, solidaridad, emoción, alegría, amistad y felicidad.

Llegamos a una conclusión **de que lo afecto y el apego son formas de identificación positiva del niño con relación al espacio que juega**. Los resultados de los mapas confirman una intensa apropiación del espacio, existiendo un fuerte vínculo afectivo del niño con el lugar donde ella forma parte y vivencia sus manifestaciones lúdicas y de ocio. En las cualidades encontradas en la imagen de pertenencia tenemos: divertida, cómoda, tranquila, etc. Las principales características de apropiación de las plazas generadas por la imagen pertenencia en este estudio fueron:

1. En los mapas de los niños identificamos en la imagen de pertenencia, una relación de apego a la plaza y una fuerte conexión afectiva entre las personas que también utilizan a mismo lugar para jugar. Esto confirma que la apropiación puede ser fortalecida y potencializada cuando el niño tiene el sentimiento de pertenencia, de formar parte, ella se siente incluida y eso sería un camino para unir el individuo al lugar, con eso, construimos en el niño una responsabilidad de ser protagonista de la preservación y de la transformación del espacio que vive. (Moreno & Pol, 1999).
2. Así, a medida que el niño vive, ella se relaciona con personas, con objetos, y posteriormente la localidades, hasta la idea de lugar hacerse más específica y geográfica (Tuan, 1983). Se comprende, por medio de

- la idea de lugar, que el sentimiento de pertenencia del niño marcando su territorio de dominio a hace transformar el ambiente en espacio íntimo, es decir, un lugar, que le da la sensación de seguridad y allegado.
3. La experiencia lúdica guarda, así, un sentido de dominio del espacio, haciendo que el niño conozca mejor a sí misma, lo que le posibilita desarrollar su autoestima y estabilidad emocional.
 4. El espacio de la plaza, como uno de los agentes constructores, contribuye en ese proceso con las diversas posibilidades de apropiación vividas en el acto de jugar, y que son despertadas en el imaginario infantil.

Para finalizar nuestras consideraciones sobre el tema afectividad, apropiación y mapa afectivo, confirmamos la tesis defendida por Bomfim (2003, p. 213) “que el mapa afectivo es un instrumento que revela el conocimiento del lugar por los sentimientos de los habitantes y que facilita superación de la dualidad cognición y afecto”.

Sobre el tema mi espacio favorito para jugar, referente a las respuestas de los niños en la pregunta nº 6 del cuestionario sobre el jugar, queda confirmado que en las plazas investigadas tiene espacios que son preferidos por los usuarios infantiles. En la Figura 163 tenemos la frecuencia en porcentaje de los espacios preferidos para jugar de cada plaza investigada. En la figura vamos a analizar solamente los resultados más significativos en las respuestas de los entrevistados.

En la plaza Josep Pallach el espacio **E** con 75% y la **D/C** con 62,5% fueron los preferidos y en Joan Cornudella los espacios **C** y **E** con 57% todos los espacios de ambas plazas están localizados en el área céntrica de cada una. Ya en la plaza Jardines de Can Brasó lugar preferido con 81,5% es el espacio **B** donde tiene una gran rampa declive hasta el parque del barco. En este espacio las actividades que ellos más les gustan es andar de bicicleta, andar de patines, andar de patines y *skate*.

En el espacio céntrico de la Jardines de can Brasó representado por las letras **D** y **E** está localizada la rampa pequeña y el centro de la plaza donde queda un gran espacio cuadrado que a los niños usan para jugar el fútbol, pilla-pilla, carrera, andar de bicicleta, jugar vóley y otras actividades lúdicas. También es en este espacio que todas las manifestaciones culturales y artísticas son realizadas como: Festa Major del barri, Misas, Eventos Musicales, Presentación de Películas, Festa de San Joan, etc. Existe una gran plataforma de cemento como se fuera un gran escenario. Los niños adoran este espacio para saltar de bicicleta, *skate* y patines.

Quedó evidente en este estudio como observamos en la Figura 163 **que los espacios más amplios de las plazas son los favoritos para jugar**, principalmente porque posibilita juegos motrices sean ellos individuales o colectivos. La justificación de la baja frecuencia en otros espacios para jugar cómo: el parque del barco, parque infantil y el parque de goma, en las plazas Jardines de Can Brasó y Josep Pallach son porque:

- La población blanco de la investigación tenían sus edades de 8 a 12.
- Y las edades de 10, 11 y 12 tenían predominancia en este estudio.

El resultado de los entrevistados sobre su plaza preferida para jugar fue la plaza “Jardines de Can Brasó” con 78% de la preferencia conforme la Figura 164. En la Figura 164 tenemos las justificaciones de la elección de cada niño con relación la plaza vencedora presentadas en la Tabla 24.

En los resultados presentados en las Tablas 12, 13, 14,15,16,17,18,19 y 20 de las “ocurrencias cada tiempo observado en minutos” y en las Tablas 21, 22 y 23 de las “análisis de los resultados de las ocurrencias de las categorías y subcategorías” y por último en las figuras 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y 129 de la “Análisis descriptivo de las escalas de observación de la trayectoria, intensidad y calidad lúdica de cada niño observado en la plaza”. En las figuras 165, 166 y 167 tenemos las respuestas ya presentadas y discutidas en el Capítulo 6.

El **Jugar en la Plaza** es un escenario perfecto para hacer intercambios de conocimientos y compartir experiencias, entre niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, la lucha por la dominación y por el poder está presente en el local, tal como en los diversos ejemplares en que los niños están insertados. La jerarquía generacional y la hegemonía adulta quedan claras. Visto que la Plaza no presentaba una utilización uniforme por sus usuarios, era necesario entender sus tiempos para comprender como sus espacios eran apropiados por los sujetos.

En la tentativa de percibir las regularidades de los usos del espacio y de su vida social relacionado a los diversos tiempos y horarios. Las observaciones y registros fueron alternadas en horarios, día de la semana y periodo de las estaciones del año. Con eso fue posible vivir todos los momentos temporales de las plazas.

Las relaciones con los mayores se establecen de manera jerárquica y los usos del espacio y de sus equipamientos eran definidos y controlados por ellos. Los tiempos en que usan la Plaza eran diferentes de los tiempos de los niños mayores. Para las mayores, jugar posee otro significado. El lugar fue apropiado para el ocio principalmente por estos grupos y sus usos son determinados por la libertad de elección. En el cuestionario sobre el juego y el niño tenemos algunos resultados bastante significativos y que ayudan comprender mejor el significado del juego en el contexto infantil y en especial su mirada sobre él.

En las plazas Joan Cornudella y en la plaza Joseph Pallach la respuesta “Quien juega más con usted” causó mucha sorpresa en este estudio. Los resultados de la Figura 134, 144 y 155 notamos la ausencia de las madres en la vida lúdica de sus hijos. Es importante considerar que algunos sujetos que respondieron el cuestionario eran hijos de padres separados. La madre era la responsable en

mantener la familia financieramente y cuidar de todo en la casa. Tal vez la ausencia en el jugar sea justificada por el hecho de no poder acompañar a su hijo. No queremos con esto, justificar que no sea posible el hecho no ocurrir. Diferente fueron las respuestas de la plaza Jardines de Can Brasó donde la mamá quedó en un 15%.

Por otro lado, tenemos un aspecto bastante positivo que encontramos en la cuestión “Quien juega más con usted”. La participación significativa de los padres como el representante de la familia que tuvo mayor presencia en el juego infantil. En las Figuras 134, 144 y 154 era evidente en las respuestas la presencia de los padres. Durante las observaciones de campo era común ver en las plazas padres jugando con sus hijos. Y el tiempo de permanencia de la interacción lúdica era bastante largo. A diferencia de otros países como Brasil y otros de América Latina. En estudios ya realizados por Almeida, M.T.P. (2000, 2002 & 2003) para el Fondo Cristiano Para Niños – FCC en diferentes ciudades del interior del Ceará-Brasil los resultados presentados en las investigaciones fueron: la presencia fuerte de la madre y ausencia completa del padre.

En la misma pregunta “Quien juega más con usted” la respuesta predominante fue: “el papá y la mamá”, se puede observar en las Figuras 134, 144 y 154. Jugar con los padres continúa siendo en el imaginario infantil la mejor opción lúdica. Con certeza todos los niños del planeta tienen ese deseo y sueños de poder siempre tener presente en su acto lúdico “el papá y la mamá”. El mejor juguete para el niño es jugar: con papá y con la mamá. Juguetes así, no son encontrados en los fabricantes de juegos y juguetes. Cuando preguntamos para los niños “Con quienes les gusta jugar” en consonancia con las Figuras 133, 143 y 153 “jugar con los amigos” y “jugar con los hermanos y otros parientes” tuvieron en las tres plazas un resultado bastante similar.

La preferencia de jugar con los otros con: perro, pez, tortuga, gato, hámster y otros animales de compañía. Este hecho fue curioso en las respuestas de los entrevistados, que consideramos relevante hacer un breve comentario. La opción de jugar con los animales de compañía era una opción también representativa. Tener en los animales una posibilidad de interacción lúdica era para los niños una oportunidad de no jugar solos, sea en la plaza o en su propia casa. La gran mayoría de los niños que participaron de la entrevista tenía un animal en casa. El perro era el preferido de las “mascotas”, según ellos.

En la Figura 135, 145 y 155 los niños respondieron que jugar en grupo junto de los amigos es la opción preferida de ellos, después viene la opción “depende del tipo de juego”. Según los participantes va a tener situación lúdica (del juego o del juguete) que jugar solo es aceptable y que va a depender de la propuesta de juego y del juguete utilizado. La opción de jugar solo en todas las plazas la respuesta fue 0%, aun considerando que “depende del tipo de juego” y depender del juego puede aparecer el jugar solo. Ejemplos citados por los niños de juegos para jugar solo: *videogames*, palabras cruzadas, rompecabezas, nitendo DS, *playstation*, leer un libro, oír música en el MP4, etc.

En la cuestión del cuestionario donde pregunta “donde acostumbra jugar”. Verificamos que en todas las respuestas “En la plaza pública” tuvo una representación bastante positiva en las respuestas de los niños en las tres plazas. En la Figura 132, 142 y 152 percibimos que existe un equilibrio entre “en la plaza pública”, “en la escuela” y “en casa”. En la plaza “Josep Pallach” en este ítem tuvo 100% de la preferencia de los niños. Jugar en “otros lugares” (playa, centro comercial, museo, en la montaña, en el sitio etc.) tuvo también una preferencia de los entrevistados. A través de las observaciones descubrimos las preferencias más significativas de horarios que los niños les gustan jugar en las tres plazas:

- Final de tarde cuando salen de la escuela y quedarse jugando hasta a las 20 hs;
- En el verano de las 08:00 a 11:00 y de las 16:00 a 21:00 hs;
- En el invierno de las 17:00 a 19:00 hs.

El periodo del año de mayor apropiación de la plaza es en el verano (período de las vacaciones escolares). Días de la semana preferidos para jugar son viernes, luego de la escuela o colegio, sábado mañana y tarde y el domingo por la mañana.

En la Figura 168 tenemos el resultado del cuestionario nº 2 sobre el juego. Los niños que frecuentan la plaza “Jardines de Can Brasó”, la plaza “Joan Cornudella” y la plaza “Josep Pallach”, verificamos que en la respuesta de la pregunta Nº 1 que todos los niños entrevistados respondieron **SÍ** la pregunta, un 100%. Jugar es parte de la vida de cada una de ellos, y, que en un determinado momento del día ellos viven intensamente el acto de jugar.

Otro resultado significativo cuando hacemos la triangulación de la pregunta Nº 7 de cada plaza. En la Tabla 2 observamos las respuestas de la frecuencia y el porcentaje de los juegos más citados por los sujetos investigados en cada plaza pública. En los resultados tenemos la siguiente orden de los seis primeros preferidos de los niños: 1º) jugar al fútbol; 2º) pillla-pilla; 3º) bote-bote; 4º) andar de bicicleta; 5º) andar de patines, esconde-esconde y jugar al vóley; 6º) saltar la comba.

En los resultados arriba tenemos la familia de juegos tradicionales como el “saltar comba”, “pilla-pilla”, “esconde-esconde” y el “bote-bote”. El juego “bote-bote” fue citado 14 veces por los sujetos entrevistados. En la plaza era muy común ver los niños jugando. En una de las observaciones realizada por el investigador, fue documentado un momento en que los niños jugaban el “bote-bote” en la plaza “Jardines de Can Brasó”:

Ellos hacían un círculo en el suelo de la plaza con tiza. Cogían una amplia vacía, botella de refrigerio vacía o una botella de plástico o zumo vacía y se colocaba bien en medio del círculo. Hacían un sorteo para ver quién comienza siendo el pegador. El escogido que llamaremos de VITÓRIA, ella

quedaba de costa para BOTELLA PLÁSTICA. Los otros jugadores intentan chutar la BOTELLA PLÁSTICA. Cuando la BOTELLA PLÁSTICA es chutada VITÓRIA que protegía la BOTELLA PLÁSTICA tiene que ir a coger la BOTELLA PLÁSTICA y colocarla de vuelta en el círculo y gritar: ¡BOTE! Cuando VITÓRIA sale para buscar la BOTELLA PLÁSTICA los otros jugadores corren para esconderse. VITÓRIA tendrá que buscar los jugadores escondidos. Si VITÓRIA veía uno de ellos, debe volver corriendo para el círculo y colocar su pie dentro de él y gritar, BOTE-BOTE, por ¡MARCOS! o cualquiera otro nombre. En este caso, MARCOS, tendrá que salir de su escondite y quedar en el círculo de tiza EN LA PRISIÓN. El jugador prendido aún puede ser salvado por sus amigos escondidos, ellos pueden a cualquier momento venir a dar un chute en la BOTELLA PLÁSTICA para salvar a su amigo. Lo/s jugador/es que esté/n en la prisión, será/n inmediatamente liberado/s y puede/n esconderse nuevamente. El juego termina cuando todos son encontrados por VITÓRIA. (Relato de observación del investigador. En la plaza Jardines de Can Brasó en Barcelona, 2008)

El jugar al fútbol, en todas las plazas, era el acto lúdico motriz preferido por niñas y niños. En las plazas era bastante común ver niñas jugando fútbol con los niños. La democratización de la práctica lúdica no tenía barreras de género, color, raza, clase social o religión en estos espacios públicos.

Queda evidente que a través del juego es posible estimular la participación, la igualdad y la tolerancia, el fútbol usa el balón y el cuerpo como su juguete motriz, con el balón creamos puentes y caminos y con el cuerpo vivimos, pensamos, soñamos y jugamos. Jugando al fútbol en la plaza los niños resolvían sus diferencias, sus problemas y conflictos por vías no violentas.

En las respuestas de los niños sobre “su plaza preferida”, reforzamos los resultados de la Tabla 26. Ejemplo: “Porque en este parque siempre juego. Me agrada, porque en aquel lugar puedo jugar al *skate*, andar en bicicleta, al bote-bote, andar en patines”.

La tesis sirvió para confirmar que las plazas investigadas en Barcelona, pueden ser ambientes urbanos públicos convenientes para todos los habitantes, en especial para población infantil. En la plaza los niños pueden jugar de modo efectivo, a través del juego espontáneo o libre. En las plazas Jardines de Can Brasó, Joan Cornudella y Josep Pallach los niños encuentran:

- Compañeros para jugar;
- Seguridad, cuidado, amor, pasión, bien estar, tranquilidad, amistad, emoción, alegría, diversión, solidaridad y paz;
- Espacios o áreas para jugar con seguridad y autonomía;
- Materiales estructurados y no estructurados para jugar;
- Personas que valoran el juego como sus familiares (padre, madre, abuelas, etc.) y otros adultos;

- Oportunidades para jugar en pares, en pequeños grupos, solos, cerca de otras personas, con adultos;
- Tiempo para explorar, a través del lenguaje, aquello que hicieron y como ellos pueden describir la experiencia;
- Situaciones lúdicas que potencialicen sus cualificaciones motrices;
- Inclusión, diversidad, valores y pluralismo en diferentes manifestaciones lúdicas infantiles;
- Tiempo para continuar lo que iniciaron;
- Experiencias para ampliar y profundizar aquello que ya saben y aquello que ya pueden hacer. En esta situación de experiencias lúdicas en la plaza visualizamos la “zona de desarrollo proximal (ZDP)” citada por Vygotsky;
- Estímulo y coraje para hacer y aprender más;
- Oportunidades lúdicas planeadas y espontáneas.

5.2. Limitaciones y recomendaciones del estudio

5.2.1. Relevancia del estudio realizado

Tópicos más relevantes de este estudio en lo que concierne a niño, al tiempo y al espacio en su juego fueron:

1. Identificar rutinas de vida diaria más común de los niños y jóvenes, considerando la multiplicidad y diversidad de estilos de vida (espacio de acción, tiempo disponible para el jugar espontáneo y las dinámicas sociales y familiares).
2. Desarrollar una investigación empírica y experimental a través de una multiplicidad de metodologías de estudio, apropiados a las características de cada realidad social.
3. Percibir las diferentes percepciones y representaciones del espacio físico y movilidad motriz (lugares, objetos, acontecimientos, sentimientos, etc.) en las edades investigadas y los obstáculos y limitaciones relacionados con el acceso al juego espontáneo.
4. Identificar las varias formas de manifestaciones lúdicas en el plan: motriz, simbólico, social, cultural y cognitivo desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo y su efecto en el desarrollo y en el aprendizaje.
5. Estimular estudios de intervención a través de programas/proyectos lúdicos y verificar su influencia en la adquisición de cualificaciones motrices, perceptivas, cognitivas, sociales y afectivas.
6. Definir estrategias para mejorar la calidad de vida de las familias en la educación no formal de los niños y jóvenes. Cómo movilizar a los padres, a los profesores y a los grupos de profesionales relacionados al juego y al juguete en la preservación de los espacios y equipamientos lúdicos.
7. Programar nuevas plantillas de políticas públicas de desarrollo urbano (planificación del espacio urbano para el ocio, educación para ciudadanía, educación ambiental y prevención y seguridad social) en consonancia con las necesidades, deseos y motivaciones de las poblaciones protagonistas, permitiendo una participación colectiva y real de todos los interlocutores en el proceso.
8. Modernizar espacios y equipamientos lúdicos y definir las normas relacionadas con la seguridad, mantenimiento, supervisión y estrategia de animación. Se considera fundamental la existencia de proyectos relacionados con la creación de zonas/espacios libres de divertimento, aventura y juegos espontáneos, en zonas residenciales, escuelas, áreas verdes y locales públicos (plaza, calles, etc.).
9. Que los análisis de las apropiaciones de los equipamientos del ambiente indiquen usos previstos e imprevistos practicados por los niños en sus manifestaciones lúdicas y no lúdicas.
10. Estructurar y desarrollar estudios relacionados con la implementación de los derechos de los niños y adolescentes al juego, considerando las diferencias sociales, étnicas, culturales y regionales.

11. Desarrollar los medios posibles en términos académicos, espacios de reflexión, estudio, investigación y estructuras curriculares en las universidades sobre las teorías del juego y del niño.

Cada vez más, estudios de esta naturaleza comienzan a existir en diferentes continentes. Percibimos que este tipo de trabajo sobre el tema deben ser hechos en diferentes países, donde constatamos que aún existen pocos estudios sobre la actividad de jugar y los juegos de los niños en espacios públicos, es necesario y fundamental, por la riqueza del tema y en razón de la importancia de la reinserción del niño en ese espacio del cual está siendo gradualmente excluida, que haya nuevas investigaciones en relación al fenómeno del jugar en los espacios públicos, principalmente en aquellos no formalmente destinados a los niños. Esos futuros estudios deben utilizar recursos metodológicos capaces de captar toda la riqueza que el fenómeno contiene. De esa forma, los conocimientos sobre el uso del espacio por los niños pueden suministrar elementos que auxilien en la planificación urbana, principalmente en el que se refiere a la ofrecimiento de áreas para que los niños puedan ejercer sus derechos relacionados al pleno desarrollo y a la conquista de ciudadanía.

5.2.2. Limitaciones del estudio

En nuestro estudio exploratorio inicial percibimos algunas limitaciones en la investigación. Estos obstáculos fueron percibidos, amenizados y gradualmente eliminados con diferentes estrategias metodológicas que contribuyeron para un mejor desempeño de la investigación. Durante un proceso de investigación sabemos que existen muchas limitaciones y dificultades que pueden surgir en un estudio, para nosotros estos obstáculos sirvieron como desafíos y estímulos para realización de nuestro trabajo de doctorado. Relacionamos una lista de factores que causaron inicialmente dificultades en la investigación aquí presentada:

1. Los usuarios con edades distinguidas;
2. Gran número de usuarios en los espacios estudiados;
3. Era un espacio público bastante amplio;
4. Variados estímulos espaciales;
5. Los espacios eran próximos geográficamente;
6. Es un estudio pionero en la aplicación de los mapas afectivos en un contexto lúdico;
7. Que nuevas categorías pueden surgir en los mapas afectivos;
8. En las pre-pruebas de los cuestionarios de los mapas afectivos con niños de 5 a 7 años, tuvimos una gran dificultad con relación a las preguntas que eran hechas después el dibujo hecho. Todas ellas en este rango etario tenían dificultades en entender la pregunta. En este sentido, optamos en hacer con los niños mayores de 8 años.
9. Cuando aplicamos los instrumentos en los espacios terciario del niño participante. Fue percibida un poco de distracción, interrupciones y un poco de ansiedad por parte del mismo. Tal vez por el hecho de estar en

su espacio de jugar y que ellos querían aprovecharlo al máximo. Quedó claro que el niño quería siempre volver para jugar. Con eso perdía su concentración y atención en la entrevista.

10. Hacer que los niños vengan a participar de la investigación. Utilicé la Escuela Pau Casals (pública) de la comunidad como otro espacio para realizar la aplicación de los instrumentos por ser un espacio secundario de investigación y por que la mayoría de sus alumnos de primaria (1 al 6) eran habitantes del barrio;
11. Los períodos del año. En las estaciones frías (otoño-invierno) el uso fue poco o casi inexistente en las plazas públicas investigadas. A diferencia de la primavera y verano donde estos espacios son utilizados al máximo por los residentes infantiles;
12. No tener otro estudio de esta naturaleza sobre el juego infantil en espacios públicos que hayan utilizado los mapas afectivos y la escala de intensidad lúdica. Con certeza habría sido de gran ayuda para este estudio.

5.2.3. Recomendaciones del estudio

Estudios como este son de gran relevancia al punto de vista de uso de los espacios públicos para jugar. Observamos en estos espacios públicos en Vall d'Hebron en la ciudad de Barcelona que: a) existen plazas con una gran intensidad de usuarios y otras con poca o casi ninguna apropiación por parte de las personas. b) existen espacios en la misma plaza que son más utilizados y otros poco utilizados. Estas y otras cuestiones justifican la importancia del estudio desarrollado. De esta forma, fue posible percibir en los resultados de la investigación los siguientes aspectos:

- Los motivos que inducen los usuarios infantiles a escoger determinadas estructuras físicas;
- Los sentimientos que llevan los niños a escoger algunos espacios de la plaza;
- Como los niños se apropian de la plaza;
- Cuáles son los juguetes/estructuras lúdicas preferido/as;
- Comprender la forma como el niño juega en la plaza;
- Sus preferencias de horarios para jugar;
- Periodo del año para jugar;
- Días de la semana para jugar, etc.

Cuestiones como esas, pueden ser de gran ayuda para gestores públicos, arquitectos, ingenieros, sociólogos, educadores, padres y comunidad como un todo. Las experiencias positivas realizadas en Europa en torno del tema juegos y la apropiación de espacios dentro de un contexto infantil, posibilita que ideas y proyectos públicos de plazas ya realizados y en funcionamiento sean visualizados en forma de investigación y en forma de modelos para otras gestiones, culturas y ciudades, además de eso, tener referencias de Políticas Públicas de Ocio que sean eficientes y de calidad dentro del contexto del niño y de los adolescentes.

Para eso, es preciso que países con pocas experiencias sobre el juego o la actividad del jugar, el niño y su relación con el espacio público, busquen informaciones y realicen una aproximación más intensa con otros países en donde haya experiencias y estudios positivos sobre el tema. Cuando favorecemos intercambios que permitan experimentar y compartir variadas experiencias sobre: el niño, el juego infantil, espacio público, apropiación de espacios, educación y ocio, podemos ampliar nuestras posibilidades y aprendemos a compartir de forma cooperativa los resultados, sean ellos positivos o negativos. Es importante que experiencias de investigación sobre: espacio público, la actividad de jugar y el niño, sean estimulados, desarrollados y divulgadas en diferentes países.

En este sentido, otros investigadores tendrán posibilidades científicas para mejor analizar, investigar y reflejar sobre el tema. Sabemos que en un mundo globalizado es necesario que los gobernantes tengan una visión amplia de las diversas cuestiones que permean una nación como: la educación, la cultura, la salud, la economía, la urbanización (el espacio público), el medioambiente, el ocio, el derecho de jugar, finalmente, cuestiones que puedan promover el desarrollo de todos. Creemos que la investigación aquí realizada, pueda servir con parámetro y estímulo para futuras investigaciones. Con los resultados obtenidos en nuestro estudio podemos orientar algunas posibilidades investigativas, como por ejemplo:

- Detectar las necesidades básicas de movilidad y juego espontáneo de los niños en las plazas o espacios públicos.
- Describir la oferta de organización del espacio y la función en espacios comunes de las plazas.
- Identificar el uso colectivo de los espacios de la plaza por parte de los niños de los momentos lúdicos a través del juego libre o el juego espontáneo.
- Explicitar las necesidades educativas de uso de los espacios públicos en lo que concierne a la seguridad de equipamientos en espacios públicos, democratización de los equipamientos lúdicos y de espacios, etc., ofreciendo alternativas para los usuarios (niños, jóvenes, adultos y ancianos) de formación lúdica.
- Sugerir mejoras y facilitar la innovación de ambientes de la plaza pública para contribuir en el desarrollo de la ciudadanía, de la motricidad, del ocio, de la salud psicológica, biológica y ambiental, de la integración colectiva y de inclusión.
- Diseñar propuestas y proyectos que fomenten el uso y la participación colectiva en espacios públicos en la ciudad de Barcelona.
- Identificar modelos de organización de espacios públicos que fomenten la inclusión social a través del juego.

Además de los objetivos que podemos alcanzar citados anteriormente. Este estudio podrá presentar descubrimientos teóricos importantes sobre el juego en la plaza pública, el niño y definir criterios tales como:

- La duración de la implicación del niño en una determinada acción lúdica en la plaza;
- Las cualificaciones del niño envuelto en la acción lúdica;
- La trayectoria lúdica del niño en una plaza pública;
- El grado de iniciativa, creatividad, autonomía y criticidad que el juego proporciona al participante;
- La verbalización y lenguaje que acompañan al juego;
- El grado de interés, motivación, satisfacción, tensión aparente durante el juego (emociones, afectividad, etc.);
- Construcción del conocimiento (raciocinio, argumentación, etc.);
- Evidencias de comportamiento social (cooperación, colaboración, conflicto, competición, integración, inclusión, etc.);
- Evidenciar en el niño comportamiento de preservación y respeto a los equipamientos y materiales lúdicos y de la democratización del uso de los mismos;
- Verificar factores de apropiación del espacio lúdico por el niño.

Para finalizar este trabajo en lo que concierne a las recomendaciones de este estudio. Me gustaría desafiar a otros investigadores para hacer otras investigaciones de esta naturaleza e intente en ellas hacer preguntas que nos permita responder y reflejar sobre:

- ¿Cual el significado de los espacios públicos (plaza y calle) para los niños?;
- ¿Pensando en el niño como sujeto social autónomo, con prácticas culturales distinguidas del adulto, la plaza pública se destaca como locus de ejercicio de esas prácticas?
- ¿La plaza permite al niño la subversión de la orden adulta, en que, de espacio de pasada, la plaza se hace, en el imaginario infantil, locus de su dominio?
- ¿Al ocupar las plazas para juegos colectivos e individuales con sus juguetes y materiales lúdicos estructurados y no estructurados el niño invierte los espacios públicos de nuevos significados?
- ¿En la era del ocio, son en los espacios públicos, que los niños ocupan los lugares posibles, reinventándolos?

Quién sabe en estudios futuros estas preguntas puedan ser respondidas para nosotros. Con eso podemos organizar propuestas donde los niños puedan experimentar todos los aspectos de su ambiente local para comprender la comunidad en que viven. Cuando valoremos los niños y su fuerza política, podemos ofrecer para ellas posibilidades lúdicas mejores, como eso, la actividad de jugar puede ganar en su calidad.

Nicholson y Schreiner (1973) comenta que el niño debe o debería sugerir, participar organizar y estructurar sus propios espacios y ambientes para jugar, porque nosotros seres humanos somos creativos, no habiendo razón para creer que perdemos ese potencial en la medida que quedamos viejos. Para Nicholson

(1971) la manifestación lúdica está más relacionada con el proceso del que con el producto. Este mismo autor en su "Teoría de las Partes Sueltas" explica que:

En cualquier ambiente, tanto los grados de fantasear y de creatividad en cuanto a la posibilidad de descubrimiento son directamente proporcionales al número y tipo de variables dentro de él. (1971, p. 30)

Este autor usa la palabra "ambiente" en el sentido holístico: como un sistema de partes interconectadas que nos afectan. De esa forma todo en el ambiente nos afecta, y que eso, es rico para ampliar la calidad e intensidad de nuestro jugar (Norén-Bjorn, 1982). En estudio de esta naturaleza puede ser realizado entre comunidades, países o incluso continentes. En este sentido, concuerdo con Bomfim (2003, p.217) "cualquier barrio o ciudad podrá ser observado en estudios comparativos futuros. Creemos que la comparación que realizamos abre nuevas posibilidades de reflexión sobre ambientes con diferentes tendencias de categorización social".

Llegamos al final de una linda jornada de conocimiento y aprendizajes, concluyendo que, como investigadores con emociones y sentimientos creamos relaciones con los lugares y con las personas que en él viven. Aprendemos que nuestra estima positiva de un lugar acontece en el momento que somos acogidos, integrados e incluidos por él y por los habitantes que viven. Ganamos todos por conocer por los sentimientos, expresión de la mayor forma de convivencia de la humanidad: las ciudades. La tesis fue la forma de agradecer la ciudad de Barcelona por todo que ella nos ofreció: vida, amigos, alegrías, amor, pasión, seguridad y aprendizajes.



B Universitat de Barcelona