

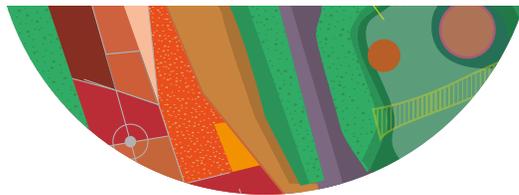
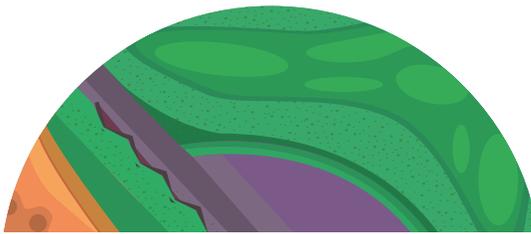


ESPACIOS DE EXPLORACIÓN LÚDICA

PARA LA RE-HUMANIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO DE SAN PEDRO DE MONTES DE OCA
DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA NIÑEZ

PROYECTO FINAL DE GRADUACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIATURA EN ARQUITECTURA

GLORIANA BLANCO VÍQUEZ | B11005 | II CICLO 2018



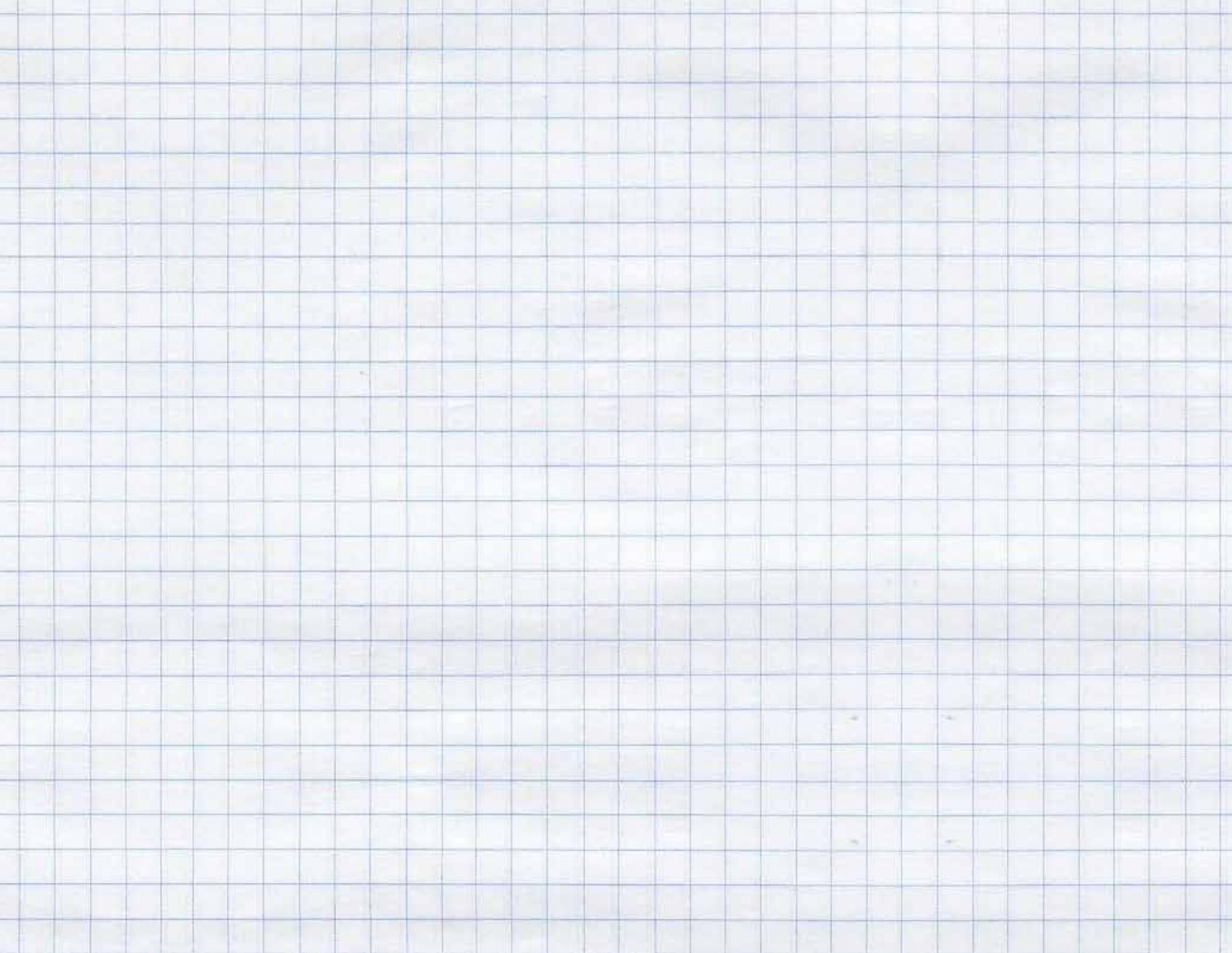
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA | FACULTAD DE INGENIERÍA | ESCUELA DE ARQUITECTURA

ESPACIOS DE EXPLORACIÓN LÚDICA

PARA LA RE-HUMANIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO DE SAN PEDRO DE MONTES DE OCA
DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA NIÑEZ

PROYECTO FINAL DE GRADUACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE
LICENCIATURA EN ARQUITECTURA

GLORIANA BLANCO VÍQUEZ | B11005 | II CICLO 2018



COMITÉ ASESOR

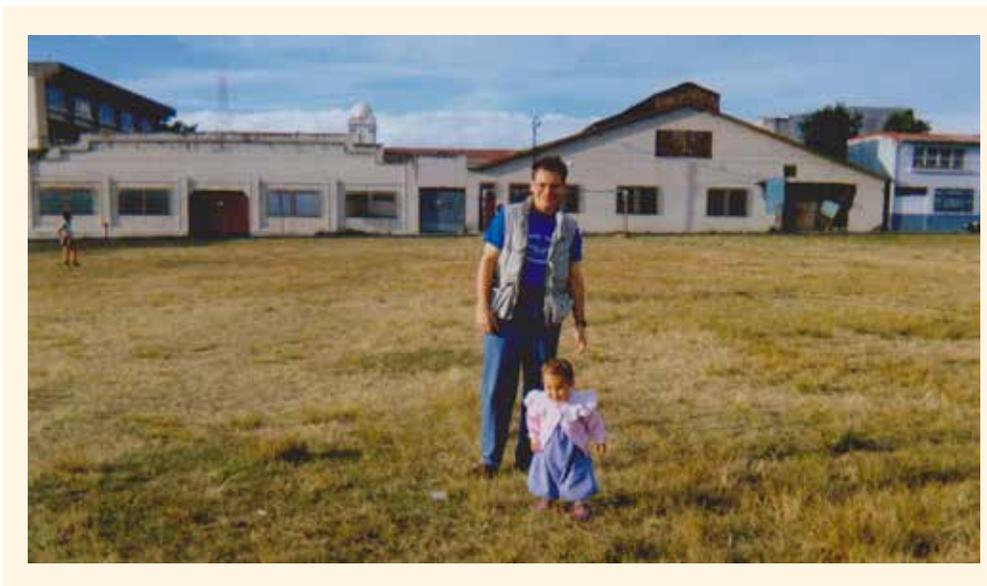
Dra. Arq. María De Los Ángeles Barahona Israel
DIRECTORA

M.Sc. Luis Durán Segura
LECTOR

Lic. Giselle Rovira Rodríguez
LECTORA

Lic. Karen Fonseca Rodríguez
LECTORA INVITADA

Arq. Manuel Morales Alpizar, Dr.
LECTOR INVITADO



"If childhood is a voyage, let us see to it that the child does not travel by night. The value of this particular voyage is measured, surely, by the delight and intensity of the experience en route and not by the safe non-stop arrival at the station- adult society. There is no but here, adults: -if there is any question of being half-fledged it is certainly not the child who deserves to be thus qualified. Look at the child and unfold!"
-Aldo van Eyck

AGRADECIMIENTOS

A Dios y la Mater por darme las fuerzas necesarias cada día y la bendición de estudiar lo que soñé desde pequeña en la Universidad de Costa Rica.

A mis papás por ser mi ayuda y guía en todo, por su amor incondicional, por siempre apoyarme en mis sueños y darme todas las herramientas para afrontar la vida.

A Moma por quererme y ayudarme siempre, por ser mi gran ejemplo de esfuerzo y entrega, y por hacer todos los días de éste proceso y de mi vida más felices.

A mis profesores y guías durante la investigación: doña Marielos, Luis y Giselle, por aceptar el reto de ser mis asesores durante ésta investigación, por darme herramientas para profundizar y libertad para proponer, apoyándome durante todo el proceso.

A mi familia, especialmente a tía Katya por ser mentora y apoyo durante todo mi camino por la Escuela de Arquitectura con su experiencia.

A mis amigos y amigas que me acompañaron durante la carrera, me impulsaron a siempre dar mi mejor esfuerzo e hicieron de ésta experiencia una inolvidable. Especial agradecimiento a Sofi y Silvia, mis compañeras en este proceso, apoyándome en todo de manera incondicional.

A la Escuela Anglo Americana por abrirme las puertas a conocer más de cerca la niñez como maestra y permitirme desarrollar parte de la investigación en sus instalaciones.

A la Escuela de Arquitectura, profesores, personal y compañeros. Por abrirme las puertas de ésta escuela que se convirtió en mi segundo hogar.

MPHCEV!

RESUMEN

Las ciudades se crean no sólo a partir del espacio construido, sino del uso que le dan sus habitantes. En este sentido, la percepción que tienen los usuarios del espacio es un factor fundamental para su apropiación. Pero, en el diseño urbano actual el usuario es colocado en segundo plano. Los niños son ciudadanos fundamentales, sin embargo, la percepción y forma de usar el espacio de la niñez es dejada de lado en los procesos de diseño de la ciudad.

San Pedro de Montes de Oca es un espacio urbano de transición entre la capital y el este de la provincia de San José; producto de un crecimiento acelerado, donde conviven muchas personas de manera intermitente. Sin embargo, el espacio público no responde a las necesidades reales de sus usuarios, por lo que el diseño del mismo actualmente limita su apropiación.

La siguiente investigación busca, a través de la profundización en las cualidades intrínsecas de la infancia, innovar en los procesos de conceptualización de espacios de exploración lúdica para la rehumanización del espacio público de San Pedro de Montes de Oca.

TABLA DE CONTENIDOS

Comité asesor	v
Agradecimientos	vi
Resumen	vii
Introducción	12
CAPÍTULO 1. ASPECTOS GENERALES	14
1.1 SELECCIÓN DEL TEMA	16
1.2 JUSTIFICACIÓN	19
1.3 FACTIBILIDAD y ALCANCES	21
CAPÍTULO 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	22
2.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	24
2.2. OBJETO DE ESTUDIO	25
2.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN	26
I. ESPACIO PÚBLICO	
II. CIUDADES PARA LA GENTE	
III. CIUDAD Y NIÑEZ	
IV. APRENDIZAJE INTERACTIVO	
2.4 DELIMITACIÓN FÍSICO-ESPACIAL	38
2.4.1 PARQUES RECREATIVOS Y CENTROS EDUCATIVOS DE SAN PEDRO	
2.5 SUJETO DE ESTUDIO	40
2.6 ESPACIO URBANO Y NIÑEZ: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL	42
2.6.1 ANTECEDENTES- SITUACIÓN EN EL MUNDO	
2.6.2 SITUACIÓN EN COSTA RICA	
2.7 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	50
2.8 OBJETIVOS	51
2.8.1 OBJETIVO GENERAL	
2.8.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	52
3.1. LA CIUDAD	54
3.2. LA INFANCIA	58
3.3. EL ESPACIO	69
3.4. JUEGO, ESPACIO Y APRENDIZAJE	75
3.5. CONCLUSIONES	78
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	80
4.1 ENFOQUE Y PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	82
4.2 PLAN METODOLÓGICO	83
4.3 DEFINICIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA	86
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	87
CAPÍTULO 5. ETAPA A- CONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ	90
5.1 EL TERCER MAESTRO / “THE THIRD TEACHER”	93
5.2 ESTUDIOS DE CASO	104
5.2.1 TIPO A: ESPACIOS RECREATIVOS CREADOS PARA LA NIÑEZ	
5.2.2 TIPO B: EL ESPACIO AMBIENTE EN LAS ESCUELAS REGGIANAS	
5.2.3 TIPO C. PROYECTOS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LA NIÑEZ Y CIUDADANOS	
5.3. ACERCAMIENTO A LA NIÑEZ Y EL JUEGO	122
5.3.1 PLANTEAMIENTO OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN ESPACIO DE RECREO	
5.3.2 HERRAMIENTAS	
5.3.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	
5.3.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS	
5.3.5 ANÁLISIS POR EDADES	
5.3.6 CONCLUSIONES	
CAPÍTULO 6. ETAPA B: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	150
6.1 DIAGNÓSTICO DEL ESPACIO PÚBLICO: SAN PEDRO	152
6.1.1 PLANTEAMIENTO	
6.1.2 HERRAMIENTAS	
6.1.3 ANÁLISIS DE SITIO	
6.1.4 SÍNTESIS	
6.1.5 CONCLUSIONES	

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE SITIO PLAZA ROOSEVELT	180
7.1 ANÁLISIS DE SITIO PLAZA MÁXIMO FERNÁNDEZ (ROOSEVELT)	182
7.1.1 ANÁLISIS GENERAL	
7.2. ANÁLISIS DE TEMPORALIDADES	186
7.2.1 PLANTEAMIENTO	
7.2.2 HERRAMIENTAS:	
7.2.3. ANÁLISIS FIN DE SEMANA	
7.2.4 ANÁLISIS ENTRE SEMANA: MEDIA MAÑANA	
7.2.5 ANÁLISIS ENTRE SEMANA: TARDE	
CAPÍTULO 8. GUÍA GENERAL DE DISEÑO	206
8.1 PREMISAS GENERADORAS	208
CAPÍTULO 9. ESTRATEGIAS Y ESCENARIOS	224
9.1 ESTRATEGIAS GENERALES	226
9.1.1 ESTRATEGIAS MACRO	
9.1.2 ESTRATEGIAS MICRO: PAUTAS GENERALES PLAZA ROOSEVELT	
9.2 ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS	234
9.2.1 PROBLEMÁTICA	
9.3. ESCENARIOS	238
9.3.1 RECORRER	
9.3.2 MOVERNOS	
9.3.3 SENTIR	
9.3.4 EXPONER	
9.3.5 PAUSAR	
9.3.6 ZONIFICACIÓN Y CONFIGURACIÓN GENERAL DE LA PLAZA	
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES	266
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	272

INTRODUCCIÓN

La ciudad de San José, Costa Rica y las ciudades periféricas que conforman el casco urbano no surgen de una teorización y estudio de variables de la ciudad, sino de escenarios sociales específicos. En todas las ciudades, la complejidad del ser humano y la complejidad de la ciudad están íntimamente relacionadas. Según Manuel Castells:

"...el reconocimiento aparentemente simple de una relación significativa entre sociedad y espacio oculta una complejidad fundamental. Y es así porque el espacio no es un reflejo de la sociedad, sino su expresión. En otras palabras, el espacio no es una fotocopia de la sociedad: es la sociedad misma. Las formas y procesos espaciales están formados por las dinámicas de la estructura social general..." (Castells, 1999 Ed. 2005)

San Pedro de Montes de Oca es producto no sólo de la gestión de territorio que incentivó la migración hacia las periferias de la ciudad, sino que también es producto de ideales de una época que marcan la época actual con imaginarios que condicionan la forma en que utilizamos el espacio público y en la que nos relacionamos con la ciudad donde *"la posibilidad de construir o contar con una ciudad democrática, de todos y para todos, se ha visto seriamente socavada"*. (Flores, 2013)

Desde ésta perspectiva, se nos abre la pregunta de lo que la ciudad dice de nosotros como sociedad, y nosotros de ella. Es éste el marco sobre el cual surge la urgencia de estudiar el espacio público desde una perspectiva innovadora que incorpore a todos sus habitantes, incluyendo específicamente a los menos escuchados: los niños y las niñas.

La presente investigación se desarrolla en 6 unidades de manera que las primeras 2 introducen el tema y problemas de investigación, justifican su selección y su pertinencia dentro del campo de la arquitectura, y la factibilidad de la misma para ser realizada como proyecto final de graduación. Además, se plantean el objeto de estudio y los principales problemas y preguntas que se definen dentro del tema seleccionado. De igual forma, se hace referencia a diferentes proyectos existentes que comparten características fundamentales para la misma dentro del Estado de la Cuestión. Estas 2 unidades finalizan delimitando los objetivos generales y específicos.

En la Unidad 3 se plantean los referentes teóricos sobre los que se basa el proyecto y los conceptos que serán de importancia. En la Unidad 4 se define la metodología llevar a cabo las diferentes fases de la investigación. En la Unidad 5 se plantea el proceso de investigación en sitio y las conclusiones del mismo para el desarrollo de la propuesta. La Unidad 6 continúa con el proceso de investigación en campo. La Unidad 7 plantea la propuesta de diseño, reuniendo las características principales del proyecto y la Unidad 8 determina las conclusiones a las que se llegó a través de todo el proceso del proyecto.

"...se tiene que observar la ciudad desde sus prácticas materiales, sus representaciones del espacio y sus espacios de representación; es decir, pensar en ciudades que son simultáneamente experimentadas, percibidas e imaginadas por sus habitantes". (Durán, 2010)



Imagen1. Niños toman el puente. Autor desconocido.

G

CAPÍTULO 01
ASPECTOS GENERALES

1.1 SELECCIÓN DEL TEMA

Dentro del campo de la arquitectura y las ciencias sociales, el derecho a la ciudad y el espacio público cumplen un papel fundamental en la conceptualización y estudio de las ciudades. Sin embargo, estas concepciones y teorías que se estudian en la academia encuentran su contrapunto en la ciudad actual y, principalmente, en la concepción de los ciudadanos sobre las mismas.

Según la antropóloga María del Carmen Araya en su libro *"San José. De "París en miniatura" al malestar en la ciudad (2010)"*: *"...la polarización simbólica y la pérdida de un centro, la expansión de la lógica cultural del consumo, un pastiche nostálgico de imágenes de urbes europeas y de la modernidad estadounidense, la sensación de que la ciudad es caótica, poblada por "monstruos" y el deseo de una vuelta a un centro repoblado"* son los imaginarios que rondan el actual Casco Urbano Central.

Sumado a estos imaginarios, según la arquitecta Zuhra Sasa- en su exposición dentro del marco de la Bienal de arquitectura del 2016-: el Estado ha perdido el control en su papel de organizador del espacio público, cediéndole el lugar a la lógica capitalista global, donde los proyectos de consumo asumen el puesto como los nuevos estructuradores de la geografía, el tiempo libre, los modos de vida y la cosmovisión de los ciudadanos. En la actualidad, los espacios privados de uso público han sustituido al espacio público, alimentando más y más las polaridades dentro de la sociedad costarricense y los imaginarios urbanos que la rondan.

La *topofobia*, según Alicia Lindón (2009), es parte de un proceso tanto individual como colectivo, por lo que estos imaginarios no solo afectan cada día más nuestro presente sino que también moldean nuestro futuro.

Sumado a estas realidades, se encuentra la población infantil del país, para la cual la vivencia de la ciudad se ve limitada no solo espacial sino temporalmente. Los espacios de juego existentes como parques, plazas y espacios privados, han caído en muchos casos, en la repetición de recetas pre-establecidas que no incentivan la creatividad y exploración.

Adicionalmente, la disponibilidad de los padres, madres o tutores de los y las niñas para llevarlos a espacios de recreación y juego usualmente es poca, por lo que las horas de recreación de los mismos se ve reducida al espacio de recreo de la escuela y en algunos casos a parques vecinales o a su casa.

Esta realidad usualmente genera poca o nula vivencia del niño con la ciudad, lo cual afecta su apropiación, apreciación y cuidado de la misma en el futuro.

"...los niños denuncian la incapacidad que tienen o la impermicibilidad de sus padres de que usen el espacio público, entonces también estamos privatizando ese espacio público porque en barrios como este tipo cierran los espacios y nos dicen que esto es un parque infantil." (Sasa, 2016)

Es por ésta razón que la selección del tema parte de los imaginarios y se proyecta hacia una regeneración de la ciudad incorporando una visión distinta del espacio público a partir de la perspectiva de la niñez como usuario y como concepto.

Según Aldo van Eyck (1962), para que las ciudades puedan ser concebidas como tales, deben ser pensadas para los ciudadanos; y los niños son parte de esa ciudadanía que en muchas ocasiones

se deja de lado en la concepción, planificación y diseño de las mismas. Por lo que, a raíz de esta reflexión se plantea el tema de "la rehumanización del espacio público, desde una perspectiva de la niñez".

Cabe aclarar que la propuesta pretende desligarse del cliché actual que suelen ser los espacios para la niñez, los cuales usualmente siguen patrones preestablecidos de lo que los niños "necesitan" o lo que "se les debe enseñar" desde una visión de la adultez. Pocas veces se estudia cómo los niños realmente utilizan el espacio o se les da la oportunidad a estos de ser voceros de sus propias necesidades y de otorgarles el valor que merecen como parte fundamental de la sociedad.

La investigación, busca encontrar puntos de intersección de realidades etarias, de género, de posibilidad de vivir el espacio y de condición socioeconómica para –a partir de estas- desarrollar una estrategia de regeneración del espacio público que busque la cohesión social.

"En este intento de repensar las urbes, debemos procurar que el "Derecho a la Ciudad" o -aquel que enunciaba con frecuencia Henry Lefebvre- sea un bien común para todos y todas, sin importar la condición económica, social o étnica. La ciudadanía debe disfrutar de una participación activa y constante en las decisiones que se tomen sobre la vida urbana". (Durán, 2010)

*“Lo esencial se sigue evitando, el acento sigue estando sobre el desarrollo fluido del niño en lugar de sobre el propio niño; en lo que es abstracto en lugar de lo que es de vital importancia. (...) Son los niños los que importan esta vez. La tarea de la educación es, en primer lugar, estimular a los niños en su condición de ser niños, no sólo ‘hacer’ adultos! Lo que importa es la vida, la materia prima de la vida. Una vez que se entienda esto, el resto le seguirá. Si la infancia es un viaje, debemos ver en ella que el niño no viaja de noche. El valor de este viaje en particular se mide, sin duda, por el placer y la intensidad de la experiencia en el camino y no por la llegada segura y sin paradas hacia la estación, la sociedad adulta”
(van Eyck, 1962)¹*

*¹The essential point is still shunned, the accent still placed on the child’s smooth development instead of on the child itself; on what is abstract instead of on what is vital.(...) It is the children themselves that matter this time. The task of education, first and foremost, is clearly to stimulate children in being children, not just to ‘make’ adults! What matters is life, the raw material of life. Once this is grasped the rest will follow. If childhood is a voyage, let us see to it that the child does not travel by night. The value of this particular voyage is measured, surely, by the delight and intensity of the experience en route and not by the safe non-stop arrival at the station- adult society!”
(van Eyck, 1962)*

1.2 JUSTIFICACIÓN

El interés por el tema de investigación surge desde una inquietud latente de entender la relación que tiene la sociedad sobre el desarrollo de la ciudad y viceversa. Esta inquietud por la vivencia y percepciones de la ciudad surge de las reflexiones que se llevaron a cabo en diversos cursos de Teoría de la Arquitectura y “Ciudad y Mujer” en el año 2015. Se tuvo la oportunidad de iniciarse en el entendimiento del derecho a la ciudad desde una perspectiva de género y de inclusión universal. Como bien indica la Arq. Zuhra Sasa Marín en su ponencia sobre “La Investigación en el Urbanismo” (2009):

“Para el desarrollo de adecuados y exitosos paisajes urbanos, vías peatonales y lugares de encuentro, se necesita algo más que tomas de decisión basadas en búsquedas estéticas y técnicas. Es necesaria la visibilización de los usuarios para crear ciudades y vecindarios vivos, diversos y seguros y para considerar y acentuar amenidades” (Sasa, 2009)

Esta inquietud sobre cómo diseñar una ciudad con un eje central sobre la experiencia y las percepciones de los ciudadanos se ve reforzada en el Taller de Etnografía Urbana en el 2014, donde parte de las temáticas de interés era la de abordar el estudio de la ciudad a partir de sus habitantes y cómo se relacionan el cuerpo y las emociones en la construcción social de la ciudad. El análisis del sujeto desde una perspectiva que va más allá de lo que se hace en el lugar, resulta de gran riqueza para entender los significados desde las emociones que el usuario le da a los lugares y también los imaginarios colectivos que reinan sobre espacios específicos.

“...en la dinámica propia del actuar –vale decir, en el mundo del ejecutar o el hacer– las prácticas siempre se tiñen de significados, emociones y afectividad. (...) Esto es relevante porque los significados expresan la intencionalidad, las metas, las formas de resolver los problemas cotidianos, las fórmulas y recetas de sentido común con las cuales los sujetos se proyectan en cada instante sobre el instante próximo, sobre ese instante que aún no ocurre. (...) esas componentes afectivas y emocionales – que emergen en la práctica concreta y particular– tienen conexiones con construcciones subjetivas socialmente construidas, como los imaginarios sociales, los imaginarios urbanos, los fantasmas y fantasías sociales, que regulan (Scribano, 2008:88), orientan, colonizan (Lindón, 2008c) las prácticas y estados emocionales. De modo tal que las prácticas espaciales, los significados, las emociones y la afectividad integran una trama compleja que se extiende experiencialmente, y dentro de la cual se desarrolla la biografía del sujeto”. (Lindón, 2009)

Por otro lado, la experiencia de trabajo con niños desde hace varios años- dando clases en centros educativos privados y experiencias comunitarias en algunos colectivos y proyectos universitarios- llevaron a la reflexión de lo fundamentales que son los espacios de expresión y desarrollo para la niñez dentro de ambientes tanto públicos como privados. Ambas experiencias, desde espectros opuestos de la sociedad, fueron también importantes para la visualización de la disparidad de oportunidades que se les da a niños en condiciones sociales diferentes para el disfrute del espacio público y el juego.

En ambos casos existen límites reales y físicos para el uso de ciertos espacios, pero también imaginarios impuestos por quienes tienen la labor de formar a éstos niños, tanto desde el ambiente del hogar como de la academia.

Según el psicólogo Francesco Tonucci (n.a.) la ciudad actual se ha desarrollado a partir de la separación y especialización de espacios y funciones. Se ha dado una separación entre el espacio de trabajo, de estudio y de juego: *"Se vive lejos del centro, pero hay medios de comunicación rápidos. Se tienen niños, pero no se sabe dónde dejarlos; pero hay guarderías, etc. También, el tiempo de los políticos es corto; los proyectos a largo plazo no son rentables"*. (Tonucci, F. n.a.) Dentro de ésta realidad, según Tonucci, quienes más sufren son los niños. Con los niños, la monetización del daño producido no funciona. Los servicios para los niños, pensados por los adultos, no son buenos para los niños.

"Si le arrebatamos el lugar de juego al pie de su casa y se lo devolvemos, quizá cien veces mejor y más grande, a un kilómetro de distancia, en realidad se lo hemos robado. Y punto. Al parque lejano sólo podrá ir si un adulto lo acompaña; por tanto, sólo dentro del horario del adulto...Podrá ir únicamente si se cambia, si no da vergüenza ir con él por la calle; quien lo acompaña debe esperarlo y mientras lo espera, lo vigila; pero bajo vigilancia no se puede jugar". (Tonucci, F. n.a.)

Esta situación- según explica Tonucci- tiene dos formas de enfrentarse: *una de ellas es privada, personal, resignada e individualista*; otra, *social, política y cooperativa*. La solución debe ser social, política. Según Francesco, se debe dejar de lado el diseño de ciudad que responde al "ciudadano medio"- el adulto, hombre y trabajador-; que prescinde de todos los ciudadanos que se salen de estos parámetros. De lo que se trata es de adquirir una visión nueva, una filosofía nueva de la evaluación, programación, proyecto

y modificación de la ciudad tomando al niño como parámetro.

Dentro de la arquitectura en Costa Rica, existe poca experiencia de trabajo con niños o de incorporación de su visión para sus propios espacios de juego, y mucho menos aún para la ciudad. Por lo que se plantea ésta investigación como una búsqueda por ahondar en estos temas para el diseño de espacios públicos de la ciudad desde una perspectiva de la niñez.

"...Interesa descubrir las experiencias, los valores, las actitudes, los significados en relación con el espacio. Pero también los límites, los lugares que nos negamos, los impuestos y los elegidos, los que soñamos, las resistencias que nos encontramos a la hora de frecuentar espacios determinados... Se trata de descubrir cómo el espacio influye en la vida de hombres y mujeres, de ancianos, de niños, inmigrantes y minorías... y, en definitiva, de identificar si responde a los proyectos vitales y necesidades de todas las personas que lo habitan". (Muxi, 2011)

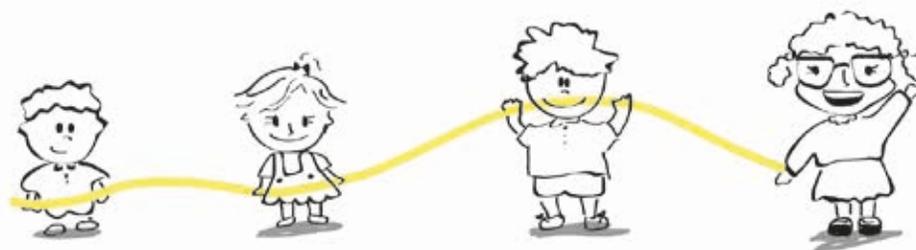


Imagen2. Ilustración niños. Blanco Viquez, G. (2018)

1.3 FACTIBILIDAD Y ALCANCES

El proyecto se planteó de manera tal que no demande inversión a nivel económico, puesto que el mismo se desarrolló como un proyecto teórico-práctico con el fin de generar conocimiento para el ámbito académico.

Los recursos intelectuales se desarrollaron a lo largo de un proceso investigativo y a partir de la experiencia propia en trabajo con grupos de niños en edad primaria y preescolar. Se buscó también estudiar e investigar las propuestas nacionales (como las de la Comisión Espacio Construido y Niñez Costarricense del Colegio de Arquitectos de Costa Rica y el Museo de los Niños) e internacionales para apoyar la propuesta. Se requirió de un año y medio para realizar la investigación para adentrarse de manera exhaustiva en los temas de investigación previo a desarrollar el proceso de investigación en campo y diseño.

Como parte de los alcances de la misma, se determinó que sería una investigación teórico-práctica sobre los procesos de apropiación y uso del espacio público a partir de la profundización del estudio de las características de la población infantil. La misma busca poner de manifiesto la importancia del espacio público en los procesos de socialización y desarrollo integral. Se buscó generar aportes en investigación y aplicación del trabajo con la población infantil y generar conclusiones sobre las posibles formas de diseñar espacios públicos desde una visión de accesibilidad universal y urbanismo humanista.



Imagen3.Boys and girls jumping rope. Ralph Morse

C

CAPÍTULO 02
PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN ······ 

OBJETO DE ESTUDIO ······ 

DELIMITACIÓN FÍSICO-ESPACIAL ······ 

 ······ SUJETO DE ESTUDIO

 ······ ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

 ······ ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El diseño actual de espacios públicos se ha dado desde un enfoque que empobrece y limita la vivencia del mismo para los usuarios en general, pero especialmente para la niñez. Por una concepción del niño desde la adultez, como un ser humano "incompleto" y a partir de una protección intensa del mismo, a estos se les ha mantenido al margen de lo urbano. Por esta, entre otras razones, se ha visto restringida su posibilidad de juego y descubrimiento del entorno urbano.

La investigación pretende innovar en los procesos de proyección y mejora de espacios públicos urbanos desde el diseño para el aprendizaje interactivo y juego, tomando como punto de partida a los niños como sujeto de estudio. Por medio del desarrollo de estrategias de diseño que incorporen estas percepciones, donde la arquitectura, el urbanismo, la pedagogía y la psicología se unan; se busca la apropiación y activación de espacios públicos puntuales para su re-humanización y apropiación por parte de la población, planteados desde el estudio de la niñez. A partir del planteamiento del problema, surgen las inquietudes de la investigación.

La problemática de la investigación se plantea alrededor de dos temáticas centrales: la niñez y la humanización del espacio público desde el juego y el aprendizaje interactivo. Las mismas se resumen en diferentes etapas principales que se desarrollarán a lo largo de la investigación:

1. Los imaginarios y percepciones urbanas que afectan el espacio público de San Pedro de Montes de Oca como condicionantes de la vivencia del mismo.
2. El desarrollo de procesos para la recolección de la información de percepción de la población infantil.
3. La interpretación de la información recolectada para el desarrollo de estrategias de diseño que propicien espacios de encuentro y recreación óptimos.
4. La aplicación de estas estrategias en el diseño de espacios públicos existentes para su mejora como espacios de juego y aprendizaje interactivo para su re-humanización y apropiación.

2.2. OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio consiste en el espacio público como espacio de apropiación por parte de los usuarios para el juego y el aprendizaje interactivo. Para el contexto específico de la investigación se seleccionan los espacios públicos del distrito de San Pedro de Montes de Oca.

Según Muxí y Borja (2000):

“La historia de la ciudad es la de su espacio público. Las relaciones entre los habitantes y entre el poder y la ciudadanía se materializan, se expresan en la conformación de las calles, las plazas, los parques, los lugares de encuentro ciudadano, en los monumentos. (...) Es decir que el espacio público es a un tiempo el espacio principal del urbanismo, de la cultura urbana y de la ciudadanía. Es un espacio físico, simbólico y político”.

Rodríguez (2009) determina que uno de los aspectos que marcan nuestras experiencias y modo de actuar es la calidad de los espacios públicos urbanos:

“El miedo, la ansiedad, el duelo, y todos los componentes significativos de la experiencia humana tienen un locus y, en la medida en que estas experiencias se comparten dan lugar a espacios públicos.” Rodríguez (2009)

Desde esta perspectiva, la investigación busca cuestionarse cómo sería la conceptualización de estos espacios públicos desde el papel del niño como sujeto activo dentro de la ciudad. Se busca un desarrollo de nuevas percepciones y vivencias del espacio público a partir de la incorporación de las percepciones y necesidades de la población infantil, donde estos sean voceros de sus propias necesidades y propuestas.

2.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente apartado expone los conceptos principales de la investigación a partir de la profundización en los temas: **espacio público**, **espacios para la infancia**, y **aprendizaje interactivo**.

El primer tema aborda el **espacio público** como concepto a partir de investigaciones cuyo eje central sea la comprensión de la vivencia del espacio y el uso que se le da a este. Además, el tema de los imaginarios urbanos, planteado como elemento fundamental en la comprensión y uso del espacio.

En **ciudad y niñez** se plantean formas en las que arquitectos, artistas y otros autores han expuesto sobre la forma en que se pueden diseñar espacios tomando a los niños y niñas en el centro como gestores de su propio espacio vital.

El tema de **aprendizaje interactivo** se basa en enfoques pedagógicos que ponen sus bases en el aprendizaje utilizando la experiencia y vivencia del niño. También en espacios tanto de la ciudad, escolares y de recreación que ponen el enfoque en el aprender a través del juego y el desarrollo de las potencialidades del ser humano.

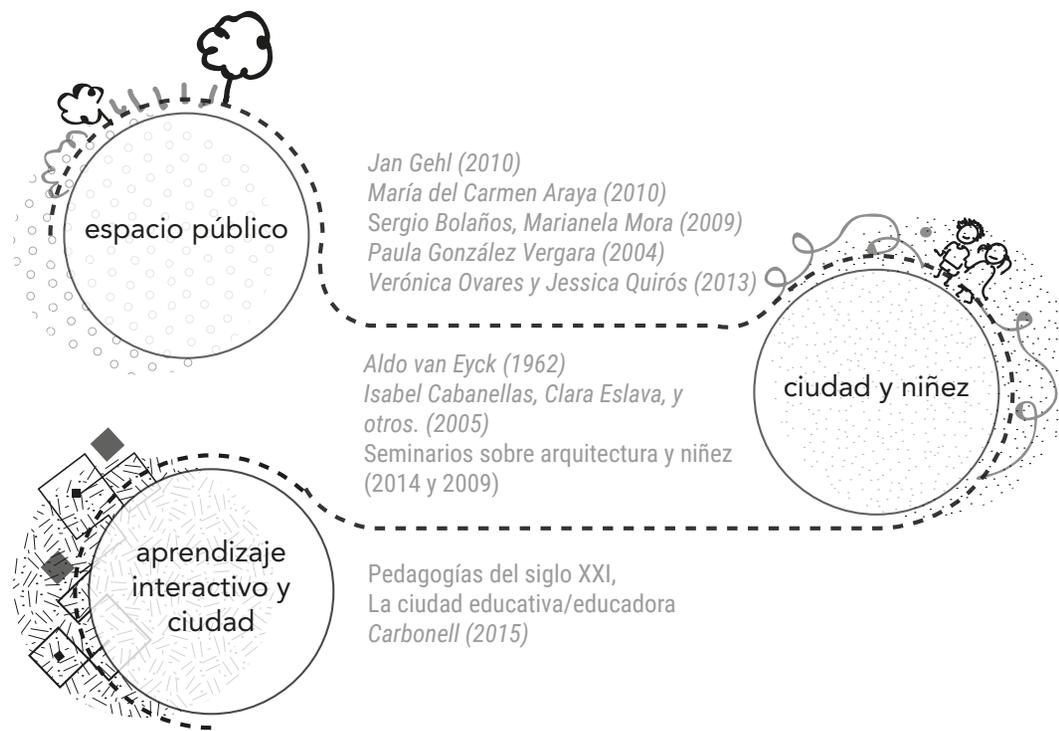


Diagrama1. Estado de la cuestión. Blanco Viquez, G. (2018)

I. ESPACIO PÚBLICO

I.1 CIUDADES PARA LA GENTE

El arquitecto Jan Gehl ha planteado desde el estudio de diferentes ciudades a nivel mundial, parámetros para hacer “ciudades más humanas”, a partir de los problemas que identifica en cada una de ellas.

Según Gehl (2010), el problema del abandono de las ciudades se ha venido dando durante décadas, desde el momento en que la dimensión humana ha sido pasado por alto en el planeamiento urbano, dándole un espacio protagónico a otros temas; como el creciente tráfico vehicular. Las ideologías de planificación dominantes- particularmente el modernismo, el cual tuvo su auge en 1960- son unas de las principales responsables al darle poca importancia al espacio público, a la peatonalización y al rol de la ciudad como un espacio de encuentro para los moradores urbanos. Adicionalmente, la arquitectura ha tornado su enfoque sobre edificios individuales, los cuales en el proceso se han convertido en espacios “aislados, introvertidos y desdeñosos”.

Este es el caso particular de nuestro espacio de estudio, que anteriormente funcionaba bien, pero que con la incorporación de la alta cantidad de tráfico vehicular que ha crecido de manera súbita, se ha dado un irrespeto por las condiciones de vida urbana y peatonal.

El urbanismo humanista plantea devolverle el protagonismo al ciudadano dentro de las ciudades. Para esto, define como fundamentales la necesidad de impulsar y reforzar ciudades vivas, seguras, sostenibles y saludables; y fortalecer la función social del espacio público como punto de encuentro; con el fin de lograr ciudades más sostenibles y democráticas. Para lograr sus cuatro objetivos clave. se plantea incrementar la preocupación por los peatones, ciclistas y la vida de la ciudad en general.

Dentro de las estrategias que plantea Gehl para humanizar la ciudad está el impulsar el caminar como pilar fundamental. Al caminar, existe contacto directo entre las personas y sus alrededores. Y, al existir una mejora en las condiciones para caminar, también se incrementan las actividades sociales y recreacionales dentro de la misma.

Tomando en consideración la importancia del contexto para el diseño de espacios recreativos, surge como elemento fundamental la comprensión del diseño de espacios públicos que tengan características que incentiven el uso del mismo, no solo como espacios de juego, sino también como espacios de convivencia y apropiación.

1.2 IMAGINARIOS URBANOS

San José de "Paris en miniatura" al malestar en la ciudad: medios de comunicación e imaginarios urbanos – María del Carmen Araya

La investigación se desarrolla como un conjunto de ensayos que interpretan y reflexionan en torno a San José y cómo se imagina el territorio, la manera en que éste imaginario construye territorio y cómo afectan la construcción del mismo. De igual forma, la autora identifica a 6 productores de imaginarios, y los alcances que tienen cada uno de estos en la creación o interpretación de estos imaginarios. Entre las reflexiones que plantea están: la imagen de la ciudad en relación con el centro de la ciudad, de caos, desorden y violencia, el mercado inmobiliario, la especulación sobre la tierra y el proceso gentrificador que han afectado la ciudad.

"Los imaginarios sociales son invenciones de historias y sentidos sobre el "ser" y el "deber ser" de la vida urbana, a partir de la elaboración de múltiples figuras que instituyen mitos sobre diversas ciudades. Estos universos de sentido dan un orden a las emociones de los habitantes, por lo cual abren las posibilidades explicativas sobre la dinámica simbólica, espacial y socio cultural del San José del siglo XXI" (Durán, 2010)

Bajo el mismo eje de la investigación realizada por María del Carmen Araya se desarrolla la tesis arquitectónica: Red de imaginarios para la ciudad de San José, Propuesta de una red para el uso del espacio urbano como escenario y símbolo de la colectividad por los Arq. Sergio Bolaños, Marianela Mora (2009).

De igual forma, basándose en el concepto de los imaginarios urbanos, se desarrolla la tesis "Percepción y cognición de niños de Bogotá" por Paula González Vergara. La misma parte de la forma en que el ser humano percibe el espacio y de la subjetividad que existe respecto a las vivencias urbanas para luego desarrollar un estudio de caso con niños de entre 11 y 12 años de diferentes sectores de la ciudad que, a través de dibujos y entrevista con ellos expresan sus afectos y relaciones con ciertos actores urbanos y con la ciudad en la que se desarrolla la investigación.

Estas investigaciones- una desde la antropología, la psicología; y la interpretación y continuidad del estudio antropológico desde el campo de la arquitectura- serán el eje central sobre el cual se basará la concepción de los imaginarios urbanos de la ciudad. Los mismos servirán como insumo teórico y fuentes para interpretar información.

1.3 INSEGURIDAD CIUDADANA Y LA EVALUACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO DE MONTES DE OCA (COSTA RICA).

La investigación de Ovares y Quirós (2015) se centra en la percepción de inseguridad del espacio público de Montes de Oca. Según los autores, el espacio público es un lugar neutro que pertenece a todos y todas, que para Costa Rica se define como:

"[...] el conjunto de vías, aceras, parques, plazas y otros, sobre los cuales pueden existir restricciones para circular, cuya aplicación recae en los entes públicos competentes, como las municipalidades. [...]" (Brenes, 2009, p. 12; citado por Ovares y Quirós, 2015).

La investigación parte de la relación entre las condiciones del entorno, el comportamiento y las percepciones de las personas, planteando el si se podría mejorar el desarrollo integral de las personas a través de la mejora del espacio público. Para la misma, se escoge como muestra el cantón de Montes de Oca, ya que para el año 2011 se ubicó en primer lugar en el Atlas del Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica por ser un lugar con altos índices en educación y esperanza de vida, y con un bajo índice de pobreza humana. Sin embargo, en el momento de la investigación el mismo mostraba una baja seguridad ciudadana. (Ovares & Quirós, 2015)

Los mismos, definieron como espacio de estudio específico para la investigación los segmentos de calle con acera, por ser los espacios públicos más utilizados para el desplazamiento de personas.

"El comportamiento de las personas es influido por las características del medio construido en el que se desarrollan (...) La acera constituye la vía destinada a las personas que se movilizan a pie y en su diseño se

ponen de manifiesto intencionalidades que determinan que este espacio público funcione como punto de encuentro". (Ovares & Quirós, 2015)

Además, para el estudio se definió la percepción de inseguridad como: "toda aquella posibilidad de que alguna persona sufra algún imprevisto en la calle que pueda causarle daños físicos o psicológicos". (Ovares & Quirós, 2015)

A partir de esta idea, surge la pregunta guía de la investigación *"¿Cuáles características físicas y sociales del espacio público del cantón de Montes de Oca influyen en la percepción de inseguridad?"*

Para contestarla, como objetivo general plantean *"identificar las características físicas y sociales del espacio público del Cantón de Montes de Oca de San José (Costa Rica) que inciden en la percepción de inseguridad."* Por otro lado, a nivel específico buscan *"traducir, probar y adaptar el instrumento Irvine-Minnesota Inventory (Boarnet, et al., 2006), así como construir una escala de inseguridad percibida y desarrollar un modelo hipotético de ecuaciones estructurales sobre la relación entre espacio público construido y seguridad."* (Ovares y Quirós, 2013) Para términos de la investigación actual, solo nos competen los hallazgos a nivel de objetivo general.

La investigación parte de la comprensión de los fenómenos actuales que han hecho del espacio público uno que es percibido en muchos casos como inseguro. Plantean que a pesar de que teóricamente el mismo debe garantizar la apropiación de diferentes actores sociales, este es un espacio de poder donde no todos tienen los mismos derechos.

Según la investigación, uno de los grandes cambios se da con la instauración del automóvil como principal medio de transporte, con lo que se vuelve “innecesario” vivir cerca de donde se trabaja o de los servicios de transporte, por lo que surgen los suburbios en la periferia de la ciudad. Con este cambio, se empobrece el espacio público en el centro de la ciudad y cambia el modelo de ciudad, las cuales se diseñan pensando en la comodidad de quienes viajan en automóvil y no en quienes se desplazan por medio de otros medios de transporte. (Howard, 1994; citado por Ovares y Quirós, 2013).

Por otro lado, según los autores la inversión en las aceras tiene beneficios como revisar los patrones de manejo vehicular, facilitar contacto con el entorno, reactivación de la vida urbana y sensación de seguridad para el peatón; reduce el flujo vehicular. Incluso, por esta razón podría mejorar la salud de las personas tanto por reducción de la contaminación como por la promoción de espacios para hacer actividad física y tener contacto con otros. (Movahed, Azad y Zakeri (2012), citados por Ovares y Quirós, 2013).

“La seguridad percibida es una de las características más importantes para que las personas caminen: si el lugar se percibe como inseguro, el caminar estará ausente, lo que provoca una inutilización del espacio público y una limitante para que las personas tengan un estilo de vida activo y saludable”. (Ovares & Quirós, 2015)

Las conclusiones del proyecto a nivel general son que a pesar de que en la acera los peatones tienen el derecho de vía, las mismas se vuelven espacios inseguros. A nivel físico las mismas mostraban deficiencias que afectaban a los peatones con alguna condición motora especial¹. Además, las mismas no propician interacción comunitaria, no son puntos de encuentro ni invitan a permanecer más tiempo del necesario. Esto, afecta la concurrencia de personas, la cual afecta directamente la seguridad.

“Si bien es cierto las aceras se conciben como un lugar de paso, sus características y elementos (banacas, paradas de autobús, plantas) podrían propiciar que fueran un lugar de permanencia y apropiación, lo cual es un ideal de espacio público que invitan a las personas no solo a desplazarse, sino también a ejercitarse, a salir con sus mascotas, a conversar con las personas, a manifestarse o a sentarse en ellas.” (Ovares & Quirós, 2015)

Este estudio muestra la importancia de generar espacios de pertenencia y apropiación en el cantón seleccionado para la investigación actual. A pesar de que se han dado cambios desde el momento en el que se desarrolló, ésta sigue siendo un referente dentro de la presente propuesta como elementos que deben tomarse en cuenta para el diseño del espacio público.

¹ sin embargo, en los últimos años desde que se realizó la investigación de Ovares y Quirós, la Municipalidad ha buscado mejorar la condición de las mismas.

II. CIUDAD Y NIÑEZ

II.1 THE CHILD, THE CITY, AND THE ARTIST- ALDO VAN EYCK

En el libro "The Child, the City, and the Artist" (1962) el arquitecto holandés Aldo van Eyck elabora una teoría arquitectónica original, en la que toma una actitud crítica hacia el funcionalismo y se especializa en desarrollar una arquitectura desde una perspectiva humana. Su visión de la arquitectura, en contraposición con el modernismo, parte de la concepción de la misma como un arte que contribuye de igual manera en la constitución de la cultura contemporánea.

En "The Child, the City, and the Artist" van Eyck parte de la realidad de los niños, un tema que al arquitecto le consternaba, puesto que formaba parte de sus proyectos hasta ese entonces: las Escuelas Nagele, el orfanato y los parques de juegos de Ámsterdam. Pero, en vez de aproximarse al niño como un objeto de atención pedagógica, los ve como el paradigma del potencial humano, como el perpetuo y constante retorno a las facultades humanas elementales; principalmente la imaginación y la creatividad. El niño como un símbolo de una existencia humana completa. Por ésta razón lo ve como un elemento esencial para la verdadera urbanidad. (Francis & Vincent, 1962)

Para van Eyck, las ciudades solo pueden ser humanas si son diseñadas para los niños:

1 "If it were true to say that cities are meant for citizens, would it be true to say that they are meant for children? (...) They are not. If they are not meant for children they are not meant for citizens either. If they are not meant for citizens- ourselves- they are not cities." - van Eyck (1962)

"Si es verdad decir que las ciudades son hechas para los ciudadanos, sería cierto decir que están hechas para los niños?(...) [Pero] no lo son. Si no son para los niños, no son para los ciudadanos tampoco. Si no son hechas para los ciudadanos- nosotros- éstas no son ciudades" - Aldo van Eyck (1962) 1

El análisis de los escritos de van Eyck dentro de la investigación como estudio de caso será de importancia para comprender la forma en que se pueden diseñar espacios para la niñez desde la arquitectura.



Imagen4.Aldo van Eyck. Umbrales, 1962

II.2 TERRITORIOS DE LA INFANCIA- ISABEL CABANELLAS, CLARA ESLAVA, Y OTROS. 2005

La investigación "Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía" -coordinada por Isabel Cabanellas, Clara Eslava, con aportes de distintos doctores en educación, sociología y arquitectura-; es un recorrido por los procesos de conocimiento del niño en relación con el espacio. La investigación expone distintos proyectos escolares, urbanos y de objetos que han surgido del reconocimiento de la infancia como productor de su espacio vital.

"La infancia imprime activamente su presencia en el espacio, y nos da un campo de descubrimientos que nos permiten observar comportamientos que en nosotros, adultos, se ocultan, se vuelven automáticos o se esquematizan en conductas habituales".(Carbonell, et al. 2005)

La misma parte del vínculo del cuerpo y los sentidos del niño que en la acción se encuentra y relaciona con el espacio y los objetos; transformándose mutuamente. La misma abarca la forma en la que el niño se desarrolla en el apartado "territorios vitales de la infancia", el cual se basa en la comprensión de cómo se dan las construcciones de sentido entre del niño con el espacio a través del cuerpo, la acción y la construcción social.

En el siguiente capítulo "los territorios conquistados para la infancia" la misma expone distintos proyectos arquitectónicos que han surgido de este acercamiento entre niño y espacio. Los mismos colocan el juego como motor de las experiencias espaciales. En la misma se exponen distintas características de los proyectos y lo que llevó a los arquitectos y artistas a desarrollar cada diseño.

La investigación continúa exponiendo otros territorios donde se puede observar la relación que tienen niño y espacio; como son los "territorios de la cultura infantil" -los cuentos populares infantiles y el juego tanto popular como no reglado-, los "territorios del juego de la infancia": los playgrounds, espacios de juego en la escuela.

En los "territorios posibles en la escuela infantil", se exponen los espacios escolares basados en propuestas pedagógicas como la Montessori y Reggio Emilia, explicando cómo han sido aplicadas a espacios específicos. Las mismas son pedagogías que a pesar de surgir en el siglo XX, en la actualidad siguen siendo muy importantes por sus aportes al campo de la enseñanza y del desarrollo infantil.

"Ir de la mano de la infancia nos ofrece la posibilidad de un acercamiento al mundo de tipo emocional, no articulado en las categorías del lenguaje, sino a través de las acciones, del deambular de la mano o del cuerpo en el territorio. Acciones que se producen desde el tacto, la mirada o en la "práctica estética de andar" que observamos en los primeros estadios, recientemente adquirido, antes de que pase a ser automático. (...) en cuyo transcurso el niño se encuentra con lugares que le son significantes, o que, en la aleatoriedad del encuentro, se vuelven significantes."(Carbonell, et al. 2005)

III. SEMINARIOS SOBRE CIUDAD Y NIÑEZ:

III.1 "CIUDAD, NIÑEZ Y DERECHOS: NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES PROTAGONISTAS DE LA CIUDAD" / SANTIAGO, CHILE, 2014.

Como parte de las propuestas enfocadas en torno a la niñez y la adolescencia en Latinoamérica, han existido diferentes seminarios y talleres que hablan del tema de ciudad y niñez. Específicamente se identifican casos como el seminario "*Ciudad, niñez y derechos: niños, niñas y adolescentes protagonistas de la ciudad*" el cual se llevó a cabo en la ciudad de Santiago de Chile en el 2014 bajo el marco del Consejo Nacional de la Infancia.

El mismo fue un espacio de participación que buscaba profundizar en el desarrollo de políticas urbanas y habitabilidad bajo la perspectiva de derechos de la niñez y adolescencia. El mismo se vinculó a la visita del pensador italiano Francesco Tonucci¹ (*Frato*). La propuesta de enseñanza de *Frato* impulsa una corriente educativa que le da la palabra al niño en su proceso de aprendizaje. El seminario se planteaba las preguntas:

- ¿Cuánto inciden los niños, realmente, en la producción de la ciudad?
- ¿Cómo le afecta a la infancia la actual planificación urbana?
- ¿Qué consecuencias ha tenido para la vida de niños y jóvenes el modelo actual de ciudades?
- ¿Está incorporado el enfoque de derechos de niños y niñas en aquellos que tienen la misión de diseñar, planificar, ejecutar y soñar las ciudades?

La importancia del mismo en la investigación es la de reconocer qué iniciativas y propuestas existen en Latinoamérica respecto al tema de estudio, y cómo se pueden resolver algunas de las preguntas que surgen en estos seminarios a través del proyecto actual.

1 *maestro, pedagogo, dibujante, intelectual y pensador italiano.



Imagen5. Ilustración Francesco Tonucci (Frato). Plataforma de Infancia.

III.2 ESPACIO CONSTRUIDO Y NIÑEZ COSTARRICENSE

Dentro del país, se han dado iniciativas puntuales con enfoque a la niñez. En el campo del estudio de la arquitectura, el IX Congreso de Arquitectura del 20 de mayo del 2009; profundizó en el tema de la niñez y el espacio construido por medio de la conferencia con la arquitecta francesa Ewa Struzynska. En su conferencia: *"El conocimiento, el espacio construido y la niñez"*, la arquitecta planteó la necesidad de dar el lugar de ciudadanos a los niños y las niñas a través de la enseñanza de la calidad de vida en el espacio construido. Su iniciativa pertenece al programa desarrollado por la Unión Internacional de Arquitectos (UIA). Esta conferencia forma parte de los esfuerzos de la Comisión de Espacio Construido y Niñez Costarricense del Colegio de Arquitectos de Costa Rica, la cual es la única comisión enfocada en arquitectura y niñez en el país. La misma plantea:

"...reinventar una nueva arquitectura urbana en conjunto, es decir, donde se debe tener colaboración tanto de gobiernos, escuelas (profesores y estudiantes) y las familias (comunidades), así como de los profesionales especializados (arquitectos e ingenieros) para capacitar a los docentes y poder así insertar el campo de la arquitectura dentro del currículo educativo". (Editorial, 2009)

La Comisión se enfoca en la educación y el diálogo con los niños y jóvenes, a través de talleres de trabajo que se han realizado en escuelas. La misma plantea como enseñanzas fundamentales el aprender a vivir en comunidad para desarrollarse en ser personas conscientes del entorno. Entre los proyectos llevados a cabo por la Comisión se encuentra una sala en el Museo de los Niños.

"Un hito lúdico urbano, donde los participantes, a través de los sentidos y las experiencias, vivencien y perciban diversas temáticas del espacio construido- en el diseño espacial, en lo arquitectónico, en el entorno- de una forma lúdica. El objetivo principal es generar una sensibilidad y un sentido crítico en estos temas y que además, nos den opiniones y sus ideas al respecto, para poder documentar estas experiencias vividas, utilizarlas en futuros diseños o propuestas y aplicarlas a la sociedad". (Castillo, 2011)

El estudio y aproximación a esta propuesta del CACR es un estudio de caso interesante puesto que actualmente es de los pocos esfuerzos que existe hacia un diseño de espacios para niños en el país. Además, esta iniciativa surge de la primera comisión que se enfoca en la educación de los niños en temáticas del espacio construido.



Imagen6.Arquitectura y niñez. Colegio de Arquitectos Costa Rica.

IV. APRENDIZAJE INTERACTIVO

IV.1 PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

"No hay nada despreciable en la educación; la vida toda debe ser un completo aprendizaje y todo el mundo no solo puede, sino que debe ser maestro" (Carbonell, 1985, citado en su publicación Pedagogías del siglo XXI, 2015).

Las pedagogías alternativas dentro de la investigación, son una forma de aproximación al estudio de los procesos perceptivos desde la niñez. Las mismas se han desarrollado tanto sobre bases académicas como informales, a través del aprendizaje experimental, e integran tanto a los niños como los adultos en los procesos perceptivos que desarrollan.

En el siglo XXI, han surgido distintas corrientes pedagógicas y formas de enseñanza, muchas fundamentadas en ideologías pasadas, combinando la vivencia actual, las cuales proponen un cambio en el modelo de enseñanza y en la forma en la que se concibe la educación.

Estos cambios, según Carbonell (2015); engloban diferentes partes del ámbito del aprendizaje:

- Existe un cambio en el papel que cumplen los sujetos que enseñan y los que aprenden, reconociendo el papel y la capacidad de ser y de aprender de ambos, y su responsabilidad y autoría en el proceso de aprendizaje, en contraposición con estar subordinados a las directrices de otros.

- Se concibe el conocimiento como un diálogo entre quienes aprenden y quienes enseñan, dejando de lado la idea de conceptos fijos de los que los alumnos se deben apropiarse por medio de competencias y procedimientos determinados; sino intercambiando elaboraciones propias y las construcciones sociales.

- El papel del docente cambia del principal exponente de la clase y del conocimiento, como el acompañante de los alumnos, que busca que cada uno de ellos desarrolle lo mejor de sus propias cualidades.

El cambio de paradigma dentro de la pedagogía viene de la mano de los cambios en la comunicación que se dieron a finales del siglo XX y que sigue evolucionando en la actualidad. Según McLuhan (1986; citado por Carbonell, 2015), hoy en día la mayoría de la enseñanza se da fuera de la escuela, por la cantidad de medios de información existentes en la actualidad, los cuales exceden la cantidad de información que puede comunicar la academia; derribando los muros de las aulas. Esta gran cantidad de medios de información y de oportunidades formativas ha abierto y democratizado, con algunas excepciones, el acceso para la comunicación y el monopolio del conocimiento de los expertos y ha hecho posible un enfoque autodidáctico.

Según Carbonell (2015), estas nuevas pedagogías lo que buscan es educar la mirada, las múltiples inteligencias y la forma de comunicarnos para descubrir y sentir lo que acontece en la ciudad de manera explícita e implícita.

Dentro de esta visión, entra a jugar el nuevo modelo urbano. Las ciudades actuales en muchos países han dejado su rol protagónico, heterogéneo, de convivencia; donde se fomentan los procesos de educación informal a través de la socialización en el espacio público. Las mismas han sido sustituidas por espacios comerciales privados y especializados.

Con esta especialización de los espacios para la infancia y la pérdida del encuentro espontáneo en la ciudad, se han perdido también procesos de socialización naturales que transcurrían durante la vida cotidiana. La instauración de la escuela supuso un espacio totalmente delimitado por y para la niñez y su protección, pero también alejó a niños y jóvenes de adultos y ancianos.

A partir de esta realidad, surge la búsqueda por promover- a través de pedagogías no institucionales- ofertas e iniciativas dentro del entorno urbano donde el sujeto pueda contribuir libremente al conocimiento que brinda la ciudad viva, y a la re-significación de los espacios que han perdido significado. Para lograr esto, el ambiente urbano debe tornarse en un ambiente apto para la infancia, ecológico, verde y sostenible.

IV. 2 LA CIUDAD EDUCATIVA O EDUCADORA

La ciudad educativa o educadora es una propuesta que propone convertir toda la ciudad en un espacio de estímulos y recursos educativos al servicio de la formación de toda la ciudadanía.

“Para ello se moviliza y conecta el conjunto del capital social y cultural de la comunidad (actores, equipamientos, servicios públicos, espacios, asociaciones, gremios, sindicatos...) para integrarlos dentro de un proyecto común. Se aprende la ciudad y, al propio tiempo, se aprende de la ciudad, la cual se convierte en una agencia educativa y de formación, en un espacio de aprendizajes múltiples y de educación permanente, donde los diversos lenguajes expresivos, el juego y el conocimiento tratan de dar unidad y globalidad a la vida infantil”. (Carbonell, 2015)

Las bases de la propuesta se asientan sobre un triángulo de conceptos: **Información - formación - participación.**

Según Carbonell (2015), la experiencia pionera tuvo lugar en la ciudad italiana de Turín (Torino) entre los años 1975-1985. El mismo surge como un intento por cambiar la escuela, y de igual manera generar un cambio social y de gestión municipal.

En 1990 se sistematiza este modelo en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. En la misma se plantea una carta con los principios básicos de las ciudades educadoras. Dentro de la misma, se definen como ejes estratégicos: la calidad de vida, igualdad, diversidad, equilibrio con el entorno natural; etc.

La propuesta de Ciudad Educadora es interesante desde la perspectiva que aporta de la ciudad como espacio que brinda conocimiento y aprendizaje a todos sus habitantes por medio de la democratización de la información.

2.4 DELIMITACIÓN FÍSICO-ESPACIAL

La delimitación físico-espacial se da a partir del interés del cantón por desarrollar propuestas que respondan a las necesidades de los niños, y por la problemática encontrada a nivel de imaginarios urbanos y el uso del espacio público en estos espacios, que junto con la ciudad de San José componen el “casco urbano central”, hacia donde se dieron las migraciones residenciales al dispersarse el centro de ciudad entre los años 1949 a 1990 bajo el período de consolidación del Estado moderno costarricense (Araya, 2010).

El cantón de Montes de Oca se encuentra ubicado en $09^{\circ} 56'28''$ latitud norte y $84^{\circ} 00'34''$ longitud oeste a nivel de coordenadas geográficas medias. Montes de Oca tiene un área geográfica de 15.16 kms² y sus límites son con Goicoechea (norte y este), San José (sur y oeste), Curridabat, La Unión (sur) y Cartago (un punto Llano Grande por Río Tiribí, al sur-este). (Ver “Imagen7.Mapa cantón de Montes de Oca. Blanco Viquez, G. (2018)”)

El mismo se creó a través de la Ley No. 45 de 2 de agosto de 1915, como el cantón número quince de la provincia de San José. El mismo contiene 4 distritos: San Pedro, Mercedes, San Rafael y Sabanilla. Se designó como cabecera la población de San Pedro. La propuesta, se verá limitada específicamente a éste distrito.

San Pedro, cuenta con un área de 4,82 km² y una altitud de 1.205 msnm. El mismo es el segundo distrito más grande (31.8% del territorio del cantón) y posee un 52.6% de la población, con una densidad de población de 5503 habitantes por kilómetro cuadrado.

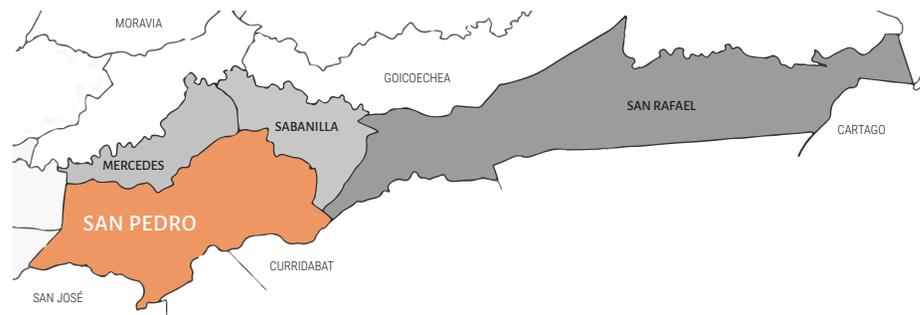


Imagen7.Mapa cantón de Montes de Oca. Blanco Viquez, G. (2018)

Las variables para determinar este distrito como el central en la propuesta son:

- La cercanía con el casco urbano central.
- Su carácter de espacio de transición y encuentro. En la actualidad, San Pedro se ha convertido en un punto de encuentro de poblaciones que vienen de distintas partes del país que realizan gran cantidad de actividades comerciales, sociales y educativas en este distrito.
- Por otro lado, gran cantidad de rutas de buses pasan por San Pedro de Montes de Oca con destino a distintas partes del país, incluidas todas las rutas del este que van hacia el centro de San José.
- Además, el mismo cuenta con parques de uso recreativo, espacios residenciales y variedad de centros educativos de enseñanza primaria y superior, lo cual da la posibilidad de analizar diferentes tipos de población educativa a través de la investigación.

2.4.1 PARQUES RECREATIVOS Y CENTROS EDUCATIVOS DE SAN PEDRO DE MONTES DE OCA

El distrito de San Pedro de Montes de Oca cuenta con varios parques recreativos, los cuales serán analizados como parte de la propuesta. Se le dará especial énfasis dentro de la misma a los parques que estén próximos a centros educativos de educación primaria y preescolar. (Ver "Imagen8.Mapa parques y escuelas San Pedro. Blanco Viquez, G. (2018)")

El distrito cuenta con los siguientes parques recreativos:

- 1- Parque Los Yoses
- 2- Parque Barrio Dent
- 3- Plaza John F. Kennedy
- 4- Plaza Máximo Fernández
- 5- Parque Jacaranda
- 6- Parque Infantil Azaleas
- 7- Parque El Retiro
- 8- Parque Barrio Pinto
- 9- Plaza Lourdes
- 10- Parque Juan Gabriel
- 11- Parque Vargas Araya
- 12- Parque Collados del Este
- 13- Parque Recreativo la Pradera
- 14- Parque San Marino
- 15- Parque Recreativo Monterrey
- 16- Parque El Cedral

En el cap. 6 se hace un análisis específico del estado de los parques del cantón.

Y los siguientes Centros Educativos Primarios.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	
CENTROS EDUCATIVOS PRIMARIOS PÚBLICOS	CENTROS EDUCATIVOS PRIMARIOS PRIVADOS
Escuela Laboratorio	Calasanz
Escuela Franklin Delano Roosevelt	Interactivo
Escuela Santa Marta	Mont Berkley
Escuela Dante Alighieri	Monterrey
Escuela de Barrio Pinto	
Escuela Monterrey Vargas Araya	

FUENTE: Elaboración propia con datos del MEP (2011).

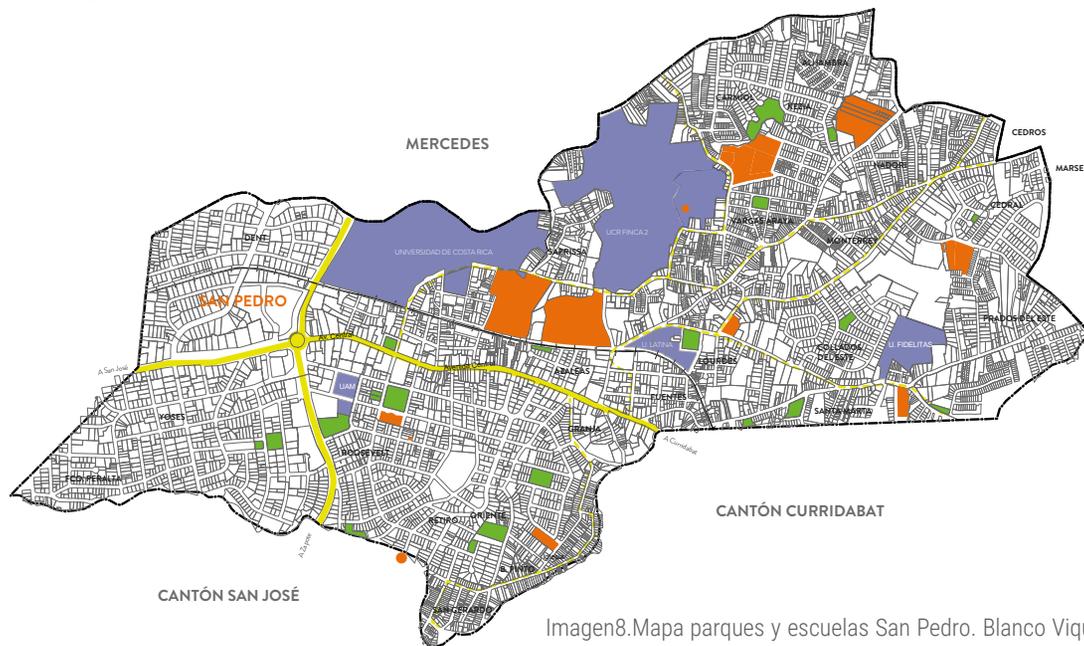


Imagen8.Mapa parques y escuelas San Pedro. Blanco Viquez, G. (2018)

2.5 SUJETO DE ESTUDIO

Esta investigación parte del estudio de la población denominada como “primera infancia”, partiendo de la edad a la que ésta población puede ingresar al sistema educativo (de 3 a 5 años) y de la población en “edad escolar” (de 6 a 12 años).

Según el Plan de Desarrollo Humano de Montes de Oca, en el cantón el “19% de la población tiene de 0 a 19 años, lo que implica que es necesario fortalecer la oferta de cuidado, recreación, cultura, deporte y educación en el cantón, a fin de garantizar el desarrollo pleno de este grupo etario”. (Municipalidad de Montes de Oca, 2012)

Según el Comité de los Derechos del Niño de la ONU (2005):

“Los niños pequeños deben considerarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista. En el ejercicio de sus derechos, los niños pequeños tienen necesidades específicas en materia de cuidados físicos, atención emocional y orientación cuidadosa, así como en lo que se refiere a tiempo y espacio para el juego, la exploración y el aprendizaje sociales.” (Comité de los Derechos del Niño, 2005)

Se sabe que en muchas ocasiones los niños ven negada la oportunidad de participar del espacio público por la falta de tiempo y/o concepciones sobre el papel del niño dentro de la ciudad. Según Durán (2014) los niños “son vistos, generalmente, como seres indefensos, dependientes y, principalmente, indóctos sobre el mundo en general. Esto a pesar de que representan aproximadamente la mitad de la población mundial y de que realizan una gran cantidad de actividades significativas. Aun así, los cambios urbanos, tecnológicos, ecológicos y sociales se negocian por encima de ellos o bien a sus espaldas. Lamentablemente, el saber de los

DISTRIBUCIÓN POR EDADES DE LA POBLACIÓN DE MONTES DE OCA

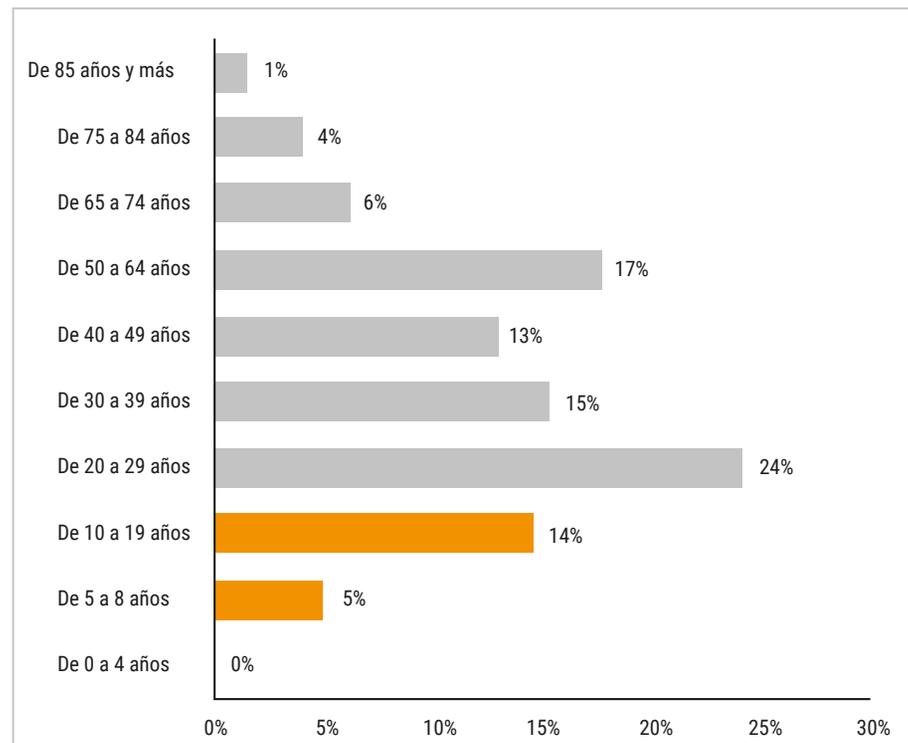


Diagrama2. Distribución por edades de la población de Montes de Oca. Elaboración propia con datos de la Municipalidad de Montes de Oca y el censo 2011.

adultos es el que ha tenido legitimidad y poder exclusivo.”

Por esta razón, la propuesta busca tanto la comprensión de cómo las características físicas y psicológicas diferentes en la infancia afectan el uso y las necesidades dentro del espacio público, como la búsqueda de incorporar a la niñez en la gestión arquitectónica, buscando escucharlos para incluir sus aportes y facilitarles voz en procesos de conceptualización del espacio público urbano.

“El mensaje de rescate de la ciudadanía de la infancia, es esencialmente el mensaje de la esperanza. Respetemos a los niños, démosle la prioridad absoluta en el proceso de refundación del estado, del estado mestizo, de la ciudadanía plural. Vale la pena hacer de esta prioridad el frente de lucha para un mundo sin violencia, para una manera humana de satisfacer las necesidades de todos, para una sociedad justa, para la democracia. Realicemos la alianza con los niños. Los niños son buenos para la democracia.” Alessandro Baratta en “La niñez como arqueología del futuro” tomado de (UNICEF, La Defensoría de los Habitantes, 2011)



Imagen9. Niños en pasamanos Aldo van Eyck. Louis van Paridon.

2. 6 ESPACIO URBANO Y NIÑEZ: ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

2.6.1 ANTECEDENTES- SITUACIÓN EN EL MUNDO:

En el documento *“La infancia y el desarrollo urbano: Pasado y presente”* de UNICEF (2012) se presenta un panorama general sobre la manera en que se han abordado los problemas urbanos relacionados con los niños. El mismo es un resumen de los avances en cuestiones urbanas y niñez que se han dado desde la segunda guerra mundial en búsqueda de la equidad que se describe en su informe anual titulado *“Estado mundial de la infancia”* (edición 2012).

Dentro de su planteamiento, UNICEF señala como cuestiones relacionadas a niñez y el espacio urbano: la necesidad de prestar servicios básicos de salud, educación, agua y saneamiento, las cuales se han mantenido constantes a lo largo de los años como inquietudes; pero que han presentado cambios en la forma en que se abordan. También, como parte de los grandes logros de la década de los ochenta, la codificación de los derechos humanos universales de los niños en un nuevo documento legal, que resultó en la aprobación de la **Convención sobre los Derechos del Niño** (CDN) en noviembre de 1989.

El documento señala que en la década de 1990 continúan las rápidas tasas de crecimiento urbano, pero en ese momento se determina que el rápido crecimiento por sí solo no era motivo para que el desarrollo humano fuera deficiente. A partir de distintas reuniones y documentos asociados al tema de infancia y ciudad (como el documento *“Un mundo apropiado para los niños”* de la Sesión Especial de Naciones Unidas sobre la Infancia (2002), entre otros) surge como imperante la necesidad de profundizar la buena gobernanza a nivel local y nacional:

“El buen gobierno local y la política urbana se habían considerado desde hacía tiempo como la base para un desarrollo satisfactorio; en ese momento, más de 10 años después de la aprobación de la CDN, el diálogo en torno a la gobernanza ha llegado a reflejar el hecho de que los derechos del niño y la buena gobernanza se refuerzan mutuamente”. (UNICEF, 2012)

Además, el debate sobre la participación comunitaria en el desarrollo urbano evoluciona hacia un diálogo donde se reconoce cada vez más el valor de la participación de los niños en el gobierno local, lo cual contribuye a la iniciativa de *las ciudades acogedoras para la infancia* de 1996.

Según los documentos de UNICEF (2012), es en este contexto en el que surge, dentro del programa urbano mundial, la preocupación por los espacios públicos para los niños, incluidos espacios verdes y las zonas de juego (entre otras preocupaciones como saneamiento urbano ambiental y la necesidad de abordar la vulnerabilidad a los problemas económicos de los niños y las familias de los hogares urbanos de menores ingresos).

“Los progresos alcanzados en el pensamiento y la acción (...) han contribuido a la visión actual sobre cómo obtener los mejores resultados posibles para los niños que viven en pueblos y ciudades de todo el mundo: el desarrollo nacional efectivo significa desarrollo con y para los niños, y a medida que el mundo se urbaniza cada vez más, también debe significar desarrollo en un contexto urbano”. (UNICEF, 2012)

2.6.2 SITUACIÓN EN COSTA RICA:

2.6.2.1 AGENDA NACIONAL DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA- METAS Y COMPROMISOS 2015-2021

Desde 1930, los niños, las niñas y los adolescentes son considerados prioridad para Costa Rica, a partir de la primera Declaración de los Derechos del Niño, emitida por don Luis Felipe González Flores (y otros). En este contexto, surge la **“Agenda Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2021”**. El mismo es un documento realizado por el Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia de la administración Solís Rivera, en la cual se determinan objetivos, enfoques y principios para tratar los temas que conciernen a la niñez y la adolescencia.

Según la vicepresidenta del momento Ana Helena Chacón (2015) el mismo se elaboró a través de una comisión interinstitucional que buscó integrar las metas de diversas instituciones, las cuales fueron analizadas en un proceso participativo, con más de 800 niños, niñas, adolescentes, padres, madres y personal institucional.

“La Agenda contiene objetivos, enfoques y principios; y una estructura basada primero en los contextos en que se desenvuelven las personas menores de edad (instituciones, familias y comunidades) y luego, en los derechos de esta población, siguiendo los grupos etáreos: la primera infancia -del embarazo a los seis años-, la etapa escolar -de los siete a los doce años- y la adolescencia -de los trece a los diecisiete años-. Contempla asimismo, los derechos en salud, educación, recreación y desarrollo psicosocial”. (Ana Helena Chacón, dentro del documento “Agenda Nacional para la Niñez y la Adolescencia: Metas y compromisos 2015-2021”, 2015)

Dentro de los objetivos se determinó como fundamental que las metas marquen el camino hacia un salto cuantitativo y cualitativo en la educación, salud y desarrollo psico-social de niños, niñas y adolescentes; sin embargo para la investigación, serán pertinentes únicamente los puntos que tengan que ver con recreación y espacio público.

Dentro del documento, en los lineamientos, enfoques y principios orientadores de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia se determina como uno de los principios orientadores de la propuesta: *“la consolidación de comunidades sanas y seguras”*. A nivel de entorno, como objetivo estratégico se determina: *“Promover entornos favorables al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes para que puedan crecer sanos, seguros, y en espacios de convivencia armoniosa y equilibrada con el ambiente y los seres humanos.”*

Dentro de este punto se plantea como meta a nivel de comunidad para el 2021:

“[El] aumento de los cantones del país que cuentan con áreas de juego, áreas verdes o de recreación, sanas, seguras y adecuadas a los intereses y necesidades de la niñez y la adolescencia en sus diferentes períodos de desarrollo”. (CNNA y UNICEF, 2015)

Como responsables de la misma se asigna a las Municipalidades y al ICODER (Instituto Costarricense del Deporte y la Recreación - ICODER).

El documento también señala distintos objetivos específicos a cumplir según el período de la niñez. Para el período desde el nacimiento a los 6 años de edad el objetivo estratégico general es:

“Potenciar el desarrollo integral de niños y niñas en el período del nacimiento a los seis años, promoviendo vivencias de calidad, desde un enfoque de derechos, que considere sus necesidades y particularidades diversas.” (CNNA y UNICEF, 2015)

Específicamente respecto a los **derechos culturales, de juego y recreación** se habla de estrategias que impulsen la formación y apreciación artística, fomento del conocimiento y promoción de la lectura y la cultura de paz, que tengan accesibilidad universal. (Ver “Tabla1.Primer infancia. Elaborada a partir de documento Agenda Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2021.”)

Por otro lado, para los niños en edad escolar (período entre 7 y 12 años) se determina como objetivo estratégico:

“Promover la participación activa de niños y niñas, en el período de los 7 a los 12 años, del disfrute de entornos recreativos y educativos seguros, inclusivos y accesibles, para el desarrollo de sus capacidades e intereses, y conscientes de sus derechos y apropiados de su identidad cultural.”

Dentro de los derechos de ésta población, se destacan dos metas específicas que tratan el tema de recreación. Las mismas se encuentran dentro del **“derecho a la salud”** las cuales buscan desarrollar proyectos para la promoción del deporte y la recreación (no se especifica cuáles ni en qué comunidades), y la instalación de equipamientos en bio-salud. A nivel de **derechos culturales, de juego y recreación**, se determinan metas similares a los de la primera infancia (Ver “Tabla2.Etapa escolar. Elaborada a partir de documento Agenda Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2021.”).

Partiendo de éste documento, se puede concluir que a nivel de metas generales se plantea el que existan áreas de juego y recreación *“adecuadas a los intereses y necesidades de la niñez y adolescencia en sus diferentes períodos de desarrollo”*. En niños en edad escolar, también se plantea como parte del objetivo estratégico el *disfrute de entornos recreativos y educativos seguros*. Sin embargo, las metas específicas quedan a discreción de la municipalidad ya que en el documento no se especifica cómo desarrollar estos espacios.

PRIMERA INFANCIA- PERIODO DEL NACIMIENTO A LOS 6 AÑOS	
DERECHOS CULTURALES, DE JUEGO Y RECREACIÓN	
META AL 2021	RESPONSABLE
Desarrollar entre las instituciones adscritas y programas del MCJ acciones de formación y apreciación artísticas, fomento del conocimiento y promoción de la lectura con participación de al menos 5000 niños y niñas del nacimiento a los 6 años a nivel nacional.	MCJ
Promover que anualmente al menos 1000 niños y niñas del nacimiento a los 6 años participen en acciones que incorporen los derechos culturales en cualquiera de los ejes estratégicos de la Política Nacional de Derechos Culturales 2013-2023.	MCJ
Desarrollar un programa que incluya anualmente al menos 700 niños y niñas del nacimiento a los 6 años en los 7 Centros Cívicos por la Paz, Centros Culturales, Museos, entre otras infraestructuras culturales que incorpore metodologías que empleen el arte y la cultura como herramienta para la promoción de una cultura de paz en las comunidades.	MCJ
Garantizar que el 100% de las actividades culturales y artísticas, presenten condiciones de accesibilidad que permitan la participación de personas con discapacidad del nacimiento a los 6 años.	MCJ
Lograr que el 100% de las bibliotecas públicas, pertenecientes al Sistema Nacional, de Bibliotecas ofrezcan actividades de motivación y estimulación de la lectura como un medio de disfrute y aprendizaje para los niños, niñas del nacimiento a los 6 años y sus familias.	MCJ

Tabla1. Primera infancia. Elaborada a partir de documento *Agenda Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2021*.

ETAPA ESCOLAR-PERIODO DE 7 A 12 AÑOS	
DERECHO A LA SALUD	
META AL 2021	RESPONSABLE
130 proyectos comunitarios para la promoción del deporte y la recreación.	ICODER
80 equipamientos en bio salud instalados por el ICODER en comunidades.	MCJ
DERECHOS CULTURALES, JUEGO Y RECREACIÓN	
META AL 2021	RESPONSABLE
Desarrollar entre las instituciones adscritas y programas del MCJ acciones de formación y apreciación artísticas, fomento del conocimiento y promoción de la lectura con participación de al menos 5000 niños y niñas de 7 a 12 años a nivel nacional.	MCJ
Promover que anualmente al menos 4500 niños y niñas de 7 a 12 años participen en acciones que incorporen los derechos culturales en cualquiera de los ejes estratégicos de la Política Nacional de Derechos Culturales 2013-2023.	MCJ
Desarrollar un programa que incluya anualmente al menos 700 niños y niñas de 7 a 12 años en los 7 Centros Cívicos por la Paz, Centros Culturales, Museos, entre otras infraestructuras culturales que incorpore metodologías que empleen el arte y la cultura como herramienta para la promoción de una cultura de paz en las comunidades.	MCJ
Lograr que el 100% de las bibliotecas públicas pertenecientes al Sistema Nacional de Bibliotecas ofrezcan actividades de fomento de la lectura como un medio de disfrute y aprendizaje para los niños, niñas de 7 a 12 años sus familias.	MCJ
Garantizar que el 100% de las actividades culturales y artísticas, presenten condiciones de accesibilidad que permitan la participación de niños y niñas de 7 a 12 años, con discapacidad.	MCJ
7 Centros Cívicos en los que participan niños y niñas de 7 a 12 años.	Viceministerio Paz
2 procesos de prevención de la violencia en los centros educativos de secundaria que participan en las acciones del Viceministerio de Paz.	Viceministerio Paz

Tabla2. Etapa escolar. Elaborada a partir de documento *Agenda Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2021*.

2.6.2.2 MUNICIPALIDAD DE MONTES DE OCA

A partir de los documentos anteriores, se pone en evidencia la importancia de la Municipalidad como ente que vela por el desarrollo de espacios recreativos y la inclusión de todo tipo de población en estos espacios.

La Municipalidad de Montes de Oca presenta varios documentos en los que se desarrollan los esfuerzos por brindar espacios recreativos óptimos y por la accesibilidad de toda la población a estos espacios.

PLAN DE DESARROLLO HUMANO LOCAL CANTÓN DE MONTES DE OCA 2013-2023

El **Plan de Desarrollo Humano Local del cantón de Montes de Oca 2013-2023** surge bajo el proyecto de *"Planes de Desarrollo Humano Local y Planes Estratégicos Municipales: herramientas innovadoras para hacer frente a las asimetrías del desarrollo en Costa Rica"* del PNUD y MIDEPLAN¹ y la Carta de Entendimiento que se firmó con la Municipalidad de Montes de Oca.

"El Plan de Desarrollo Humano Local del Cantón de Montes de Oca recoge las aspiraciones y estrategias a desplegar en la próxima década para construir un cantón mejor para todos y todas. El Plan establece la dirección a seguir en el desarrollo humano integral. Para ello se ha formulado una visión de futuro, la misión del cantón así como los principios y valores comunes. La propuesta orienta también sobre las políticas, objetivos generales y específicos para un conjunto de áreas estratégicas y también aporta líneas de acción"

¹Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN)

consideradas –desde la óptica ciudadana- como prioritarias para avanzar hacia ese cantón deseado. "
(Municipalidad de Montes de Oca, 2012)

El mismo surge mediante un proceso participativo que busca orientar el desarrollo cantonal y la gestión municipal según distintas políticas, objetivos y acciones en distintas áreas estratégicas de desarrollo².

A manera de resumen, el plan determina en distintos puntos la importancia de promover espacios públicos seguros y apropiados para el uso de toda la población específicamente:

1-Dentro de la segunda área estratégica de desarrollo del documento **"Desarrollo Sociocultural y Educativo"**³ se determina como objetivo estratégico:

"Propiciar, la atención integral de las necesidades básicas de salud, recreación, cultura, deporte, superación personal de la ciudadanía y educación para el desarrollo sostenible, en condiciones de equidad y con igualdad de oportunidades."

Dentro de este tema, se determinan como políticas en el área de **desarrollo social** *"la atención integral a la población acorde con sus necesidades e intereses, la igualdad de oportunidades de acceso a los espacios culturales, deportivos y recreativos; y la inclusión y*

² Las áreas estratégicas determinadas son: (1) Desarrollo económico sostenible (2) Desarrollo sociocultural y educativo (3) Gestión ambiental y ordenamiento territorial (4) Seguridad humana: ciudadana y socioambiental (5) Infraestructura (6) Servicios públicos (7) Participación ciudadana y democracia local
³ (tabla completa en p.65- 67 del documento (Municipalidad de Montes de Oca, 2012)

atención a todos los sectores sociales y grupos de personas para que se garanticen sus derechos, especialmente a la niñez y juventud y personas adultas mayores". (Municipalidad de Montes de Oca, 2012)

Dentro de los objetivos específicos de la misma se determina "promover la recuperación, el aprovechamiento y reactivación de los espacios públicos por medio del aprovechamiento de espacios públicos y comunales para desarrollar actividades culturales y sociales en general" (Municipalidad de Montes de Oca, 2012). Como estrategias específicas de este tema se determinan:

- "Domingos sin humo en el cantón y cierre de calles por distrito 1 vez al mes. "Día sin humo por distrito.
- Ofrecer clases de yoga, tai chi y baile popular en los parques del cantón.
- Dotar los parques de máquinas para que las personas adultas mayores hagan ejercicio.
- Áreas techadas y con paredes móviles en los parques. En ellas se darán clases de recuperación para niños/as y adolescentes, se pondrá música suave e instructores darán baile, yoga, tai chi, entre otros". (Municipalidad de Montes de Oca, 2012)

Por otro lado, dentro de la cuarta área estratégica de desarrollo del documento "**Seguridad humana: ciudadana y socio ambiental**" se determina como parte sus políticas el "impulso de la seguridad ciudadana, promoviendo la calidad de los servicios públicos, la participación ciudadana y el respeto de los derechos humanos y la apropiación colectiva del espacio público". (Municipalidad de Montes de Oca, 2012)

Para este punto se determinan como objetivos específicos y líneas de acción, dentro del punto 4.1 "**promover espacios públicos atractivos, y con sustento arquitectónico, que reflejen el imaginario de la comunidad y la iluminación de espacios públicos**". (Municipalidad de Montes de Oca, 2012).

En la quinta área estratégica de desarrollo del documento denominada "**Infraestructura**" se determina como objetivo estratégico: "Asegurar el desarrollo y el uso de la infraestructura en el cantón con atención a los requerimientos y aspiraciones de desarrollo humano, y al principio de accesibilidad universal". (Municipalidad de Montes de Oca, 2012)

Como parte de las políticas para lograrlo se determina el "diseño de espacios públicos del cantón, que posean un adecuado mobiliario urbano y un diseño paisajístico, que favorezcan la construcción de tejido social".

Y como parte de los objetivos específicos y líneas de acción para éste punto se determinan: "(5.5) promover la creación de infraestructura comunitaria en apoyo al desarrollo humano del cantón" con estrategias como:

- La construcción de espacios públicos para la práctica de deportes no tradicionales tales como patinaje ("skateparks"), bicicletas de rampa, acrobacias estilo libre y otras que promuevan a las nuevas generaciones realizar los deportes de su preferencia".
- Desarrollar y mantener parques y plazas a escala mediana y pequeña multiuso de manera sostenible en conjunto con

cada una de las comunidades.

Modificar y aplicar la reglamentación más rigurosa en las fachadas y construcciones de todo aquello que afecte directa o indirectamente la estética o el funcionamiento de espacios públicos (fachadas, muros, jardines, tapias, verjas, etc que se orienten o estén cerca de la calle, vecinos o aceras)" (Municipalidad de Montes de Oca, 2012)

El estudio del mismo fue importante dentro de la investigación, ya que define los objetivos, estrategias y acciones que la municipalidad tiene planteadas para los espacios públicos del cantón. El mismo se plantea para el período entre 2013 y 2023, por lo que la presente investigación se realizó justamente en la mitad del período de vigencia del plan (2017-2018). Por este motivo, se pudieron observar tanto estrategias que ya habían sido aplicadas y su efecto en los espacios, como utilizar las estrategias establecidas como parte de los lineamientos de la propuesta. A través de este documento se pueden observar los esfuerzos puntuales que pretende hacer la municipalidad por la mejora de los el espacio público del cantón.

Por otro lado, se encuentra la moción titulada "Aprobación de la Política cantonal de niñez y adolescencia de la municipalidad de Montes de Oca", aprobada en octubre del 2016, es un ejemplo del compromiso de la municipalidad por garantizar los derechos de desarrollo integral de la población de estudio.

En la misma se determina como fundamental la importancia de contar con comunidades y vecindarios seguros y protectores y fortalecer a nivel Municipal su capacidad de elaborar y ejecutar acciones a mediano y largo plazo dirigidas a niños, niñas y adolescentes, que contribuyan al fortalecimiento institucional de

los Gobiernos Locales en dicho tema. (Municipalidad de Montes de Oca, 2016)

Adicionalmente, el Programa de Gobierno Municipal de la actual alcaldía presenta como uno de sus puntos a trabajar, estrategias de "Renovación Urbana Sustentable" que buscan hacer del cantón un ejemplo en renovación urbana "respetuosa de la naturaleza y del ser humano, con planes para el mejoramiento de la infraestructura y los espacios públicos que garanticen la accesibilidad universal (...)" (GENTE Montes de Oca, 2016)

Dentro de las mismas, se presenta el programa de **caminos escolares seguros:**

"Diseñaremos un plan de intervención de calles, aceras y pasos peatonales que representen rutas frecuentes hacia las escuelas y colegios, para devolverle a los niños y las niñas el derecho a la autonomía, fomentando la educación en valores ciudadanos, responsabilidad socioambiental y movilidad sustentable, para que las calles vuelvan a convertirse en un entorno seguro y acogedor. Debemos realizarlo con la colaboración de madres, padres, centros educativos, residentes, comerciantes y las niñas y niños." (GENTE Montes de Oca, 2016)

Y la **revitalización, rediseño, recuperación y generación de espacios públicos:**

"Recuperaremos y rediseñaremos los espacios públicos existentes para convertirlos en espacios multiusos accesibles, que permitan el encuentro, la

interacción humana, el intercambio intergeneracional a través de actividades de esparcimiento, deportivas, recreativas, culturales y artísticas. Remodelaremos o adaptaremos los espacios públicos, tales como parques, aceras y paradas de buses, de manera que promuevan la convivencia comunitaria y la seguridad ciudadana. Incorporaremos internet inalámbrico (WiFi) gratuito en dichos espacios. Coordinaremos con el INCOFER la generación de espacios públicos y el embellecimiento de los tramos de la vía férrea. Adquiriremos una propiedad y construiremos un parque para la comunidad de San Rafael” (GENTE Montes de Oca, 2016)

Y la **recuperación y reactivación de los espacios deportivos y recreativos:**

“Impulsaremos la creación de un programa para recuperar los espacios públicos para la recreación, el deporte y actividades de esparcimiento. Fomentaremos su uso, habilitándolos para múltiples disciplinas y actividades” (GENTE Montes de Oca, 2016)

En general, en todos los documentos analizados anteriormente, se observa la anuencia del gobierno nacional como del gobierno local por implementar esfuerzos para la mejora del espacio público.

Sin embargo, se observa un mayor esfuerzo por concretar iniciativas específicas en temas de infancia de parte del gobierno local, lo que también justifica el espacio seleccionado para la investigación. Además, los antecedentes estudiados nos dan un marco de referencia sobre el cual empezar a proponer y una forma de medir y ser críticos respecto a si lo que se está gestando actualmente es suficiente.

2.7 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los factores físicos deficientes en las estrategias de diseño y mantenimiento del espacio público de San Pedro de Montes de Oca, los imaginarios urbanos negativos y la exclusión de una perspectiva de diseño pensada tanto para adultos como para niños, atentan contra el uso del mismo como un espacio lúdico, de aprendizaje y exploración para la niñez; y de encuentro con otros.

1. Las características físicas y percepciones negativas del espacio público generan una desvinculación de la población con el mismo, limitando las vivencias de ciudad por parte de niños y ciudadanos en general.
2. La opinión y necesidades de niños no es tomada en cuenta en el diseño de la mayor parte de los espacios públicos, por lo que las soluciones usualmente son "recetas" que no incentivan la apropiación del mismo.

¿Cómo se pueden incorporar las necesidades y percepción de los y las niñas en parques recreativos de Montes de Oca para transformarlos en espacios de juego y aprendizaje interactivo para su rehumanización y apropiación?

- ¿Cuáles factores inciden directamente sobre las percepciones del espacio público de San Pedro de Montes de Oca, que condicionan la vivencia del mismo por parte de la niñez?
- ¿Cómo se pueden aplicar las percepciones, ideas y necesidades de niños de primera infancia y edad escolar en la conceptualización de estrategias de diseño de espacios de exploración, juego y aprendizaje?
- ¿Qué estrategias se pueden incorporar al diseño de espacios públicos para la re-conceptualización de los mismos como espacios de aprendizaje interactivo y exploración a través del juego?

2.8 OBJETIVOS

2.8.1 OBJETIVO GENERAL

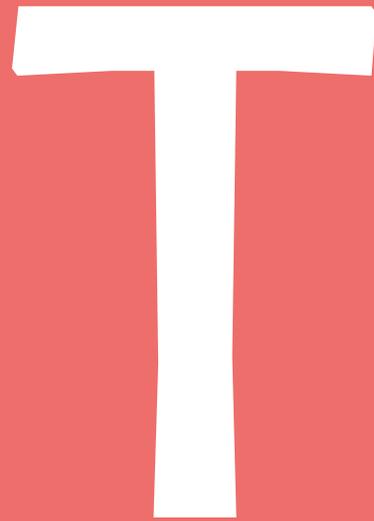
Formular estrategias que fomenten espacios de exploración física, sensorial de apropiación y encuentro a partir del análisis de percepciones y necesidades espaciales, sensoriales y recreativas de niños y niñas en primera infancia y edad escolar, para regenerar el espacio público del distrito de San Pedro de Montes de Oca, implementando las estrategias específicamente en la conceptualización de la Plaza Máximo Fernández (Plaza Roosevelt) como un espacio público recreativo para la niñez en San Pedro de Montes de Oca.

2.8.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar los factores físicos y de percepción que inciden en los (dieciséis) espacios públicos recreativos de San Pedro de Montes de Oca para determinar los principales elementos a tomar en cuenta para su mejora.
2. Analizar las percepciones y formas de juego de la infancia desde perspectivas teóricas y prácticas para la conceptualización de estrategias de diseño de espacios lúdicos que puedan incorporarse hacia el diseño de espacios para la exploración física y sensorial; la apropiación y el encuentro.
3. Crear a través del análisis físico espacial de los parques de San Pedro de Montes de Oca y de las formas de juego y aprendizaje en la infancia; escenarios para la humanización y rescate socio-espacial específico de la Plaza Máximo Fernández (Plaza Roosevelt) como un espacio público para la exploración física y sensorial; la apropiación y el encuentro.



Imagen10. What does your palm say about you? -Jing Zahng -Ilustración original alterada por Blanco Viquez, G. (2018)



CAPÍTULO 03
MARCO TEÓRICO

LA IMAGEN DE LA CIUDAD



NO-LUGARES

LA CIUDAD COMO ESPACIO DE
APRENDIZAJE Y JUEGO

LA NIÑEZ Y EL ENTORNO VITAL



EL JUEGO



ESPACIOS DE JUEGO EN LA ACTUALIDAD

EL ESPACIO PÚBLICO DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANA

ESPACIO PARA EL JUEGO



PEDAGOGÍA Y EL PRINCIPIO DE ACCIÓN

EL ESPACIO COMO ELEMENTO DE APRENDIZAJE

EL TERCER MAESTRO

El presente capítulo expone los principales conceptos teóricos de la investigación. El mismo se basa en la comprensión de la ciudad y la niñez. La temática de la ciudad y el espacio público se expondrá desde el concepto de imaginarios urbanos, los cuales buscan ser una aproximación al entendimiento de la ciudad actual y cómo influyen en la vivencia actual del espacio público.

Por otro lado, se profundizará en el concepto de la "infancia" como etapa de desarrollo del ser humano, partiendo del estudio del desarrollo infantil, de la relación del mismo con el espacio y del juego como elemento fundamental para entender la forma de relacionarse y re-significar el espacio público desde una perspectiva lúdica y de aprendizaje; tanto desde la vivencia del mismo, como sus implicaciones en el diseño de espacios recreativos.

El paradigma bajo el cual se hará el análisis de la información será post-positivista, puesto que la investigación se fundamenta en procesos perceptivos y no en verdades absolutas. Se buscará, a través de la definición de los conceptos, ir relacionando los temas ciudad, infancia, aprendizaje, juego y espacio bajo un mismo discurso; integrándolos para conceptualizar a través de ellos las bases de la propuesta de investigación, para la implementación dentro de los alcances de la misma.

1. LA CIUDAD

1.1 LA IMAGEN DE LA CIUDAD

"La ciudad tradicional, continua, que perduró desde las fundaciones hasta mediados del siglo XX, y cuya estructura arquitectónica proponía una coherencia espacial geométrica con elementos como la manzana, la plaza central y el centro como ámbito de poder y encuentros sociales y comerciales, es sustituida por la ciudad discontinua de la modernidad, de las grandes manzanas y de la especialización de los espacios. Áreas de vivienda, de comercio, administrativas, que la ordenan según una funcionalidad que rompe con la ciudad continua (...) La ciudad contemporánea latinoamericana se puede considerar como una estructura fragmentaria e inestable que exige un nuevo modelo y una nueva forma de comprender las dinámicas urbanas (...)". (Pérgolis, 1998; citado por González, 2004)

La antropóloga Paula González (2004) expone que las ciudades actuales han pasado por procesos de transformación a partir del siglo XX que no sólo han afectado la configuración de la ciudad, sino también la forma en que el ciudadano utiliza el espacio y se apropia del mismo; lo que afecta directamente la construcción de los imaginarios urbanos.

Según Mora & Bolaños (2009), los imaginarios urbanos son las imágenes que vivimos durante nuestros recorridos por la ciudad, las que más recordamos tanto simbólicamente como vivencialmente; y la manera en que éstas nos van a influenciar la percepción de la

ciudad. Según Silva (1992; citado por González, 2004) la ciudad no se define por su arquitectura, sino por los símbolos e imágenes que sobre ella construyen sus moradores. Por ejemplo, si un espacio público es poco frecuentado, está descuidado o es poco visible desde la calle, es probable que dentro del imaginario urbano de muchos moradores se le asocie con un espacio inseguro.

En el caso de San José, la antropóloga María del Carmen Araya (2010) determina que la imagen de la ciudad está dada cada vez menos por la vivencia que tienen los habitantes del espacio y más en relación con los medios de comunicación.

"Casi todos los intercambios sociales entre los habitantes de una gran urbe se desarrollan en espacios íntimos como la familia y los amigos cercanos. La información acerca de la ciudad que nada tiene que ver con la vida privada (noticias y acontecimientos), le llega al individuo a través de los medios de comunicación, que son los "constituyentes dominantes del sentido público de la ciudad". (González, 2004).

Este fenómeno afecta directamente los imaginarios de la ciudad. Estos cumplen el papel de crear mitos alrededor de la ciudad, los cuales ordenan las emociones de los ciudadanos. En el caso de San José, los mitos de ciudades *polarizadas, fastuosas, desordenadas, despobladas e idealizadas* (Araya, 2010). Estas visiones han llevado a un miedo y detrimento del espacio público, afectando los hábitos de uso que generamos sobre éste y la calidad de vida de los usuarios de la ciudad.

"Los imaginarios impactan el espacio, la cultura, el tiempo, el orden social y moral, las emociones, el proyecto futuro, con sus dimensiones psicológicas afectivas, narrativa ideológica, cognitiva pedagógica, y articulados con los medios de comunicación, son el sitio para leer la dinámica de la realidad simbólica urbana y la del desarrollo del capitalismo. Constituyen el lugar en donde se juega tanto con los sueños y miedos como con los intereses económicos de unos y de los otros". (Araya, 2006)



Imagen11. "La television miente"- tomado de Cultura Colectiva 2018.

1.2 NO-LUGARES

“El espacio urbano cada vez se fragmenta más en términos sociales. Separación entre el significado simbólico, la localización de las funciones y la apropiación social del espacio en el área metropolitana”. (Castells, 1997; citado por Mora y Bolaños, 2009)

A partir del estudio de la red de imaginarios urbanos de San José, Mora & Bolaños (2009), establecen que la ciudad se concibe y utiliza como un lugar de tránsito, donde el sujeto urbano no afianza su identidad ni sus deseos, donde no se compromete a estar más de dos horas. Marc Augé (1994, citado por Carbonell, 2015) define estos espacios impersonales con el término “no lugar” o “lugares anónimos”; espacios sin identidad ni memoria; que no tienen contextos espaciales culturalmente identificados.

Como determinan Mora & Bolaños (2009) a partir de estos imaginarios, se da un cambio en el uso del centro de la ciudad, donde las visitas que se hacen del mismo surgen de una necesidad y no de un deseo por ir o permanecer en la ciudad; generando “*rutas no lugar*”. Estos recorridos por la ciudad se hacen en función de sus espacios privados, donde el adentrarse en el espacio público es concebido como un mal necesario que se intenta evitar.

“Cuando el sujeto urbano no está dispuesto a experimentar la vivencia de lo colectivo, tanto en sus facetas positivas, de intercambio, de

encuentro, de heterogeneidad, como en sus facetas “negativas” de convivencia, resolución de conflictos, heterogeneidad, entonces toma la actitud de vivir la ciudad desde afuera, de representársela, de solo transitarla, al tiempo que se desentiende de su desarrollo y no participa en ella como ente activo, constructivo”. (Mora & Bolaños, 2009)

Dentro de la visión presentada por Mora y Bolaños (2009) San José ha sufrido un deterioro notable donde la mayoría del espacio público ha sido abandonado por muchos sectores de la población. La apatía de los ciudadanos durante sus recorridos urbanos en los espacios que aún son utilizados demuestra el perjuicio real en la relación ciudad-ciudadano.

Esta visión de ciudad y el cambio de uso del espacio público por el espacio privado es fundamental dentro de la investigación ya que afecta directamente la vivencia de ciudad que tienen los niños. Por este hecho en muchos casos sus espacios para el juego y la recreación son pocos, al igual que su exposición y conocimiento de la ciudad, privándoseles de ciertas vivencias urbanas por topofobias que surgen de imaginarios urbanos. Por esta razón, el manejo que se haga de los imaginarios de la ciudad afecta directamente la calidad de vida, la cantidad y socialización de los usuarios de la ciudad .

1.3 LA CIUDAD COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE Y JUEGO

“En efecto, la ciudad es un libro abierto donde se condensan un pasado y un presente forjado a través de transformaciones lentas o súbitas, en todos los ámbitos de la vida laboral, familiar y social. Donde se muestran diversas formas de distribuir, ocupar, sustituir y apropiarse activa o pasivamente de un espacio.” (Carbonell, 2015)

Las ciudades actuales en muchos países han dejado su rol protagónico, heterogéneo, de convivencia; donde se fomentan los procesos de educación informal a través de la socialización en el espacio público. Las mismas han sido sustituidas por espacios comerciales privados y otros lugares que incitan a un estilo de vida uniforme, impersonal y globalizado. Esta problemática está latente dentro de nuestras ciudades, donde los espacios que asumen el rol de espacio de convergencia de diferentes personas son espacios privados de uso público como los centros comerciales.

“El espacio exterior del juego vivencial y compartido ha sido secuestrado y sustituido por el refugio tecnológico del juego artificial e individual.” (Carbonell, 2015)

Es así como se genera la búsqueda por promover espacios de juego y aprendizaje no institucional. Iniciativas dentro del entorno urbano donde el sujeto pueda contribuir libremente al conocimiento que brinda la ciudad viva, y a la re-significación de los espacios que han perdido significado. Para lograr esto, el ambiente urbano debe tornarse en un ambiente apto para la infancia, ecológico, verde y sostenible.

Según Carbonell (2015) a pesar de que está demostrado que las ciudades pensadas y adaptadas para los niños son beneficiosas para todos los ciudadanos, el crecimiento urbano actual va en la dirección opuesta, por lo que se necesita de una reivindicación del mismo desde una perspectiva para la infancia.

La pérdida del lugar natural y del juego infantil espontáneo en espacios libres se ha dado por la obsesión sobre la vigilancia, el control y la especialización de los espacios desde una visión adulta que recurre a espacios que no le dan alas a la imaginación.

“El desinterés social les imposibilita, cuando son niños, el bajar a calles y plazas acogedoras, porque muy a menudo no existen. El interés social lo sustituye por los espacios especializados y acotados y por las visitas escolares bienintencionadas. Ha desaparecido la aventura, la iniciativa individual o la de la banda, el choque con la gente y las normas, conocer las prohibiciones y la transgresión, avanzar hacia lo desconocido y descubrir nuevos territorios y personajes”

(Borja, 1990; citado por Carbonell, 2015)

2. LA INFANCIA

“El niño o la niña como categoría socialmente construida adquiere unos roles y comportamientos determinados histórica y culturalmente. En la sociedad occidental contemporánea, los principales espacios de socialización de la infancia son la familia y la escuela, mientras que el espacio urbano, la calle, el espacio público, parecen no ser lugares para los niños”. (González, 2004)

La niñez es definida como el “*período de la vida humana, que se extiende desde el nacimiento a la pubertad*”. (Diccionario de la Real Academia Española, 2017). Desde esta perspectiva, la infancia forma parte del proyecto evolutivo del ser humano, dentro del cual se dan cambios importantes a nivel funcional y estructural.

Según González (2004) la misma adquiere un papel protagónico alrededor del siglo XIX en la sociedad occidental y dentro de distintas disciplinas (especialmente la psicología). Esto lleva a ver a esta población como vulnerable y a una preocupación generalizada por su protección, clausurando en gran parte sus espacios de autonomía.

Desde esta perspectiva, según la autora anteriormente citada, el niño es visto como un ser indefenso, dependiente y, sobre todo, ignorante del mundo urbano. El saber de los adultos es el que tiene poder y legitimidad. Además, todos los cambios en el modo de vida y en los espacios de nuestras ciudades empobrecen, limitan y llegan a anular una experiencia vital rica del espacio en la infancia.

“Hemos estudiado a los niños desde una perspectiva que nunca los ha considerado como sujetos, sino como meros esbozos de nosotros mismos”. (Delgado, 2005)

Según el antropólogo Manuel Delgado (2005), esta visión de la niñez como una fase cronológica anterior a la adolescencia y como seres indefensos, nos ha alejado de la riqueza del mundo fascinante que la misma encierra, y del cual nosotros alguna vez fuimos partícipes. De este modo, plantea observar la infancia como un sustrato común a los seres humanos; no solo como una fase cronológica, sino “*como un conjunto de virtudes perceptuales y performativas que no son exclusivas de la niñez, sino que se encuentran en cualquier persona, como potencialidades implícitas, predisuestas para ser activadas (...)*”. (Delgado, 2005)

Esta nueva perspectiva busca abrir el concepto de infancia y el estudio de las formas de apropiarse de la ciudad, para restaurar una experiencia infantil de lo urbano. Además, se plantea el cuestionamiento del papel del niño como productor de un saber, de un conocimiento acerca de la ciudad que viene de su mundo perceptivo.

“Hacer que las calles vuelvan a significar un universo de atrevimiento; las plazas y los solares se vuelvan a convertir en grandiosas salas de juegos y la aventura vuelva a esperarnos a la vuelta de la esquina.” (Delgado, 2005)

Esta perspectiva será el punto de partida para la presente investigación. A través de la profundización en la forma en la que desde la niñez se da la percepción y apropiación del espacio, se buscará comprender las “virtudes perceptuales” asociadas a la infancia y al juego, con el fin de determinar las características que en el diseño de espacios recreativos se deben tomar en cuenta para que el mismo pueda convertirse en uno que incentive a la experimentación lúdica y el arraigo en cualquier tipo de población.



Imagen12. Niños en llantas, Blanco Viquez, G. (2018)

“El imaginario espacial de la infancia nos descubre una amplitud y potencialidad sorprendentes: alcanza a todos los ámbitos de la vida del niño, a su relación con el mundo, desde el medio natural, la casa y la escuela, hasta la ciudad y lo urbano, que sin embargo apenas han dado cuenta de la presencia de la infancia en su interior”. (Cabanellas, y otros, 2005)

2.1 LA NIÑEZ Y EL ENTORNO VITAL

La niñez como etapa de desarrollo del ser humano, cuenta con características específicas dadas justamente por el desarrollo del niño a distintos momentos. El mismo se puede apreciar a nivel físico por medio de su crecimiento y sus habilidades motoras y a nivel psicológico por medio de la comprensión y expresión del lenguaje, la forma en la que juega, las actividades que desarrolla y los procesos de socialización. Estos procesos tienen implicaciones directas con la forma de conocer, percibir y actuar sobre el espacio.

2.1.1 ESPACIO-CUERPO

El desarrollo motor trata del estudio de diferentes aspectos relacionados con el movimiento y cambio del cuerpo. La capacidad de realizar movimientos tanto gruesos como finos cambia con la edad y se va perfeccionando con la práctica y el paso del tiempo a lo largo de la infancia.

Los primeros años del nacimiento del niño, son de un desarrollo a nivel psicomotor acelerado. Según Sadurní, Rostán y Serrat (2008) entre 0 y 5 años inicia el desarrollo de las habilidades motrices globales que implican grandes movimientos como correr, saltar, lanzar, entre otras. Estas habilidades se van desarrollando de manera progresiva conforme se vuelven más seguros al sentarse solos, gatear y caminar y continúan mejorando durante la edad preescolar, hasta lograr el dominio de las mismas. Esto los hace querer experimentar por medio de la actividad física en sus primeros años de vida.

“La infancia imprime activamente su presencia en el espacio, y nos da un campo de descubrimientos que nos permiten observar comportamientos que en nosotros, adultos, se ocultan, se vuelven automáticos o se esquematizan en conductas habituales”. (Cabanellas, y otros, 2005)

Según Isabel Cabanellas y Clara Eslava (2005), el conocimiento del espacio surge a través del cuerpo. Primeramente a través de sus acciones el niño busca distinguir las referencias espaciales en relación con su posición y la de otros objetos. De este modo, el cuerpo no sólo cumple la función de ser una herramienta para conocer el espacio, sino como un soporte del conocimiento, como una "cartografía del territorio".

"Llegar a hacer coincidir un desplazamiento en el espacio con un punto de referencia tomado de la propia "topografía corporal" es un factor fundamental de la capacidad de situarse en los lugares y entre los objetos. El niño debe aprender a distinguir referencias objetivas y subjetivas, relativas a su posición o independientes de su posición, dado que, para situarse y tener referencias en el espacio interobjetos, es necesario representarse la propia "carta local": aquello que está a "mi" derecha, a "mi" izquierda, delante o detrás de mí. (Lurçat, 1982)

Según Cabanellas y Eslava (2005), este control sobre el espacio y las relaciones interobjetos basándose en su posición se convierte en un proceso de construcción del esquema corporal del niño, que le permitirá eventualmente abstraer su cuerpo y verlo como otro objeto dentro del espacio. De esta manera, también se aprecia la importancia de los objetos como elementos que estructuran el espacio y que incentivan al niño a tener dominio sobre su entorno.

2.1.2 ESPACIO-PERCEPCIÓN

Recibimos información de nuestro entorno a través de nuestros sentidos, la cual captamos y organizamos a través de nuestros sistemas perceptivos. Este sistema funciona de manera similar a nivel fisiológico en todos los seres humanos, sin embargo, el

proceso de percepción es completamente individual. Partiendo del concepto de imaginarios urbanos, se buscó una mayor comprensión del proceso de percepción para entender los factores perceptuales que intervienen dentro de la apropiación del espacio público.

Según Downs y Stea (1977; citados por González, 2004), la *percepción* se refiere a los receptores sensoriales y la *cognición* es un concepto más amplio que incluye: la percepción, el pensamiento, la solución de problemas y la organización de información e ideas. El psicólogo Jean Piaget (citado por Sadurní, Rostán, & Serrat, 2008) en su teoría del desarrollo establece diferentes estadios de desarrollo y el proceso ordenado que lleva al ser humano de una forma de pensar y tratar cognitivamente con su entorno a otra.

Downs y Stea (1977) exponen que manipulamos consciente o inconscientemente la información que recibimos del entorno según nuestros intereses, de modo que la percepción y la cognición tienen que ver no solo con organizar información del medio, sino con producir un conocimiento acerca de este. Esto quiere decir que la mente humana trabaja como un agente activo y productivo; que representa, interpreta y clasifica la información que recibe.

"Percibir y conocer la realidad se relaciona de manera íntima con la consideración del sujeto como constructor de su propia realidad." (González, 2004)

En su tesis, González (2004) plantea que por medio de la percepción y la cognición, la mente organiza y da sentido al espacio a través del mapa cognitivo. El *mapa cognitivo* es producto de procesos psicológicos mediante los cuales las personas comprenden, organizan e interactúan con el medio que los rodea, dándole un sentido y un significado. El mapa involucra todos los sentidos pudiendo evocar sonidos, olores, texturas e imágenes de lugares,

para construir desde allí las *"imágenes mentales"*¹. Estas imágenes pueden representar tanto relaciones físicas como conceptuales entre objetos y eventos. En resumen, el mapa cognitivo constituye una manera de abordar las imágenes mentales del medio dentro del que se desenvuelve el individuo.

"El mapa cognitivo indica donde ubicar objetos y personas, y cómo llegar a lugares que ya se conocen; evoca el "dónde", trae de nuevo el "quién", el "qué", y el "cuándo", también permite imaginar cómo son los lugares que no se conocen". (González, 2004)

Según González (2004), el mapa mental se asocia a acontecimientos y a vínculos que se establecen con el lugar que evoca dependiendo de la experiencia, por lo que este no es un reflejo fiel de la realidad. Incluso, el mismo puede presentar alteraciones del espacio, formas, tamaño que reflejan dimensiones subjetivas y la importancia relativa que tienen los lugares para las personas. Por esta razón, las imágenes mentales que se generan son construcciones de la subjetividad.

"Se abre así un campo complementario a los de adquisición de capacidades de resolución de problemas en un espacio de coordenadas x, y, z, campo complementario también al de la apropiación motora del espacio. Buscamos, por tanto, profundizar en el "espacio vivido" y su fusión con el "espacio conocido".

1 Definidas por Ortells (1996; citado por González, 2004) como la representación de un objeto en la mente.

(Cabanelas, y otros, 2005)

Según los autores anteriormente citados, a través de las acciones y de la percepción; el espacio se vuelve un generador de emociones. Estas emociones, a su vez, son manifestación y toma de consciencia de la experiencia espacial.



Diagrama3.Los mapas cognitivos. Blanco Viquez, G. (2018)

“El niño o la niña, como usuario de la ciudad, establece una relación con el espacio urbano y con sus actores en sus recorridos y vivencias, identificando lugares construcciones, vías y demás elementos que la constituyen y, sobre todo, dando un significado a estos a partir de sus criterios. Así construye una imagen de ciudad que le permite conocerla desde una perspectiva diferente a la del adulto y la academia”. (González, 2004)

Los mecanismos cognitivos para el desarrollo de habilidades que permiten conocer el entorno se adquieren a muy temprana edad. Sin embargo, es difícil generalizar acerca de una edad específica en la que se desarrolla el mapa cognitivo, dado que éste depende de la capacidad de aprendizaje de cada individuo y de un proceso que se da a medida que la persona crece y se integra al ámbito sociocultural.

2.1.3 ESPACIO SOCIAL

“El espacio lleva en sí mismo implícita la acción y es potencial de acciones, pero también es contenedor potencial de valores, que entendemos como la forma en que el sujeto asimila el espacio vivido, la forma en que codifica la vivencia, vivencia que no podemos identificar directamente con la acción”. (Cabanellas, y otros, 2005)

A partir de las primeras capacidades lingüísticas², los niños

² “En sus progresos comunicativos, los niños van a hacer uso, en los inicios, de gestos, miradas, vocalizaciones, etc. Progresivamente estos gestos y vocalizaciones irán adquiriendo una forma lingüística y se convertirán en las palabras de su lengua o lenguas de aprendizaje.” (Sadurní, Rostán, & Serrat, 2008)

empiezan a categorizar el mundo, por ejemplo: a reconocer las partes de su cuerpo, las características del lugar donde vive y sus propiedades, entre otros. La información del medio se ordena e interpreta a través de marcos de referencia que son dados por la cultura.

Estos marcos de referencia están cargados de significado y utilizan símbolos³. Estos símbolos también proporcionan prejuicios culturales y sociales. Los juicios de valor dados por los símbolos son de gran importancia ya que dirigen comportamientos, emociones y relaciones con los lugares y las personas de estos lugares.

“El mapa cognitivo se desarrolla dentro de un sistema de creencias y normas culturales que sirve como referente para predecir, comparar, evaluar y elegir espacios.” (González, 2004)

De la misma forma, según Cabanellas y Eslava (2005), en función de sus acciones, experiencias y recuerdos; los niños pueden asignar un valor determinado a un espacio. Los posibles valores que provoca cierto espacio serían los producidos internamente por cada persona en relación con él y por las dinámicas de grupo que favorece.

De modo tal que las acciones que toman el grupo o el individuo están asociadas a las características espaciales; haciendo que éstas determinen las distintas configuraciones de lo social. Esto, porque la durabilidad de las relaciones sociales en la infancia se basa en la acción conjunta en relación con el espacio, los objetos y las posibilidades del mismo. Como ejemplo, se ha observado cómo un espacio sin límites marcados o de configuración lineal puede llevar al tránsito, mientras otro cerrado puede generar la tendencia

³ Los cuales son definidos por González (2004) como una abstracción socialmente compartida que generaliza y evoca el lugar.

a permanecer. Estas acciones igualmente se producen tanto desde lo funcional como desde las emociones:

“Los lenguajes que nos interesan para observar la construcción de lo social son expresados y contruidos sobre la base de la cooperación y la relación de los niños, que simbolizan desde la espontaneidad, fruto del impulso provocado por el lugar en el que se encuentran y por una dinámica común en la cooperación y relación de grupo. Esta dinámica recurre al lenguaje de las acciones, marcas, gestos, etc., produciendo pautas entendidas por el grupo, efectuadas por ellos y para ellos, tan válidas y comunicantes como el propio lenguaje oral. Con todo ello, el grupo construye su espacio, lo entiende y lo utiliza, lo nombra asignándole valores, identificándolo simbólicamente y llegando a efectuar una construcción en común.” Cabanellas y Eslava (2005)

Según el libro Pedagogías del siglo XXI (2015); la riqueza de la socialización infantil crece en la medida en que lo hacen la cantidad, diversidad y cualidad de las interacciones de los niños y las niñas con los jóvenes, adultos y ancianos. De ahí surge la importancia de recuperar espacios comunes de encuentro y vivencias, experiencias y proyectos compartidos; del espacio público no especializado y enclaustrado para la infancia.

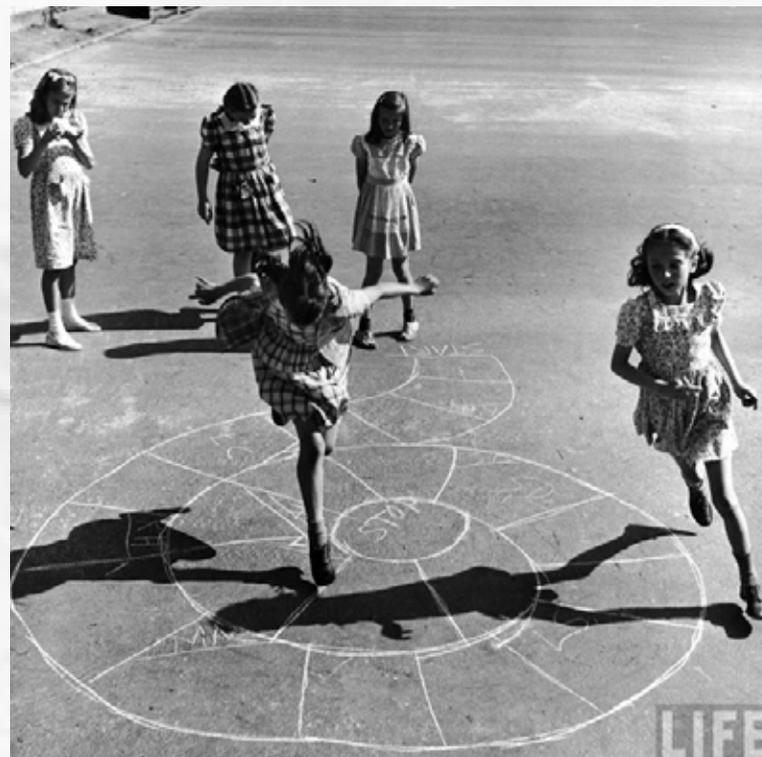


Imagen13.Girls playing hopscotch in the street. Ralph Morse

2.2 EL JUEGO

Uno de los distintivos de la infancia con el del ser adulto -además de las diferencias físicas, cognitivas, de lenguaje, sociales, entre otras-; es el hecho de que la infancia se asocia directamente a la acción de jugar. El juego tiene un papel fundamental durante la infancia, ya que responde a la búsqueda de conocimiento del niño en sus diferentes etapas de desarrollo, siendo un motor para conseguir nuevos conocimientos y capacidades tanto en lo cognitivo, como en el lenguaje, en las habilidades sociales y la forma en que éste busca apropiarse del espacio.

Según, Martínez (2012) el elemento clave del juego es que se produce por un placer intrínseco que obtiene el jugador. El mismo, solo se produce en una situación sin presión o con una presión libremente asumida y se desarrolla según el conocimiento del mundo y las capacidades físicas y mentales del jugador.

Bajo esta perspectiva, Jean Piaget (citado por Sadurní, Rostán, & Serrat, 2008) plantea que los cambios cognitivos afectan directamente las actividades lúdicas, por lo que el juego adopta distintas formas según el estadio de desarrollo en que el niño se encuentre. (Ver "Diagrama5.Desarrollo y tipo de juegos por edades. Blanco Viquez, G. (2018)")

Durante los dos primeros años, se da la etapa de la inteligencia presimbólica y la del juego funcional. Por medio de esta forma de juego el niño se limita a acciones y movimientos que le permiten explorar las características del espacio. El enfoque principal durante esta etapa es la búsqueda de sensaciones placenteras y la exploración del espacio y de sus propias habilidades. Correr, perseguir, hacer piruetas están entre las posibilidades conforme se avanza en edad y en habilidades físicas.

Ya desde antes de los dos años de edad, los niños juegan solos. El juego deja de ser exclusivamente sensorio-motor y los objetos empiezan a ser asimilados en su formato convencional de uso. El juego simbólico es el inicio de la capacidad de representar objetos y situaciones conocidas a través de gestos y acciones puntuales. (Sadurní, Rostán, & Serrat, 2008)

Dentro de la perspectiva de Piaget, la capacidad asociada al juego simbólico se conoce como "*capacidad simbólica*" y tiene como una de sus principales manifestaciones el juego de ficción o de "*fingir*" ("*pretend play*"). Según Piaget, este tipo de juego se da cuando los niños utilizan esquemas de acción habituales con objetos que no necesariamente tienen relación efectiva con la acción; por ejemplo: utilizar un zapato para hacer que se llama por teléfono. La teoría de Piaget expone que la capacidad de representación está relacionada con la capacidad simbólica, que derivan en la transformación gradual de esquemas perceptuales y motores.

Durante estos juegos, el niño está representando un cierto conocimiento de los objetos y de las situaciones y relaciones humanas que no son fruto de su imaginación, sino de sus vivencias. Por esta razón, el juego de ficción no depende solamente de los procesos cognitivos del niño, sino también de sus conocimientos sociales. A través de este juego pueden, por ejemplo jugar de superhéroes, de policías y ladrones, y otros tipos de juegos. (Sadurní, Rostán, & Serrat, 2008)

Durante el estadio preoperacional el juego pasa de ser solitario a un juego "en paralelo" con otros compañeros. Más adelante, durante el estadio de las operaciones concretas (Ver "Diagrama4. Estadios de Desarrollo"), el niño accede al "juego de reglas". Este tipo de juego requiere de una normativa para llevarse a cabo. En él se diversifican las acciones y se incrementa el número de participantes. (Martinez, 2012)

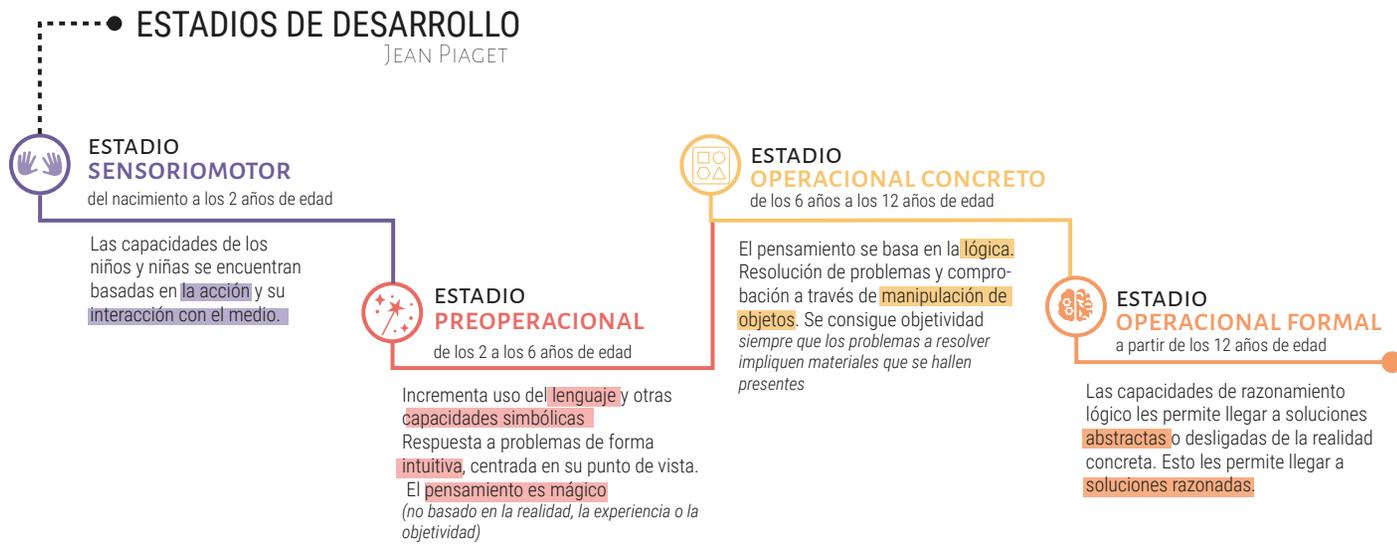


Diagrama4.Estadios de Desarrollo

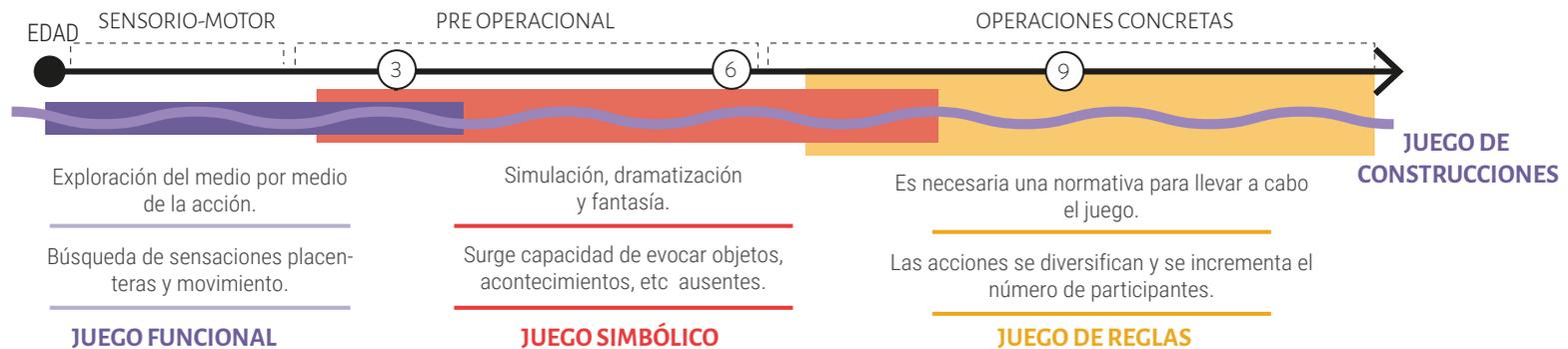


Diagrama5.Desarrollo y tipo de juegos por edades. Blanco Viquez, G. (2018)

Por otro lado, existen otro tipo de juegos que tienen que ver con la recreación de la realidad en un sentido físico, a través de composiciones y construcciones. El *"juego de construcción"* se desarrolla desde los primeros años de infancia y a través del aprendizaje y práctica evoluciona. Según Martínez (2012) este juego implica una idea -como si existiera una representación mental previa- con una meta y una serie de pasos que llevan a su concreción; a través de la manipulación y composiciones del material que parecen ser guiadas por esta imagen mental. Este tipo de juego tiene diferentes niveles de complejidad e intencionalidad según la edad y el desarrollo del niño (desde hacer una torre de cubos hasta armar grandes rompecabezas). De esta forma, el desarrollo del mismo se superpone a los tres tipos de juego anteriores lo cual implica que se da a la vez que estos de forma mucho más simple. (Ver "Diagrama5.Desarrollo y tipo de juegos por edades. Blanco Viquez, G. (2018)")

Sin embargo la actitud lúdica y las virtudes perceptuales y performativas asociadas a la infancia no son exclusivas de la niñez. El juego es una actividad que comprende todas las etapas del ser humano. Según Miguel Sicart, en su libro *Play Matters* (2014) el juego es una manera en la que los seres humanos entendemos lo que somos, lo que nos rodea, y la forma en que interactuamos con el entorno y con los demás.

"Jugamos porque somos humanos, y necesitamos entender lo que nos hace humanos, no de manera evolutiva o cognitiva, sino de forma humana. El juego es la fuerza que nos une. Es una forma de explicar el mundo, a los otros y a nosotros mismos. El juego es expresarnos- expresar quién queremos ser, o quién no queremos ser. Jugar es lo que hacemos cuando somos humanos". ⁴ (Sicart, 2014)

⁴ "We play because we are human, and we need to understand what makes us human, not in an

El juego se encuentra presente en muchos elementos de la cultura actual. Incluso, Sicart no lo opone a la realidad, al trabajo, a los rituales o al deporte; porque existe en todos ellos. Es una forma de "ser" en el mundo y sus valores se observan en muchísimos de los objetos, tecnologías y espacios de la actualidad. El autor propone la idea de pensar que el juego importa como forma de expresión, como forma de abordar el mundo, como una actividad productiva del mismo calibre que las artes, la danza, la política, etc.⁵

En su teoría del juego (*"Play Matters"*) determina que al igual que otras actividades humanas, el juego se resiste a una definición formalizada, por lo que busca definirlo a partir de sus características. En este caso, el autor define 7 elementos que caracterizan el juego:

1. *El juego es contextual:* el contexto es el espacio formal determinado por una serie de reglas y una comunidad de juego; es la red de cosas, personas y espacios necesarios para que el juego se lleve a cabo.
2. *El juego es carnavalesco:* es un acto subversivo y está en constante tensión entre la creación y la destrucción en busca de la risa y el placer del jugador.
3. *El juego se apropia:* el juego se adueña del contexto en el que se desarrolla, de los objetos y espacios que utiliza para su existencia. El contexto se vuelve servidor del juego.

evolutionary or cognitive way but in a humanistic way. Play is the force that pulls us together. It is a way of explaining the world, others, and ourselves. Play is expressing ourselves—who we want to be, or who we don't want to be. Play is what we do when we are human". (Sicart, 2014)
⁵ "If and when this era passes, my theory will be rendered obsolete. But right now, we need to think about play matters and reclaim play as a way of expression, a way of engaging with the world—not as an activity of consumption but as an activity of production. Like literature, art, song, and dance; like politics and love and math, play is a way of engaging and expressing our being in the world". (Sicart, 2014)

4. *El juego es disruptivo*: cuando el juego se adueña de un contexto, transforma la situación actual. Es una fuerza expresiva y creativa que interrumpe el contexto en el que se lleva a cabo.
5. *El juego es auto-determinado*: el mismo es una actividad con espacios, duración y fines propios (o auto-definidos). El juego tiene un propósito en sí mismo, no obstante, el mismo no es un propósito "fijo".
6. *El juego es creativo*: el mismo crea un mundo con sus propias reglas, situaciones, objetos, jugadores y espacios. Le da a los jugadores diferentes grados de expresión inherentes a la actividad de juego como tal y es una forma creativa de relacionarse con el mundo por medio de la exploración y la interacción lúdica con el entorno.
7. *El juego es personal*: aun cuando jugamos con otros, los efectos del juego sobre el jugador son individuales y están atados a sus sentimientos, moral, etc. A través del juego nos expresamos, entendemos el mundo, retamos lo establecido. De forma tal que el recuerdo de lo que hacemos y sentimos al jugar es personal.

"No jugamos para entretenernos, ni para aprender, ni para apartarnos del mundo: jugamos para ser, y el juego nos da, a través de sus características, la posibilidad de ser. Como lo expuso Sartre: "el deseo de jugar es fundamentalmente el deseo de ser".⁶ (Sicart, 2014)

Dentro de su teoría Sicart (2014), establece que el juego es una actividad a través de la cual buscamos comprender el mundo que está muy enraizada en las instancias físicas y materiales. El mismo

⁶ "We play not to entertain ourselves or to learn or be alienated: we play to be, and play gives us, through its characteristics, the possibility of being. As Sartre put it, "The desire to play is fundamentally the desire to be". (Sicart, 2014)

está asociado a los elementos hechos para fomentarlo; como son los "playgrounds", los deportes y los juguetes.

El mismo, se enfoca en los juguetes como una manifestación material de los ideales del juego, especialmente los que fomentan las características del juego anteriormente citadas: expresividad, creatividad y apropiación. Los juguetes en la infancia son elementos que encienden la imaginación, se convierten en una extensión de la mente lúdica; son excusas para jugar. Sin embargo, no todos los juguetes fueron creados como tal, ya que el ser humano tiene la capacidad de jugar con casi cualquier objeto, por lo que cualquier cosa puede ser convertida en uno.

Esta capacidad de convertir situaciones u objetos cotidianos en situaciones lúdicas también es inherente al ser humano. El autor hace una distinción entre jugar y la actitud asociada al juego; entre "play" (jugar) y "playfulness" (la cual traduciremos como "actitud lúdica").

La principal diferencia entre ambos conceptos es que el juego es una actividad, por lo tanto la misma tiene determinadas acciones encausadas hacia un propósito específico; y ocupa un espacio y tiempo determinados. Por el contrario, la actitud lúdica o "playfulness" es una actitud física, psicológica y emocional; que lleva el juego a un contexto que no necesariamente es de juego. La actitud lúdica no tiene un fin en sí misma, sino que es una forma de llevar a cabo una actividad.

Sicart define esta actitud lúdica como un lente para observar al mundo desde la perspectiva del juego. La actitud lúdica asume uno de los principales atributos del juego: la apropiación. Incluso, la apropiación se da en su forma más pura. En este caso, el contexto no está creado para el juego, sino que es ocupado por el mismo.



Imagen14.Niños empujando hamacas.Blanco Viquez, G. (2018)

“A través de la actitud lúdica llevamos la expresión personal y libre que nos da el juego al mundo externo a [él]. (...) La misma nos permite ver cómo el juego es una actitud general hacia la vida. Esta actitud expande la ecología del juego y muestra su importancia real no solo en la construcción de la cultura, sino en el mismo hecho del ser humano, en cómo el juego y el jugar nos define. Somos porque jugamos, pero también porque podemos ser juguetones”⁷. (Sicart, 2014)

7“Playfulness allows us to extend the importance of play outside the boundaries of [play] (...). It effectively allows seeing how play is a general attitude to life. Playfulness expands the ecology of play and shows its actual importance not only in the making of culture but also in the very being of human, on how being playful and playing is what defines us. We are because we play, but also because we can be playful”. (Sicart, 2014).

3. EL ESPACIO

Partiendo de la perspectiva planteada anteriormente, surgen las preguntas de: *¿en qué espacios se da el juego y cómo están diseñados esos espacios?*

En esta sección, se profundizará en el estudio del espacio para el juego partiendo del concepto de “*playground*” en la actualidad. Luego, se adentrará en la perspectiva humanista del espacio público expuesta por el arquitecto Jan Gehl, buscando esclarecer la importancia de la variedad en el uso y las actividades que se desarrollan en el espacio público para que en éste se pueda desarrollar el juego. Esta perspectiva general parte de la idea de la ciudad como espacio de encuentro y como formas de aproximación a un diseño universal; para determinar pautas a nivel de análisis del espacio y toma de decisiones en el diseño del mismo.

Finalmente, se continuará en la profundización de las características necesarias para diseñar espacios que rompan con la estandarización y más bien aprovechen la riqueza sensorial y la exploración lúdica como elementos de diseño. A partir de estas características se desarrollaran los estudios de caso específicos y las pautas para el diseño.

3.1 LOS ESPACIOS DE JUEGO EN LA ACTUALIDAD

Para entender la relación entre juego y espacio, según Miguel Sicart, hay que volver a dos argumentos principales del juego: el juego se apropia del espacio, y el juego se desarrolla en un contexto de cosas, culturas, personas; en el tiempo y el espacio.

Los “*playgrounds*” específicamente señalan caminos, actividades, retos y posibilidades en los que el usuario puede realizar acciones según lo que el espacio sugiere. Según este autor, si observamos



Imagen15. Playground “The Blue whale in Gothenburg, Sweden” por Monstrum

como muchos espacios de juego son diseñados, estos giran en torno a accesorios específicos. Diferentes geometrías y la ubicación de estructuras a lo largo del espacio pueden determinar potenciales interacciones y muchos suelen involucrar elementos que evocan a cierto tipo de aventuras imaginarias (barcos, casitas, castillos, etc).

Existe una distinción entre un espacio para el juego libre (*play space*) y un espacio para un tipo específico de juego (*game space*). Un espacio para el juego libre es un espacio creado específicamente para jugar, pero que no impone ninguna forma de juego, meta, recompensa o propósito particular. Por otro lado, un “*game space*” es un espacio diseñado específicamente para un tipo de juego particular. El tamaño, medidas, accesorios, y localización están hechos para que el mismo se pueda llevar a cabo. Estos espacios pueden ser creados también para múltiples tipos de juego (como las canchas multiusos). Sin embargo, el hecho de que un espacio sea desarrollado para un tipo específico de juego no previene que el mismo pueda ser utilizado para otros tipos de juego libre.

Como se expuso anteriormente la actitud lúdica es algo inherente al ser humano, sin embargo Miguel Sicart (2014) determina que algunos contextos y objetos invitan más a que se desarrolle que otros. Apesar de que los “playgrounds” son espacios específicamente diseñados para el juego, la forma en la que muchos de estos son diseñados en la actualidad- especialmente en el espacio donde se desarrolla la investigación actual (Ver Imagen17 e Imagen16 en la página 70)- no es usualmente a partir de consideraciones basadas en el juego libre.

“Cuando las propuestas se reducen a la repetición de estereotipos, perdemos el valor que les dio origen, perdemos la vitalidad de los tipos y sus variaciones, perdemos la posibilidad de descubrir a dónde nos llevaría un proceso más creativo, o de dejarnos sorprender por las incógnitas no develadas”. (Cabanellas, y otros, 2005)

Como comenta la autora citada anteriormente, esta repetición de recetas se da porque existen regulaciones de seguridad, uso, diseño del espacio y de costos que han hecho que el diseño de espacios recreativos se reduzca a una ley de oferta y demanda independiente del contexto, que no llevan a la apropiación del espacio a través del juego.

Existen también espacios a los que se les ha dotado de un carácter previo a la interpretación del usuario, por intenciones marcadas desde el exterior. Estos espacios cierran la posibilidad al niño o al grupo de imprimir sus propios valores y acciones sobre el mismo:



Imagen17.Parque Vargas Araya. Blanco Viquez, G. (2018)



Imagen16.Parque Carmiol. Blanco Viquez, G. (2018)

“Los espacios que no permiten al usuario y al niño completarlos con su imaginación, son en el fondo “cárceles de valores”. Obligan al valor rosa para las niñas y al valor azul para los niños, al valor cocinita o tienda, cuando el grupo inmerso en el juego sería, en cambio, capaz de asignar una multiplicidad de valores a espacios originalmente más abstractos y flexibles”. (Cabanellas, y otros, 2005)

Según Sicart, el diseño de espacios recreativos debería facilitar el juego mientras se cumple con las diferentes normativas en las que el juego se desenvuelve. Esto es un reto, ya que muchas normativas y regulaciones son usualmente estimaciones conservadoras de lo que vemos como una forma “correcta” de jugar, basadas en el miedo y no en el potencial del juego como una forma de expresión del ser humano en el espacio.

Según el arquitecto Christopher Alexander (citado por Sicart, 2014):

“Cualquier tipo de patio de recreo que perturbe o reduzca el papel de la imaginación y haga que el niño sea más pasivo, más receptor de la imaginación de otra persona, puede verse bien, puede estar limpio, puede ser inteligente, puede ser saludable, pero simplemente no puede satisfacer la necesidad fundamental de la cual se trata el juego.¹”

¹Any kind of playground which disturbs, or reduces, the role of imagination and makes the child more passive, more the recipient of someone else's imagination, may look nice, may be clean, may be sage, may be healthy- but it just cannot satisfy the fundamental need which play is all about” (A Pattern Language, 1977; citado por Sicart, 2014).

Dentro de la investigación, se busca la apropiación del espacio desde el concepto de “playfulness”, desde lo que el usuario puede producir y no desde lo que se le impone. Por esta razón, interesan más los espacios que no se asocian a un carácter fijo y que permiten ser completados y apropiados a través de la acción libre sobre ellos; como espacios que despierten la actitud lúdica en los usuarios de distinta edad y condición.

3.2 EL ESPACIO PÚBLICO DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANA

3.2.1 SENTIDOS Y ESCALA

“Las ciudades deben proveer buenas condiciones para que la gente camine, se pare, se siente, observe, hable y escuche. Si estas actividades básicas, que están relacionadas con el sistema sensorial y motor, pueden desarrollarse en condiciones óptimas, tanto estas como decenas de otras podrán florecer en diversos entornos humanos. Entre todas las cuestiones a las que un planificador debe atender, la más importante es prestarle atención a la escala pequeña.” (Gehl, 2010)

El diseño a escala humana implica, fundamentalmente, ponerle especial cuidado al diseño “a pequeña escala” la cual usualmente es dejada de lado en el planeamiento de la ciudad. Esta escala, no solo habla del tamaño de las estrategias, sino también de la forma como se experimenta la ciudad: no con la rapidez de los medios de transporte motorizados, sino de a pie.

Como parte de su propuesta, Jan Gehl determina como fundamental el considerar parámetros que se adapten a la escala

y tamaño de los seres humanos. La forma en que percibimos el espacio está dada en gran medida por la vista, sin embargo, todos los sentidos juegan un papel importante para poder crear espacios exitosos.

Las sensaciones que percibamos de los espacios están determinadas por las distancias que se manejan dentro de las actividades que realizamos en el espacio, puesto que estas determinan en gran medida lo que percibimos con nuestros sentidos.

"Que la gente se encuentre con un óptimo nivel urbano a la altura de los ojos, debería ser considerado un derecho humano fundamental para cualquier parte de una ciudad por donde las personas circulen". (Gehl, 2010)

La visión de Jan Gehl de la humanización del espacio público tiene como eje fundamental el devolverle vida a la ciudad. Las pautas y métodos que éste utiliza formarán parte de las herramientas metodológicas de análisis del espacio público existente y de pautas de diseño dentro de la propuesta final de la investigación. Sin embargo, lo fundamental a nivel conceptual para la propuesta de investigación es tener presente que no se le puede devolver vida a la ciudad por medio de estrategias que separen y segreguen a la población.

El enfoque humanista,- a diferencia del modernismo- recalca la importancia de la variedad (de actividades, usos, personas) como un eje primordial para entender, planear y revitalizar el espacio público; y el uso de la escala humana -incluida la escala de la niñez- como un punto de partida para analizar y diseñar el espacio público.

"Crear espacios estancos, cerrados por una valla metálica, para su destino como espacios de juego sólo para niños es romper la continuidad entre vida, juego y aprendizaje, que es fundamental en el niño..." (Eslava & Tejada, 2005)

3.2.2 ESPACIOS DE ENCUENTRO

Sobre esta idea, se despliega la necesidad de brindarles a las personas la oportunidad de realizar diferentes tipos de actividades dentro de la ciudad. Dentro de este espectro de actividades, Gehl plantea la importancia de proporcionarle a la población actividades opcionales que hacer dentro de la ciudad por medio del acondicionamiento de espacios que promuevan el caminar, sentarse y platicar.

"El hombre es la mayor alegría del hombre" (Hávamál, citado por Gehl, 2010)²

El juego, el sentarse, el hablar; no necesariamente suceden en parques cerrados y exclusivos, sino en espacios donde están reunidas variedad de personas. La mayor cantidad de actividades se realizan en espacios donde hay otras personas presentes. Constantemente el ser humano tiene la necesidad de más información sobre las personas, sobre las actividades que suceden, y sobre la sociedad que nos rodea. Nueva información es recopilada donde hay personas; por ende en el espacio común de la ciudad.

"(...) si se ofrecen mejores espacios públicos, el uso se incrementará, un razonamiento válido tanto para los grandes espacios como para los más pequeños,

² *"Man is man's greatest joy"* (Hávamál, citado por Gehl, 2010)

llegando inclusive hasta la escala del banco y la silla”
(Gehl, 2010)

A partir de este tema se devela la importancia del diseño de espacios que complementen los espacios de juego, de manera tal que las actividades se nutran la una de la otra. Espacios donde los padres puedan sentarse a ver a los niños jugar, donde los niños puedan ver personas caminar mientras ellos juegan; donde los caminantes puedan observar a otros sentados leyendo; generando espacios de encuentro ricos.

3.3 ESPACIO PARA EL JUEGO

El juego, funciona como agente integrador entre los distintos elementos presentes en el espacio, permitiendo al sujeto apropiarse del mismo. Por esta razón, el diseño de los espacios de juego debe ofrecer una experiencia personal, que permita generar relaciones entre los objetos, el espacio, y el cuerpo.

La relación que se genera entre juego y espacio se puede apreciar en los juegos infantiles populares. *La anda* (o “*quedó*”) torna la atención sobre el desplazamiento en el espacio y la relación con los otros jugadores, basándose en la agilidad. El juego de *escondido* hace que el jugador lea el espacio como una red de puntos que pueden funcionar como escondite en relación con el espacio libre. Otros juegos como *1-2-3-queso* y *congelado* basan la acción directamente sobre el propio cuerpo, el movimiento, la velocidad y la sorpresa. *Rayuela*, por su lado utiliza directamente el espacio urbanizado (el pavimento) como elemento para desarrollar el juego.

Por otro lado a partir de la investigación y transformación de su entorno cotidiano surgen otro tipo de dinámicas lúdicas y juegos más libres que llevan al niño a observar los objetos y espacios desde otras perspectivas. Esto se observa en dinámicas como

jugar con cajas, debajo de la mesa y crear “fuertes” con sábanas.

De modo tal que tanto en el juego de reglas como en el juego libre se desarrolla una profunda comprensión del espacio. Por esta razón, la riqueza del diseño del espacio surge desde esta perspectiva del juego como elemento clave. El mismo busca evocar éstas actividades a través de lo sensorial, lo emocional y lo simbólico en el uso del espacio.

Algunos “playgrounds” son muchas veces las mejores metáforas para entender la relación entre el juego y los espacios de juego. Sin embargo parques diseñados para o tomados por “*skaters*”³, personas que practican *parkour*⁴, o incluso espacios virtuales también son espacios donde se desarrolla la relación espacio-juego. El diseño del espacio público debe promover una diversidad de componentes y relaciones para que pueda darse la apropiación del territorio por diferentes tipos de población

Según Alfredo Hoyelos (2005) se deben generar espacios dinámicos que acojan las necesidades del ser humano de construir paisajes que puedan albergar las huellas de su propia actividad.

³ “Ciudadano de la globalización, hijo del zapping, reconquista la ciudad para apropiarse de toda inflexión del relieve, parque, baranda, vereda, riel, pasamanos y bordillo que permita expresar la “viscosidad” de su desplazamiento; el skater, al igual que el flâneur, deriva por la ciudad sin mayor fin que el placer y goce de su condición de constante movimiento” (Allard, 2002; citado por Cabanellas y otros, 2005)

⁴Parkour / Freerunning / Art du Deplacement: es una disciplina física no competitiva que busca el movimiento libre sobre cualquier tipo de espacio utilizando solamente las habilidades corporales. (Parkour UK, 2018)

*“El viaje hacia la infancia es un posible camino hacia la humanización de la arquitectura, concebida no como mera y única respuesta funcional a unas necesidades, sino como manera de articular la relación del hombre con su entorno; una arquitectura de experiencias ricas, de percepciones sensibles, de espacios vinculados emocionalmente y que permitan una apropiación de los lugares mediante el juego.”
(Cabanellas, y otros, 2005)*



Imagen18. Niños jugando futbol. Autor desconocido.

4. JUEGO, ESPACIO Y APRENDIZAJE

Algunos pensadores y grandes educadores como María Montessori y Loris Malaguzzi determinan la importancia que cumple el juego y el espacio dentro del desarrollo y proceso de aprendizaje del niño.

Una de las principales características de la niñez es la avidez de conocimiento. Las etapas de desarrollo del niño, según Gervilla (2006) se caracterizan por diferentes procesos de conocimiento que van desde la experimentación y acumulación de sensaciones, el intentar agrupar la información para elaborar conocimientos y establecer relaciones; hasta desarrollar la capacidad de hacer interpretaciones propias, buscando preguntar para hallar confirmación en el adulto de lo que ha elaborado.

Según David W. Orr (2010; autoridad en diseño ecológico), los niños siempre van a aprender, independientemente de la fuente de aprendizaje o si de lo que aprenden es bueno o malo, ya que el aprender está en sus genes.¹ Además, expone que el mejor aprendizaje usualmente ocurre cuando los niños pasan tiempo libre, horas investigando, experimentando, explorando y jugando; diseñando su propio aprendizaje.²

Decroly (1932; citado por Gervilla,2006) determina que existe una

1"Children will always learn. They learn early on by play. They learn on the streets and in classrooms, they learn from peers and from teachers. They learn from television and Internet and from books. Sometimes they learn things we wish they had not learned. They learn to compete or cooperate, fear or trust, join or isolate, but they will learn- it's in their genes". (Orr, 2010)

2"The best learning often occurs when children spend unplanned and uncounted hours outdoors investigating, experimenting, exploring and playing- which is to say spontaneously and delightfully designing their own curriculum". (Orr, 2010)

relación entre el interés y la curiosidad; y de la curiosidad con la necesidad:

"La curiosidad pone en tensión los órganos sensorio-motores y mentales, con objeto de satisfacer la necesidad en un plazo mínimo. Todo lo que provoca curiosidad puede, también, ser considerado como suscitador de interés y viceversa, con lo cual se comprende que el interés se declare expresamente signo de necesidad e instinto". (Gervilla, 2006)



Imagen19. Niño explorando. Klaschool

4.1 PEDAGOGÍA Y EL PRINCIPIO DE ACCIÓN

Autores como la Dra. Montessori, Decroly, Dewey, Kerschensteiner, Clapàrede y Coussinet entre otros defienden la idea de que la infancia es importante en sí misma, por lo que la educación se conceptualiza como un proceso con una finalidad y valor en sí mismo para el niño y no como una preparación para la vida. Por esto, dentro de estas visiones cobran importancia las experiencias a través de las actividades.

"La actividad del niño es una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida en que es a través de la acción y la experimentación como el niño, por un lado, expresa sus intereses y motivaciones y, por otro, descubre propiedades de los objetos, relaciones, etc". (Gervilla, 2006)

La conceptualización de las actividades a realizar, según expone Gervilla, tienen un carácter constructivo en la medida que a través de esta el niño vaya construyendo sus conocimientos. Dentro de la misma cobran vital importancia las acciones de jugar y experimentar.

El juego cumple un papel fundamental dentro de la niñez, puesto que para el niño el juego es una necesidad vital y parte fundamental de su desarrollo. Según Gervilla (2006), la actividad lúdica dentro de la educación es fundamental para facilitar la atención activa, la capacidad de concentración y la memorización. También el juego ayuda a desarrollar la inteligencia práctica y habilidad manipulativa, además de tener un carácter motivador importante.

"El juego origina cambios cualitativos en la psique infantil, puesto que tiene para el niño un carácter semiótico y estimula el desarrollo de sus estructuras intelectuales. El juego permite al niño crearse un mundo independiente semejante al del adulto y dotarse de su propia autonomía (Mujina, 1983)." (Gervilla, 2006)

El mismo ayuda en el proceso de aprendizaje, puesto que le permite al niño a producir relaciones e interpretar pautas espacio-temporales. Incluso, según Erikson (1982, citado por Gervilla en 2006) el juego es tan importante para el desarrollo infantil, que el tener acceso al mismo afecta la gama de curiosidad de los niños y el saber estructurar el pensamiento a nivel superior. Incluso, se ha demostrado que los niños privados de la posibilidad de jugar cuando van a la escuela son incapaces de hacer construcciones secuenciales.

"Mediante el juego el niño, proyecta su mundo. En sus juegos reproduce sus vivencias y relaciones con su entorno. El niño a través del juego va conociendo y perfeccionando sus capacidades. En el juego el niño descubre todas aquellas actividades que más tarde constituirán su propia vida. Es, pues, el juego el método más eficaz de aprendizaje siempre que: se adapte a los ritmos del niño, favorezca la actividad libre y aumente la interacción y cooperación, entre otros". (Gervilla, 2006)

4.2 EL ESPACIO COMO ELEMENTO DE APRENDIZAJE

“El espacio se define como ámbito que, sin necesidad de apoyaturas utilitarias, es un medio educativo de primer orden (...) el ambiente adquiere el papel de un educador más, entendiéndolo como un “acuario” en el que se reflejan las ideas, las actitudes, las personas (...)” (Loris Malaguzzi³, citado por Cabanellas, y otros, 2005).

Al interactuar con su entorno, el niño convierte el espacio en otro elemento de aprendizaje, por lo que los ambientes en los que se desarrolle el niño se vuelven indispensables como otro educador. Según Thomas Müller (co-autor del libro *“The Third Teacher”*) tanto Malaguzzi como María Montessori determinan que todo lo que es material afecta el temperamento y el desarrollo del niño. En un ambiente conductivo, un niño puede aprender muchas cosas sin necesidad de ser enseñado de maneras tradicionales⁴.

A partir de esta premisa, surge la inquietud de cómo se puede en la actualidad diseñar espacios que enriquezcan las experiencias del niño como elemento indispensable para su desarrollo y autonomía.

Por esta razón, según Cabanellas, y otros, (2005); es indispensable que el diseño de propuestas educativas de juegos espaciales nazca de un acercamiento real y actualizado hacia la infancia y su apropiación del espacio.

³ Educador italiano, fundador de la filosofía educativa Reggio Emilia.

⁴According to Maria Montessori and her fellow Italian educator Loris Malaguzzi, (...) everything that is material affects the child’s temperament and development. In a conductive environment, a child can learn many things without being taught in traditional ways”. (Müller, 2010)



Imagen20.Niños Reggio Emilia. Roberto Maggio

5. CONCLUSIONES:

1. LA CIUDAD ACTUALMENTE SE ENCUENTRA DESLIGADA DE LOS USUARIOS. PARA RECUPERARLA, EL AMBIENTE URBANO DEBE TORNARSE EN UNO APTO PARA LA INFANCIA, VERDE Y SOSTENIBLE.

- Las ciudades actualmente se conciben y utilizan como un lugar de tránsito, donde su uso surge de una necesidad, no de un deseo por permanecer. Esto ha llevado a un miedo y detrimento del espacio público, afectando directamente la calidad de vida, la cantidad y socialización de los usuarios de la ciudad.

-La pérdida del lugar natural y del juego infantil espontáneo en espacios libres se ha dado por la obsesión sobre la vigilancia, el control y la especialización de los espacios de juego, por lo que los niños se ven especialmente aislados de su entorno urbano.

-Se debe buscar promover el conocimiento de la ciudad para mejorar la calidad de vida, donde el usuario pueda contribuir libremente al conocimiento que brinda la ciudad viva.

2.LA INFANCIA ES UN CONJUNTO DE VIRTUDES PERCEPTUALES Y PERFORMATIVAS QUE NO SON EXCLUSIVAS DE LA NIÑEZ, SINO QUE SE ENCUENTRAN EN CUALQUIER PERSONA.

-Los procesos que se llevan a cabo en la infancia tienen implicaciones directas con la forma de conocer, percibir y actuar sobre el espacio. A través de las formas en que los éstos, se busca plantear la restauración de una experiencia infantil de lo urbano.

3.EL ESPACIO ES POTENCIAL DE ACCIÓN.

-En la infancia se inician el desarrollo de las habilidades motrices globales, lo cual los hace querer experimentar por medio de la actividad física.

-El conocimiento del espacio surge a través del cuerpo: a través del mismo el niño distingue las referencias espaciales en relación con su posición.

- El espacio lleva en sí mismo implícita la acción y es potencial de acciones, por lo que el mismo y los objetos son importantes al ser elementos que determinan acciones e incentivan al niño a tener dominio sobre su entorno.

4. EL ESPACIO ES GENERADOR DE EMOCIONES A TRAVÉS DE LAS ACCIONES QUE PERMITE Y DE LA PERCEPCIÓN INDIVIDUAL DEL SUJETO.

-La percepción del espacio no es un reflejo fiel de la realidad, ya que el proceso de percepción es individual.

-El mapa cognitivo se desarrolla dentro de un sistema de creencias, normas culturales y símbolos que sirve como referente para predecir, comparar, evaluar y elegir espacios; dirigen comportamientos, emociones y relaciones con los lugares y las personas de estos lugares.

-En función de sus acciones, experiencias y recuerdos; se puede asignar un valor determinado a un espacio.

5. EL ESPACIO DEBE PERMITIR EL USO LIBRE PARA EL JUEGO DENTRO DE LA VIDA COTIDIANA.

-Los posibles valores que provoca cierto espacio serían los producidos internamente por cada persona en relación con él y por las dinámicas de grupo que favorece.

-La riqueza de la socialización infantil crece en la medida en que lo hacen la cantidad, diversidad y cualidad de las interacciones de los niños y las niñas con personas de otras edades, por lo que es importante recuperar espacios comunes de encuentro y vivencias del espacio público (no espacios especializados y enclaustrado para la infancia).

6. EL JUEGO Y EL ESPACIO SE CONDICIONAN MUTUAMENTE.

-El juego está ligado a un contexto específico. El espacio debe dejar la acción libre y posibilidades abiertas para que el juego se desarrolle libremente y permitir al usuario apropiarse del mismo a través de la experiencia personal objeto-espacio-cuerpo.

7. EL ESPACIO PÚBLICO DEBE EVOCAR ACTIVIDADES A TRAVÉS DE LO SENSORIAL PARA LA APROPIACIÓN POR PARTE DE DISTINTOS TIPOS DE POBLACIÓN Y DE VARIEDAD DE ACTIVIDADES.

-Se busca la apropiación del espacio desde el concepto de "playfulness", desde lo que el usuario puede producir y no desde lo que se le impone, sino que permiten ser completados y apropiados a través de la acción libre sobre ellos; como espacios que despierten

la actitud lúdica en los usuarios de distinta edad y condición.

8. EL JUEGO ES INHERENTE AL SER HUMANO Y ESTÁ LIGADO A LAS CAPACIDADES FÍSICAS Y MENTALES DEL MISMO.

-Existen distintos tipos de juego según las etapas de desarrollo, sin embargo, el juego es una cualidad inherente al ser humano. El juego es la búsqueda de conocimiento en la infancia y el mismo se desarrolla en espacios libres, por placer y sin presión. El juego facilita el aprendizaje.

-La actividad del niño es una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo, es a través de la acción y la experimentación como el niño expresa sus intereses y motivaciones y descubre propiedades de los objetos y relaciones.

9. EL ESPACIO SE PUEDE CONVERTIR EN UN MOTOR DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE.

-Al interactuar con su entorno, el niño convierte el espacio en otro elemento de aprendizaje, por lo que los ambientes en los que se desarrolla el niño se vuelven indispensables como otro educador. En un ambiente conductivo, un niño puede aprender muchas cosas sin necesidad de ser enseñado de maneras tradicionales.



CAPÍTULO 04
MARCO METODOLÓGICO

ENFOQUE Y PARADIGMA DE
INVESTIGACIÓN



PLAN METODOLÓGICO



DEFINICIÓN DE POBLACIÓN Y
MUESTRA



TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
DE RECOLECCIÓN DE DATOS

4.1 ENFOQUE Y PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

“Se basa en la recolección y análisis sistemático de materiales narrativos, que encierran un alto contenido subjetivo”. (Velásquez, A. 1999)

La investigación se plantea desde un paradigma interpretativo (naturalista). El mismo según Lincoln y Guba (1985; citados por González, 2001) se basa en el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas (partiendo de la teoría de la complejidad), por lo que el objetivo de la investigación es la comprensión de los fenómenos. Además, parte de la influencia e interacción entre el observador, el sujeto investigado y el ambiente en el que se desarrolla la investigación. Por esta razón, las interpretaciones se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre el investigador y el objeto de estudio, según González (2001).

Por sus características, se busca la comprensión de los fenómenos dentro de su contexto natural. Además, utiliza el conocimiento tácito, los métodos cualitativos y el análisis inductivo como forma de interpretar la información. Además, la teoría se conforma progresivamente, enraizándose en el campo de estudio y emergiendo a lo largo del proceso de investigación (González, 2001).

La presente investigación busca estudiar a los niños, los procesos de juego y el espacio público en su estado natural. Por esta razón, la misma se plantea desde un enfoque cualitativo, definido por Norman Denzin e Yvonna Lincoln, 2012 en su “Manual de Investigación Cualitativa”:

“La investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. La investigación cualitativa incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos —estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales— que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos. En concordancia con ello, los investigadores cualitativos despliegan un amplio rango de métodos interrelacionados, esperando siempre conseguir fijar mejor el objeto de estudio que tienen entre manos.”

Se buscó desarrollar la investigación como un proceso de retroalimentación, a través de experiencias y aprendizajes, análisis e interpretación de los acontecimientos observados para descubrir temas de interés y extraer conclusiones.

4.2 PLAN METODOLÓGICO

La estrategia metodológica se dividió en tres grandes partes de acuerdo al avance en la investigación y al tipo de herramientas utilizadas para extraer la información. Las mismas responden a las tres líneas principales de la investigación: la niñez, el juego y el espacio público recreativo.

1. Antecedentes y planteamiento de la investigación: en la primera sección se plantea el estado de la cuestión, la problemática, las preguntas de investigación y los objetivos de la misma.

2. Investigación teórico-práctica: La siguiente sección se divide en tres etapas. Cada una incluye recopilación de información de primera mano tanto en el sitio como con la población de estudio, la cual complementa las bases teóricas. Este proceso teórico-práctico se desarrolla en conjunto buscando tener una visión global de los distintos aspectos de la información.

Las etapas se dividen en: A. Conocimiento de la realidad, B. Análisis e interpretación y C. Conceptualización de la propuesta. Cada una de las etapas se desarrolla de la siguiente forma:

2.A. CONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ:

i. Revisión bibliográfica y estudios de caso sobre procesos de incorporación del juego y la niñez en el diseño urbano.

ii. Acercamiento a la niñez y el juego: Investigación teórica y observación participante en espacios de recreo dentro de una escuela para analizar el uso del espacio y el tipo de juego y las opiniones de niños según distintas edades.

2.B. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO:

i. Diagnóstico del espacio público: Investigación teórica y análisis de los parques de San Pedro de Montes de Oca, determinando su estado y afectaciones a nivel físico y perceptual que se deben tomar en cuenta en el diseño del espacio.

ii. Análisis de sitio y temporalidades: Se realiza un análisis de sitio en detalle durante distintos momentos de la semana y el día de la Plaza Máximo Fernández para determinar temporalidades, características y usos.

2.C. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA:

i. Guía de diseño: Extracción de pautas y conceptualización de las características para generar espacios de exploración lúdica.

ii. Definición de estrategias a aplicar en parques: Desarrollo de sugerencias y plan general a aplicar en los parques de San Pedro de Montes de Oca.

2.D DISEÑO PLAZA MÁXIMO FERNÁNDEZ:

Todas las etapas buscan concluir en la conceptualización y desarrollo de una red general de espacios de exploración lúdica con una propuesta de diseño específica para la Plaza Roosevelt.

3. Conclusiones: después del proceso de diseño y de investigación, se finalizará con una recopilación del aprendizaje y conclusiones de los procesos llevados a cabo durante la investigación.

1 ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO

2 ETAPAS DE INVESTIGACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

etapa A

CONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ

Revisión de fuentes bibliográficas sobre desarrollo psicomotor, juego y su incidencia en el uso y la comprensión del espacio.

Revisión de casos de espacios recreativos diseñados desde una perspectiva de ciudad, la niñez, el aprendizaje y el juego.

Estudios de caso sobre procesos de incorporación de la niñez y sus perspectivas en el diseño de espacios urbanos.

Extracción de conclusiones y pautas para diseño de espacios lúdicos.

Observación participante para comprender dinámicas que se dan entorno a objetos específicos de juego en distintas edades

Sistematización de resultados y extracción de pautas de diseño desde las entrevistas y observación.

Revisión bibliográfica sobre diseño de espacios desde una perspectiva humana y diversa.

Análisis de sitio en detalle de la Plaza Máximo Fernández.

Extracción de pautas de diseño a partir de temporalidades, usos, relaciones con el contexto y percepciones.

Análisis de sitio de parques de San Pedro de Montes de Oca.

Determinar estado de la zona de estudio y afectaciones a nivel físico y perceptual que se deben tomar en cuenta en el diseño del espacio.

etapa C

DISEÑO DE PROPUESTA

Extracción de pautas y conceptualización de red de espacios de exploración lúdica desde el proceso participativo y teórico.

Desarrollo de sugerencias y plan general a aplicar en los parques de San Pedro de Montes de Oca.

Desarrollo de partido y programa arquitectónico a partir de pautas y de conexiones con el entorno.

Elaboración de escenarios a partir de configuraciones del espacio, diseño paisajístico-urbano del espacio a intervenir partiendo de la percepción y necesidades.

etapa B

CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

Guía de diseño

Parques San Pedro

Diseño general

Imaginarios

3 CONCLUSIONES

Diagrama6. Diagrama metodológico. Blanco Viquez, G. (2018)



Diagrama7. Diagrama metodológico resumido Blanco Viquez, G. (2018)

4.3 DEFINICIÓN DE POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta sección se determinan los criterios de selección de la población y la muestra pertinentes para la investigación; y los diferentes tipos de herramienta que se utilizaron para extraer la información.

Los criterios para seleccionar la muestra se basaron en tres elementos clave: edad, vivencia de la ciudad, ambiente en el que se encuentra. Además, el proceso se tuvo que acoplar a la disposición del consentimiento de los supervisores y de algunos centros educativos a los que se tuvo acceso para poder realizar la observación participante y el proceso participativo.

Edad (4-12 años). se establece como criterio de selección niños en edades preescolar y primaria. Este criterio gira en torno a dos elementos: la vulnerabilidad dentro de la ciudad de la población y la "ignorancia" de temas urbanos.

Francesco Tonucci, en la conferencia sobre las experiencias con La Ciudad de los Niños en Madrid (2008) establece que, entre menor sea el niño, mayor es la probabilidad de que no esté empapado de opiniones e imaginarios ajenos a los suyos. Este elemento es fundamental, puesto que se busca que los niños sean tomados en cuenta como niños, y no solo a partir de lo que se les enseña en la escuela o el hogar.

Vivencia de ciudad. Se buscará que la muestra de niños seleccionada tenga experiencias dentro de la ciudad, ya sea que viva, vaya a la escuela o pase tiempo entre semana dentro del GAM, puesto que la propuesta gira en torno a los parques públicos recreativos de San Pedro de Montes de Oca.



Imagen21. Niños jugando. Blanco Viquez, G. (2018)

Cabe resaltar que no se tomó como un factor primordial el hecho de que sean o no niños habitantes del espacio público seleccionado, puesto que se sabe que muchas de las condiciones de vivencia del espacio público están dadas más por donde estudian los niños y sus actividades extra-clase que por donde viven.

Ambiente: para facilitar el proceso de investigación y no incumplir con los cuidados que se deben tener al trabajar con la población infantil, se buscaron centros educativos donde se tuviera permiso para ingresar y realizar observaciones.

Las herramientas a emplearse para esta parte de la propuesta serán desarrolladas como parte de los alcances de las Fases B.2 y B.3, sin embargo, las mismas incluyen: observación participante, entrevistas, registro fotográfico, bitácora de registro in situ, grabaciones de audio y dibujos para el registro de las opiniones de los niños sobre los diferentes espacios y temas tratados dentro de la investigación.

4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para las distintas fases de la investigación, se aplicarán las siguientes técnicas para la recolección de la información:

4.4.1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Para la recolección de datos en el sitio se utilizará la observación participante como un método para captar la realidad del espacio e interpretarla. Según Schensul, Schensul, Y Lecompte (1999, citado por Kawulich, 2006) la observación participante como método de recolección de datos hace posible:

“Identificar y guiar relaciones con los informantes; ayudar al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente, y cuáles son los parámetros culturales; mostrar al investigador lo que los miembros de la cultura estiman que es importante en cuanto a comportamientos, liderazgo, política, interacción social y tabúes; ayudar al investigador a ser conocido por los miembros de la cultura, y de esa manera facilitar el proceso de investigación; y proveer al investigador con una fuente de preguntas para ser trabajada con los participantes”.

Dada la población meta y la experiencia que se ha tenido anteriormente en trabajo con niños, se decidió incorporar la observación participante como principal herramienta de análisis y primer acercamiento a la población de estudio.

4.4.2 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS:

Es una técnica verbal a través de preguntas para obtener la información que se requiere de la población. La misma será planteada de manera semi-estructurada, llevando lineamientos

base de preguntas flexibles que se adapten conforme al diálogo. Esta técnica se pretende realizar tanto durante procesos de observación participante como en momentos específicos.

4.4.3 ANÁLISIS DE SITIO

A nivel metodológico y teórico, el estudio de los espacios públicos recreativos de San Pedro de Montes de Oca sienta gran parte de las bases de la investigación y del diseño. Por esta razón, se define una estrategia de análisis de sitio desde perspectivas tanto físicas como sensoriales a nivel de contexto general denominado **análisis de sitio macro**; y a nivel de contexto específico de la Plaza a diseñar o el **análisis de sitio micro** (La Plaza Máximo Fernández).

I. ANÁLISIS DE SITIO MACRO- ESPACIO PÚBLICO SAN PEDRO DE MONTES DE OCA:

El estudio de los espacios públicos recreativos de San Pedro de Montes de Oca se realizó tanto a partir de la evaluación de la infraestructura como de las percepciones, el uso y temporalidades. A partir de este análisis, se determinan el estado de la zona de estudio y afectaciones a nivel físico y perceptual que se deben tomar en cuenta en el diseño del espacio.

II. ANÁLISIS DE SITIO MICRO- PLAZA MÁXIMO FERNÁNDEZ:

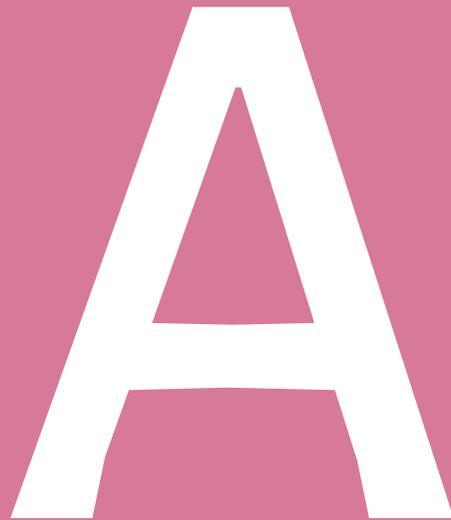
El estudio específico de la Plaza Máximo Fernández se realizó durante dos días, uno entre semana y otro durante fin de semana. En ambos días se observó durante dos horas de alto tránsito (una en la mañana y otra en la tarde) el espacio público para determinar los usos, temporalidades y cantidad de personas que utilizan el espacio, y cómo lo utilizan. Esto, con el fin de analizar patrones de uso y comprender las actividades necesarias, opcionales y sociales que se llevan a cabo y cómo el espacio ayuda a mantenerlas o las afecta negativamente.

	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN
1	Identificar los factores físicos y de percepción que inciden en los (dieciséis) espacios públicos recreativos de San Pedro de Montes de Oca para determinar los principales elementos a tomar en cuenta para su mejora.	<p>Espacio público</p> <p>San Pedro, Montes de Oca</p> <p>Parques recreativos</p> <p>Imagen y calidad urbana</p> <p>Imaginaris Urbanos</p>	<p>Análisis de sitio de espacios públicos San Pedro de Montes de Oca.</p> <p>Estudios de caso</p> <p>Literatura de fuentes primarias y secundarias</p>	<p>Análisis de sitio de espacios públicos San Pedro de Montes de Oca desde temporalidad, usos e infraestructura.</p> <p>Mapeo de actividades, usos y temporalidades Plaza Máximo Fernández.</p> <p>Revisión bibliográfica y estudios de caso.</p>
2	Analizar las percepciones y formas de juego de la infancia desde perspectivas teóricas y prácticas para la conceptualización de estrategias de diseño de espacios lúdicos que puedan incorporarse hacia el diseño de espacios para la exploración física y sensorial; la apropiación y el encuentro.	<p>Niñez</p> <p>Juego</p> <p>Aprendizaje y pedagogías alternativas</p> <p>Territorios de la Infancia</p> <p>Observación participante</p> <p>Metodología participativa</p>	<p>Estudio de antecedentes en educación, niñez y espacios de juego.</p> <p>Estrategias etnográficas para comprender al usuario en su ambiente.</p> <p>Literatura de fuentes primarias y secundarias.</p> <p>Estudios de caso</p>	<p>Observación participante en recreo e inventario de espacio de juego en escuelas.</p> <p>Entrevistas semi-estructuradas a niños.</p> <p>Revisión bibliográfica y estudios de caso.</p>
3	Crear a través del análisis físico espacial de los parques de San Pedro de Montes de Oca y de las formas de juego y aprendizaje en la infancia; escenarios para la humanización y rescate socio- espacial específico de la Plaza Máximo Fernández (Plaza Roosevelt) como un espacio público para la exploración física y sensorial; la apropiación y el encuentro.	<p>Humanización del espacio público</p> <p>Espacios recreativos</p> <p>Espacios de aprendizaje y juego</p>	<p>Todos los anteriores</p>	<p>Temas principales extraídos y pautas de diseño.</p> <p>Diagramación de información.</p>

Diagrama8. Tabla de objetivos y métodos de investigación. Blanco Viquez, G. (2018)



Imagen22. Niños en pasamanos Aldo van Eyck. Louis van Paridon.



CAPÍTULO 05
RESULTADOS-
ETAPA A

ETAPA A- CONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ



..... I. ESTUDIOS DE CASO Y CONCLUSIONES



..... II. ACERCAMIENTO A LA NIÑEZ Y EL JUEGO

En el presente capítulo profundiza de manera tanto teórica como práctica en la conceptualización de espacios de exploración lúdica.

El mismo inicia con una síntesis de las recomendaciones recopiladas en el libro "The Third Teacher". La misma es un estudio de caso teórico extensivo donde se busca esclarecer la importancia del diseño espacial de los espacios de aprendizaje para la infancia. Además, determina algunos puntos que serán retomados posteriormente dentro de la guía de diseño.

De igual forma, este acercamiento teórico abre camino al siguiente apartado, donde se describen distintos estudios de caso de espacios recreativos, escuelas y proyectos que incluyen uno o varios de los temas tratados de manera práctica.

De cada uno de los apartados se extraen conclusiones que irán conformando la guía de diseño en el capítulo 7 de la presente investigación.

5.1 EL TERCER MAESTRO "THE THIRD TEACHER"

La investigación que dio lugar a la publicación "The Third Teacher" recalca la importancia del diseño de espacios- en su caso, de escuelas- como un elemento que afecta directamente el aprendizaje de los niños y que- como el título dicta- puede convertirse en el tercer maestro.

Según John Syvertsen (2010):

"Nuestro rol como diseñadores de escuelas es entender qué características ambientales sustentan un acercamiento colaborativo a la enseñanza. Allí es donde ocurre el aprendizaje y donde se construyen comunidades locales y globales".¹

A través de una investigación basada en entrevistas, hechos, estudios de caso, estadísticas e historias de expertos en distintos campos; los autores desarrollaron 79 ideas de diseño prácticas para mejorar el diseño de escuelas. Las mismas se subdividen en ocho categorías, y cada una tiene un enfoque específico con entre 9 y 11 puntos consideraciones para mejorar el espacio de enseñanza. De las mismas, se tomaron las más importantes que fueran aplicables al diseño de espacios públicos recreativo para la exploración lúdica.

¹*"Our role as designers of schools is to understand what environmental characteristics support a collaborative approach to schooling. That is where learning occurs, and where communities-local and global- are built". (Syvertsen, 2010)*

5.1.1 NECESIDADES BÁSICAS (BASIC NEEDS)

El primer capítulo es una examinación de los requisitos básicos para que los ambientes de desarrollo del niño sean seguros y limpios. Los autores determinan que es importante tomar en cuenta el hecho de que los niños son mucho más vulnerables que los adultos a las condiciones del ambiente, ya que sus cuerpos siguen en desarrollo, por lo que tanto los elementos naturales como artificiales del espacio deben ser aptos para la salud y seguridad de los niños.

"Decimos estar comprometidos con la seguridad y la salud de los niños, luego los colocamos en un contexto donde la carga química es muy pesada. Esta puede ser invisible, pero sabemos que ahí está". (Mau, 2010)²

Además, los niños pequeños tienen una capacidad más reducida de reconocer el peligro y su sistema sensorial continúa desarrollándose. La importancia de la seguridad radica en que los niños solamente podrán aprender y desarrollarse de manera óptima cuando se sienten seguros o a salvo, por lo que es primordial primeramente dirigir la atención hacia este aspecto antes de considerar otros aspectos del ambiente del niño. (Ver "Diagrama4. Necesidades Básicas. Re-interpretado a partir de libro The Third Teacher")

²*"We claim to be committed to the safety and health of children- then we put them in a context where the chemical load is really heavy. It may be invisible, but we know it's there". (Mau, 2010)*

NECESIDADES

- 1 **FISIOLÓGICAS**
comida, agua, refugio, calor.
- 2 **SEGURIDAD**
seguridad, estabilidad, libre de miedo.
- 3 **PERTENENCIA/AMOR**
amigos, familia.
- 4 **AUTO-ESTIMA**
logro, maestría, reconocimiento, respeto.
- 5 **ACTUALIZACIÓN**
búsqueda de talento propio, creatividad, realización.

Diagrama9.Necesidades Básicas. Re-interpretado a partir de libro
The Third Teacher

5.1.2. MENTES TRABAJANDO (MINDS AT WORK)

En el siguiente punto, se determina la importancia de la creatividad y el aprendizaje que expanda el pensamiento del niño, dejándolo desarrollar sus propias habilidades y capacidades. Para ello, es importante que los niños tengan la posibilidad de probar constantemente nuevas habilidades.

Según expertos en el desarrollo cognitivo, el desarrollo de una mente fuerte se da a través de constantes retos creativos y guía, por lo que se debe crear una mezcla entre instrucciones didácticas y la exploración creativa. Además, partiendo de la teoría de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples, los autores determinan que debe existir un espacio para que los niños definan qué quieren hacer y tengan las herramientas para hacerlo, lo cual les ayudará a descubrir sus propios intereses.

“La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner está implícitamente pidiendo al diseñador del espacio que considere una variedad de espacios de aprendizaje: espacios en diversos tamaños, materiales y colores, así como espacios con diferente transparencia, conectividad y agilidad. La idea de una talla que les quede a todos ya no es aceptable” (Helen Hirsh Spence, consultora educacional, citada por OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design, 2010).³

³ “Howard Gardner’s Multiple Intelligences Theory is implicitly asking the designer of the learning environment to consider a variety of learning spaces- spaces in diverse sizes, materials and colors, as well as spaces with different transparency, connectivity, and agility. The one-size-fits-all idea really isn’t acceptable anymore. ” –(Helen Hirsh Spence, citada por OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design, 2010).

El aprendizaje activo, según los autores, ocurre cuando las personas amplían su mente para interactuar con la información y experiencias que tienen a mano.

Los estudios demuestran que las personas aprenden más profundamente y retienen más tiempo el aprendizaje al tener la oportunidad de aprender activamente con la información y experiencias que tienen a mano, aun en momentos de receptividad pasiva.

5.1.3 CUERPOS EN MOVIMIENTO (BODIES IN MOVEMENT)

El siguiente punto habla de la actividad física como motor de desarrollo del niño y cómo en la educación actual, estos espacios de movimiento se ven cada vez más reducidos.

“Ver a un niño hace que sea obvio que el desarrollo de su mente proviene de sus movimientos” - Maria Montessori.¹

Según una entrevista con el Dr. Dieter Breithecker (científico de deporte y actividad física), actualmente se espera que los niños (y adultos) permanezcan sentados durante largo tiempo, sin moverse, cuando esto es una condición antinatural que puede afectar incluso su desarrollo.

En promedio, según los autores, los niños actualmente se están moviendo una hora al día y pasan sentados alrededor de 8 a 10 horas diarias. El moverse y estar inquietos responde a una necesidad que tiene el cuerpo de estimular el cerebro a través del movimiento para resistir la fatiga. Por otro lado, a nivel ergonómico, en la escuela los niños no tienen la posibilidad de ajustar sus sillas y demás mobiliario a su tamaño, por lo que muchos sufren problemas de espalda, cabeza, entre otros.

Según Dr. Breithecker, no es fundamental que todos los niños realicen un deporte específico, pero sí que se muevan y realicen actividades básicas como escalar, balancearse, caminar, entre otras; que son necesarias para desarrollar el cuerpo, mente y espíritu.

¹ *“Watching a child makes it obvious that the development of his mind comes through his movements” - Maria Montessori.*

La educación física y deportes en la escuela son importantes ya que pueden mejorar todos los puntos del desarrollo personal como la confianza, la imagen corporal y las habilidades de comunicación. Para reforzar la conexión entre actividad física y bienestar en general, los autores determinan la importancia de hacer atractivas y visibles las instalaciones deportivas. Deben ser espacios emocionantes e inspiradores, de alta calidad e interesantes.

La materialidad y distintos colores pueden ser utilizados de manera creativa para darle vida a estos espacios, demarcando distintas áreas para el juego, al igual que el uso de luz natural para mantener una conexión entre el bienestar y el ambiente natural.

“Los estrictos estándares de seguridad han ayudado a producir equipos de juego que son más bajos en altura y menos desafiantes que los equipos diseñados previamente. Esto puede explicar por qué un estudio de niños que usan espacios de juego al aire libre en centros de cuidado infantil encontró que el 87% de las veces los niños no jugaban en el equipo”. (OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design, 2010)²

A nivel de espacios de juego o “playgrounds”, los autores hablan de la posibilidad de colocarlos en distintas partes del espacio e incluso a nivel aéreo. Los autores mencionan la importancia de la actividad de escalar para superar miedos, conocer sus habilidades y desarrollar destrezas motoras y auto-confianza.

2“Stringent safety standards have helped to produce play equipment that is lower in height and less challenging than previously designed equipment. This may account for why a study of children using outdoor play spaces at childcare centers found that 87% of the time they were not playing on the equipment”. (OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design, 2010)

Se habla de integrar el juego al espacio y a lo largo del día, para que los niños puedan aprovechar cualquier momento y situación para jugar. Los mismos deben ser considerados como espacios tanto para el juego libre como para quemar calorías y desarrollar habilidades motoras.

Por otro lado, cuando se asfalta el espacio de juego, se está eliminando la complejidad y riqueza de los organismos vivos, por lo que los autores hablan de la importancia de la naturaleza en los espacios de juego. Los niños no necesitan demasiado para dejarse llevar por la imaginación. Las plantas, flores, árboles y demás elementos naturales son elementos muy gustados por los niños que les dará un sinfín de oportunidades para jugar y explorar libremente.



Imagen23.Gammel Hellerup Sports Hall by BIG (interior) por Dezeen Magazine



Imagen24.Gammel Hellerup Sports Hall by BIG (exterior) por Dezeen Magazine

5.1.4 CONECCIONES COMUNITARIAS (COMMUNITY CONNECTIONS)

El siguiente tema habla sobre la conexión entre comunidad y educación. El capítulo se enfoca más en la escuela como agente de cambio social y en distintas estrategias para mejorar la educación dentro de las comunidades a través de la misma. Una de las estrategias que llamo la atención es la de unir a la comunidad reuniendo distintos servicios comunitarios como las bibliotecas, los espacios recreativos y las escuelas para crear relaciones entre ellos. El hecho de que se compartan amenidades comunitarias hace que todos los ciudadanos resulten beneficiados y se contribuya a la mejora del espacio comunitario.

De igual forma, se habla de la importancia de diseñar espacios que permitan caminar o llegar en bicicleta desde distintas partes de la comunidad, buscando que tanto los padres de la misma como los ciudadanos cuiden y ayuden a los niños en estos recorridos (en el cantón en el que se está desarrollando la propuesta actualmente existe un proyecto para llevar a cabo algo similar a lo expuesto).

Los autores determinan además, la importancia de imaginar los espacios como lo haría un niño, para verlo desde otra perspectiva. También, la importancia de incorporar la visión e ideas de los niños, la comunidad y cualquier otro usuario en el proceso de diseño.



5.1.5 ESCUELAS SOSTENIBLES (SUSTAINABLE SCHOOLS)

En este capítulo, se habla reconectar a los niños con la naturaleza y hacer que los niños comprendan que son parte de un ecosistema. También, según David Suzuki (científico ambientalista entrevistado por OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design, 2010) darles la oportunidad a los niños de entender cómo funcionan ciertos elementos del mundo natural.

Para diseñar de manera sostenible, es importante tomar en cuenta la respuesta ambiental del sitio, la eficiencia energética, los materiales, el agua, la facilidad de mantenimiento; hasta los estímulos sensoriales, arquitectónicos, de aprendizaje y la posibilidad de adaptarse al cambio.

Por otro lado, alinear las metas del diseño con las de la comunidad ayuda a tener mayor apoyo a la hora de mantener el espacio. Incorporar a la comunidad en el aprendizaje de métodos sostenibles ayuda a generar mayor impacto. También, se puede convertir los elementos del entorno en elementos de aprendizaje en si mismo. El diseño puede hacer que se comprenda claramente lo que quiere decir el concepto de sostenibilidad, a través de los materiales elegidos, métodos constructivos, entre otros.



Imagen26.Katrien Vanderlinden basketball court into energetic street mural. Por Designboom.

5.1.6 EL CAMPO DE LOS SENTIDOS (REALM OF THE SENSES)

El siguiente capítulo habla de la importancia de los sentidos. Según Diderot (filósofo de la época de la Ilustración), las personas dependían de sus sentidos para desarrollar sus ideas. De esta idea surge la importancia de que el ambiente a través del uso del color, la luz, el sonido y los materiales generen momentos de aprendizaje.

Según el libro "How Your Brain Sees You" tenemos 15 veces más terminaciones nerviosas en la punta de un solo dedo que en nuestras piernas. Por esta razón, según los autores, los niños de todas las edades necesitan espacios donde puedan aprender a través de la manipulación, el hacer y el utilizar sus manos. En general, un ambiente rico en estímulos sensoriales ayuda a las personas a retener información y recordar lo aprendido, ya que los sentidos y el movimiento potencian la memoria.

Se debe evaluar ideas, características y materiales por su sensibilidad al color, la luz y su textura, ya que la imagen del espacio se deriva de la riqueza sensorial de lo material. El color puede ser utilizado tanto en degradación de un mismo tono, como en colores contrastantes. La luz puede venir de distintos medios y de manera tanto directa como difusa, y a diferentes temperaturas de color. Al utilizar los materiales, se puede crear una paleta multi-sensorial y contrastante, con algunos elementos que cambien con el tiempo (como piedras, madera, telas) y otros que se mantengan siempre igual.

En este sentido, el color es realmente importante, ya que tiene el poder de influir en el ambiente y el desempeño de los ocupantes de un espacio. En grandes espacios, por ejemplo, es importante que el tono principal sea neutral, con algunos acentos de colores más brillantes para darle vida al espacio. Determinar colores de acuerdo a la función del espacio y al estado anímico que se desea implementar en el espacio es de vital importancia en el diseño.

“El color es la forma más inmediata de comunicación no verbal. Reaccionamos de manera natural al color, dado que evolucionamos con una cierta comprensión del mismo; en parte porque la supervivencia de nuestros antepasados dependía de él con respecto a qué consumir y qué evitar.” (Colour: Basics Design, citado en The Third Teacher, 2010).¹

¹ *“Color is the most immediate form of non-verbal communication. We naturally react to color as we have evolved with a certain understanding of it, partly because the survival of our ancestors depended on it with regard to what to consume and what to avoid”. (Colour: Basics Design, citado en The Third Teacher, 2010).*

5.1.7 APRENDIZAJE PARA TODOS (LEARNING FOR ALL)

“El conocimiento es la fuente de poder más democrática”. –Alvin Toffler

En este apartado, los autores hablan sobre la importancia de los ambientes de recreación y aprendizaje accesibles y acogedores para todos. Se determina la importancia de brindar seguridad y confort a los espacios ya que solo si el usuario se siente seguro en un ambiente será realmente libre de jugar y aprender en él.

El diseño universal incluye personas con discapacidades, adultos mayores, niños y otras personas que no son parte del “estándar”, de manera que beneficie a todos los usuarios. Por esta razón, se habla de diseño universal ya que lo que se busca es crear un ambiente donde se incluya a todos los tipos de población. Un espacio que apoya distintas formas de moverse, aprender y jugar es un espacio donde todos pueden sentirse bienvenidos.

En un espacio de juego, se deben tomar en cuenta distintas características para que éste sea realmente accesible¹ (todos los puntos tomados del libro *The Third Teacher*, (OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design, 2010)):

- *Accesible a las personas*: este punto se refiere a la accesibilidad física de las personas al espacio, hacia personas con discapacidad visual, auditiva, motora, entre otras.

¹ Los términos citados son traducciones del inglés: “person-accessible, activity-based, sensory-rich, developmentally appropriate, and flexible”, del libro *The Third Teacher*, p. 204.

- *Basado en la actividad*: En la actualidad los elementos de juego tradicionales (como hamacas, sube y bajas, toboganes...) solo permiten realizar un tipo de actividad. Este punto busca que el área de juego se diseñe y promueva a partir de diferentes tipos de actividades, en vez de cumplir con un listado de objetos. Cada tipo de actividad de juego- como actividades de mareo, de descanso, de exploración, dramáticas, interactivas y prácticas- cumplen con elementos que enriquecen el desarrollo.
- *Riqueza de sentidos*: el organizar el espacio con elementos que incorporen los sentidos puede ayudar a los niños a comprender el ambiente de juego. El color puede señalar el tipo de actividad, se pueden utilizar símbolos para comprender el uso de ciertos espacios o elementos de sonido y texturas para distinguir las zonas.
- *Flexible y apropiado para el desarrollo*: todos los niños se deben desarrollar en 5 ámbitos: social/emotivo, intelectual, sensorial, perceptual/motor, y físico. El tipo de estímulo necesario varía según la etapa de desarrollo del niño, pero los ambientes de juego deben ser suficientemente poderosos como para lograr mantener el interés de los niños sin la necesidad de constante motivación o ayuda de un adulto.

5.1.8 EL APRENDIZAJE (RE)CONECTADO (REWired LEARNING)

El último capítulo del libro, habla sobre la importancia de crear espacios tan flexibles y fluidos como la tecnología actual. Según Abraham Maslow (citado por OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design, 2010) las herramientas que tenemos influyen el conocimiento que obtenemos.

Se habla de la importancia de brindarle oportunidades a los niños de expandir y exponer su conocimiento, ya sea a través de herramientas tecnológicas, espacios de exposición u oportunidades para aprender.

Lo más importante dentro del capítulo es planear para lo desconocido, ya que la tecnología actualmente avanza de manera acelerada y con ella trae nuevas oportunidades para el juego y el aprendizaje, por lo que los espacios deben prever la posibilidad de ser modificados en un futuro conforme la tecnología cambia. El reto surge de buscar crear una plataforma para el cambio y no una solución para la circunstancia actual.



Imagen27. The Nature Trail. Londres (2012) por Jason Bruges Studio



Imagen28. Proteger la Infancia a través de Aldo Van Eyck. Jaime Álvarez Santana

ESTUDIOS DE CASO

5.2 ESTUDIOS DE CASO

La selección de estudios de caso de la investigación busca ser una herramienta para complementar el desarrollo teórico que se ha planteado anteriormente. Los mismos presentan formas en las que se han implementado estrategias de rehumanización del espacio a través del juego y la inclusión de la opinión de la niñez como parte del proceso de diseño de espacios públicos. Se plantean tres temas:

TIPO A: Espacios recreativos creados para la niñez: los mismos son estudios de caso de espacios creados por arquitectos y artistas. Estos, parten de una forma de articular la relación del ser humano con su entorno a través del trabajo sobre el territorio, buscando ser insertados en continuidad con el medio urbano para desarrollar espacios de exploración a través del juego.

TIPO B: El espacio ambiente Reggiano: el mismo es un estudio de caso general sobre la forma en que se plantea el diseño de las escuelas reggianas a partir de la obra de Loris Malaguzzi. El mismo plantea cómo se incorporan de manera teórica y práctica la experiencia infantil para concebir espacio de aprendizaje y recreación.

TIPO C: Proyectos de participación activa de la niñez y ciudadanos. Este tipo de proyectos son desarrollados en ciudades específicas y comparten la característica de ser proyectos que le dan un rol activo al ciudadano en la creación de estrategias de apropiación y mejora del espacio público.

Todos los estudios de caso seleccionados comparten como ejes principales el reconocimiento del espacio público como fundamental en la vivencia de la ciudad, y la incorporación de la niñez y el juego a través de la experiencia y creación.

TIPO A: ESPACIOS RECREATIVOS CREADOS PARA LA NIÑEZ

A.1 ÁREAS DE JUEGO INFANTILES EN LA CIUDAD: PLAYGROUNDS - ALDO VAN EYCK

Ubicación: Amsterdam (1947-1961)

Estos proyectos desarrollados por Van Eyck buscaban revitalizar y recuperar espacios que habían sido destruidos tras la segunda guerra mundial a través de la creación de más de 800 espacios de juego. Como parte de sus propuestas planteaban el redescubrimiento de facultades primarias, fundamentalmente la imaginación y la creatividad, que cada persona posee en su niñez.

A través de cada proyecto, el arquitecto busca generar unidades sencillas con una rica y abierta posibilidad de uso lúdico que es lo que les da complejidad. (Cabanellas, y otros, 2005) A través de la repetición y la combinación de estos elementos básicos busca evolucionar el diseño y adaptarlo a cada espacio específico. Como parte de su propuesta le da un valor positivo a elementos inicialmente residuales que incorpora al espacio de juego, potenciando las relaciones de integración y continuidad con el espacio urbano.

Según lo definen Cabanellas, y otros (2005); el arquitecto genera tanto elementos masivos como elementos aéreos y huecos que caracterizan de diferente forma el espacio que posibilita la relación social.

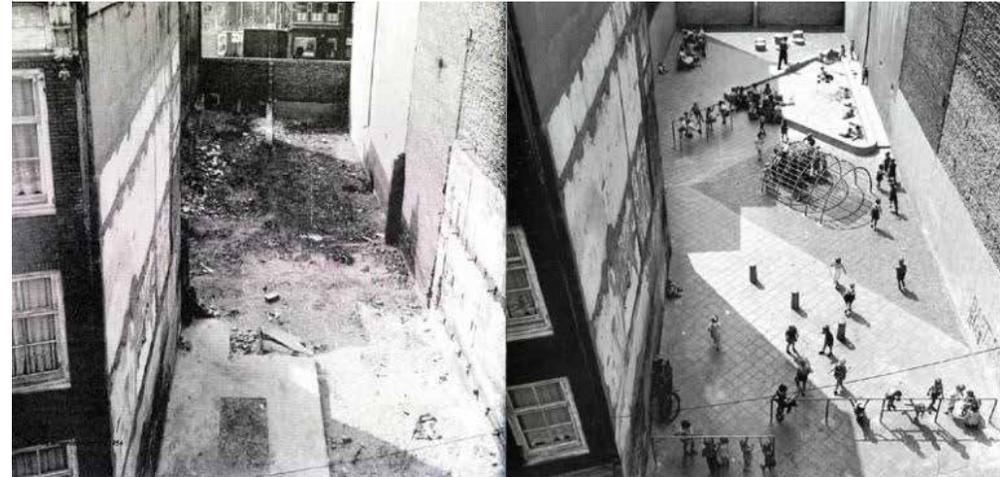


Imagen29. Playground Aldo Van Eyck. Dijkstrastraat 1954

Los elementos masivos se conforman por objetos que se elevan sobre el nivel del suelo en forma de alto relieve. Los mismos pueden ser volúmenes, piezas de borde y piezas escultóricas sencillas, entre otros. Los mismos en algunos casos funcionan como mobiliario, pueden limitar áreas excavadas y presentan bordes abiertos para permitir el flujo a través de ellos.



Imagen30. Parque infantil Aldo van Eyck, por Jaime Álvarez Santana

Los elementos aéreos se generan a través de la repetición y variación de formas simples hechas de tubo metálico y jugando con el número, modulación y posición de los elementos genera diversas alturas y espacios para subirse, sentarse, pasar en medio. El carácter abierto de estos elementos permite generar espacios para socializar y encontrarse de diferentes dimensiones. El diseño del espacio surge de la infancia, sin embargo la misma toma en cuenta y permite la presencia del adulto dentro del mismo, como parte del espacio.

El detalle es de gran importancia en su diseño. A través de texturas, tipos de materiales y elementos específicos, busca delimitar los espacios sin producir una discontinuidad con el entorno inmediato. La misma busca generar un límite protector y permeable que permite continuidad y fluidez del área de juego con el entorno urbano, cuidando los límites y las relaciones con el mismo.

Imagen31. Aldo van Eyck's Playgrounds in the Image of the Child. Ammar Ahmed



A.2 PARQUES PARA NIÑOS - ISAMU NOGUCHI

Ubicación: Riverside Drive Park, Playscapes, y otras esculturas

Isamu Noguchi (1904–1988) fue un escultor que desarrolló una serie de parques para el uso del espacio público. Utilizando el potencial la aproximación al juego y la recreación generaba espacios que tenían como fin el acercamiento entre arte, juego y funcionalidad.

Los diseños creados por Noguchi se diferenciaban de los de la época, puesto que no incluían los juegos habituales como columpios y areneros. Noguchi creía que este tipo de juegos definían o controlaban las condiciones de juego. Por esta razón, busca crear diseños innovadores que estimulen el juego libre y una recreación no direccionada en un entorno urbano.

“En Contoured Playground da continuidad a una investigación que tiene que ver con promover la imaginación y la autonomía recreativa a través de la estética y del diseño, haciendo notar que la infancia no solo es una etapa para estimular los músculos y perfeccionar la coordinación física, sino también para desarrollar una conciencia sensible frente al otro”. (Exposición Noguchi, I. 2016.)



Imagen32. Maquetas explorativas Isamu Noguchi. Exposición en Museo Tamayo, CDMX. Sofía Suárez



Imagen33. Isamu Noguchi Riverside Drive Playground New York: Fifth Proposal, Nov. 1965

Sus parques buscaban no sólo nuevas maneras de hacer que los niños se movieran, exploraran, y pensarán; sino también demostraban un compromiso a llevar el arte a las personas y al espacio público que resuene con la idea de hacer ciudad, a través de dotar de significación vital al objeto escultórico

Del estudio de los diferentes diseños de parques de Noguchi y de su postura ante el arte y la recreación, se rescata la estimulación del sentido de búsqueda y exploración del espacio no direccionado. De igual forma, se rescata la forma en que los espacios buscan sensibilizar a los ciudadanos de la importancia del espacio público y de la apreciación del arte.

Los parques de Noguchi son un ejemplo de cómo la arquitectura y el arte deben ser los puntos de partida para el diseño de parques infantiles que se adapten a las necesidades de exploración y recreación de la población.

Al ser diseños flexibles y creativos, las soluciones de Noguchi se adaptan e incentivan el juego no sólo en niños, sino también en otros sectores de la población que se ven llamados a adentrarse en el juego dentro del espacio público. A través de un diseño lúdico y creativo abre el espacio a interpretaciones más libres en la acción y el juego por parte de los usuarios.



Imagen34.Estructura de juego Isamu Noguchi exposición en Museo Tamayo, CDMX. Ana María Blanco. (2016)



Imagen35.Estructura hamacas playscapes Isamu Noguchi
exposición en Museo Tamayo, CDMX. Ana María Blanco (2016).



CONCLUSIONES: ESTUDIOS DE CASO TIPO A

De los estudios de caso anteriores, se extraen las siguientes conclusiones:

- El diseño de espacios recreativo debe responder a la imaginación y posibilidad de invención del usuario durante el juego. Espacios con más de una forma de ser utilizados que utilicen materiales resistentes a largo plazo.
- Se debe buscar una riqueza de experiencias sensoriales a través de texturas, superficies, bordes, entre otros.
- Las acciones cotidianas son interpretadas como espacios donde puede desarrollarse la actividad lúdica, por lo que los elementos dentro del espacio deben incentivarla.
- El manejo de topografías es fundamental, generando tanto elementos sobresalientes como elementos cóncavos o espacios para albergarse. La forma y la escala de las superficies hacen posible que se encuentren en la acción vínculos sensoriales que ofrecen al usuario la capacidad de sentir y apropiarse del entorno.
- El diseño de los juegos se entrelaza con la construcción del lugar para consolidar una realidad rica y compleja donde tengan lugar las acciones de los niños.

TIPO B: EL ESPACIO AMBIENTE EN LAS ESCUELAS REGGIANAS

Según Alfredo Hoyuelos (2005) las escuelas infantiles del ayuntamiento de Reggio Emilia constituyen actualmente de los modelos más implicados en la búsqueda de innovación constante de las relaciones entre el espacio y los niños (y adultos) en la época actual. Loris Malaguzzi a través de su obra, buscó la organización de condiciones espaciales específicas que evitaran inicialmente la masificación o hacinamiento de las escuelas de la época, y a partir de allí la obra ha continuado evolucionando hasta la actualidad hacia una búsqueda para conseguir el ambiente ideal para los niños.

A partir de la investigación que realiza el centro: "Domus academy research center" de Milán- confrontando la filosofía educativa con proyectos innovadores de arquitectura y diseño; desvelan la originalidad y los rasgos de identificación que tienen las escuelas reggianas. Para la presente investigación, las mismas se vuelven de interés para comprender cómo el carácter general y lo original del ambiente de aprendizaje que se genera en las escuelas reggianas puede ser utilizado para enriquecer el espacio de aprendizaje y recreación, y de ahí extraer pautas que puedan ser incorporadas en el diseño de espacios públicos recreativos.

Según Hoyuelos, Malaguzzi tenía una preocupación especial por el mobiliario, los colores y por la adecuación del espacio para hacerlo más agradable. En las escuelas Reggianas se pueden observar diversidad y riqueza de objetos, materiales:

"Paredes y muros documentados, repletos- también de silencios para que puedan hablar nuevos protagonistas- de testimonios y memorias que la escuela vive y ha vivido. Pavimentos, techos, cristaleras y paredes son aprovechados como oportunidades de que la escuela hable de su propia identidad cultural a través de diversos paneles documentales que narran historias o procesos vividos y que los adultos hacen visibles con una estética pensada y cuidada". (Hoyuelos, 2005)

Imagen36.Reggio Emilia. Saint Anne's Day School



La escuela que propone Malaguzzi es una institución de creación cultural, abierta al territorio urbano y social- del cual extrae inspiración arquitectónica. Además, pone gran énfasis en el desarrollo social del niño como parte de una comunidad y de las relaciones entre ellos, con sus familias y profesores. Lo fundamental en su idea es construir un espacio que sea capaz de albergar los derechos de los niños, trabajadores, padres y ciudadanos, amable para todos y que recoja las huellas, presencias y memorias de todos sus cohabitantes (como parte de su identidad).

La misma, busca un diseño espacial que se integre adecuadamente a la escuela generando ámbitos de libertad, socialización, desarrollo, maduración y aprendizaje del niño. Los espacios, según Hoyuelos buscan facilitar los encuentros, la percepción, la participación y la interacción.

“Los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados, placenteros; la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a los procesos autónomos del pensamiento, incluidos también los del niño” (Vecchi, 1998; citado por Hoyuelos 2005).

Imagen37. Scuola sperimentale Loris Malaguzzi. ZPZ Partners





Imagen38. Gli atelier di Reggio Children. Sara Polotti



CONCLUSIONES: ESTUDIOS DE CASO TIPO B

A partir del estudio de las mismas, se determinaron las características más importantes que agreguen valor al diseño de espacios recreativos públicos:

- Que sea capaz de acoger y promover la exploración del niño, dejando huellas y testimonios culturales de esa propia exploración.
- Que sea una estructura articulada, unitaria y familiar, que el niño pueda recorrer, adoptando todos sus espacios sin encontrar límites y prohibiciones inadecuadas.
- Que ofrezca una cualificada posibilidad, a todos los que allí conviven, de verse, de encontrarse y de hablarse en diversas situaciones cotidianas y extraordinarias.
- Que el espacio permita dividirse y subdividirse para que los niños puedan encontrarse, naturalmente, en pequeños grupos o en intimidad si lo desean.

C. PROYECTOS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LA NIÑEZ Y CIUDADANOS

C.1 FREYBERG SQUARE- A CHILDREN'S AUDIT OF A CENTRAL CITY SQUARE IN AUCKLAND- PENELOPE CARROLL Y KAREN WITTEN

Ubicación: Aotearoa/New Zealand

El proyecto surge en el 2015 a partir del rediseño de la plaza central de la ciudad de Auckland (Aotearoa/Nueva Zelanda). El mismo fue llevado a cabo por Penelope Carroll y Karen Witter en conjunto con el personal de la oficina de Desarrollo Comunitario y Diseño Comunitario del Consejo de Auckland.

La iniciativa es un modelo para desarrollar un proceso de planeamiento participativo con niños. La misma surge a partir del compromiso que se asume en el país a partir de 1989 al ratificar la Convención de las Naciones Unidas por el Derecho de los Niños a jugar, moverse de manera segura por el espacio público y dar su opinión en temas que les afecten. En esta iniciativa, se señala el cambio de concepción de los niños como ciudadanos con experiencia y capaces de participar en toma de decisiones cívicas.

El equipo es contactado en Mayo del 2015 para llevar a cabo una auditoría "amigable con los niños" para el diseño de Freyberg Square¹. En una primera etapa, se hace una revisión del espacio actual y luego sobre el rediseño propuesto.

El equipo de trabajo conformó un grupo de 6 niñas y 5 niños de

¹ "Dating from the 1870s, the square is an open, paved space incorporating a cascading water feature, benches and historic steps. (...) Since 1946, the area has commemorated WWII hero Lord Freyberg, with a statue added in 1976. The current design dates from the mid-1990s and is now in need of refurbishment". (Carroll & Witten, 2017)



Imagen39. Parte del nuevo concepto de diseño Auckland Council.

entre 7 y 13 años de edad. Se desarrollaron 3 talleres entre junio y agosto del 2015. La auditoría se desarrolló a partir de lo que el equipo de diseño quería proponer y sobre lo que el mismo quería saber de la experiencia de los niños en el espacio.

El primer taller consistió de un reconocimiento del espacio en el que los niños tomaron fotografías y consideraban lo que les gustaba/disgustaba del espacio; por qué, donde y que jugarían; y si se sentían seguros. Evaluaron las superficies del suelo, los asientos, y demás componentes que conforman la plaza. Las ideas de los niños fueron enviadas a la oficina de diseño en un reporte

Table 8.1 Children's and Project Leader's comments.

Children's comments	Project Leader's comments
<p><i>Access to the statue of Lord Freyberg:</i></p> <p>"The statue is nice to touch because it is smooth"</p>	<p>"Some kids said that they wanted to touch him and it would be fun to play around him, so we made sure that we . . . provided access up to and around the statue."</p>
<p><i>Being able to play amongst the plants on the bank and access areas above the square:</i></p> <p>"It's fun to play in the bushes"</p>	<p>"They talked about how they would really love to do a treasure hunt or to play in the plants and access some of the out of bound areas, and so we worked in a discovery trail."</p>
<p><i>Climbing and being up high:</i></p> <p>"It just feels good to sit up high"</p>	<p>"That was quite an easy one to work into the design . . . we provided many different places of stairs and terraces so that children felt like they could be up high at many different points within the space."</p>
<p><i>The water feature:</i></p> <p>"I liked how you could jump around the fountain"; "if someone in a wheelchair wants to touch the water they have to lean over"</p>	<p>"The water feature is much more organic now in form than it was in the previous design. You can walk over it, you can be in it, you can step through it on little stepping stones . . . and you can easily touch it."</p>
<p><i>Climbing trees:</i></p> <p>"You could have a ladder so kids could easily get up"</p>	<p>"They loved being able to climb the trees. That helped solidify the fact that we thought Pohutukawa [a climbable New Zealand native] would be a good species."</p>

Imagen40. Tabla comentarios de niños y líderes del proyecto. Auckland Council.

preparado por las investigadoras y muchas fueron incorporadas a la propuesta de rediseño.

El segundo taller fue una continuación del primer taller, se desarrolló un ejercicio de participación oral y fotografías, con las imágenes que los niños tomaron durante la investigación del espacio. Se generó una discusión sobre sugerencias adicionales para tener un espacio más amigable hacia los niños.

Dentro de la propuesta, surgieron ideas como: "más color y actividades divertidas qué hacer, un mantenimiento regular, un signo de "bienvenido". Además, los niños propusieron ideas para integrar mejor el espacio de la plaza con el espacio de salón comunal adyacente.

Al equipo también le interesaba conocer la opinión de los niños respecto a la auditoría, especialmente si la misma había generado un sentido de acción, seguridad y autoestima. Según las autoras los niños se sintieron empoderados, capaces de dar buenas ideas y con el derecho de ser consultados sobre los cambios en la ciudad. Los mismos apreciaron el ser incluidos dentro de la auditoría. Sentían que los niños y los adultos tenían visiones y necesidades diferentes; y que su inclusión podría hacer los espacios mejores para una gran cantidad de personas.

Una vez que tuvieron listo el borrador del diseño se convocó a los niños a una tercera sesión en el sitio con las dos investigadoras y dos trabajadores del Consejo. El borrador fue presentado enseñándoles a los niños dónde y cómo sus ideas y aportes fueron incorporados; algunas de manera específica, y otras a partir de la explicación de elementos funcionales del espacio tanto para niños como adultos. Después de la presentación del diseño, los niños trabajaron en la plaza imaginando el diseño en el sitio y escribiendo su opinión sobre el diseño propuesto.

El proceso que se desarrolló en el rediseño de *Freyberg Square* es importante ya que no solo permitió el desarrollo de un espacio más amigable para el juego y la exploración; sino que se llevó a cabo a través de un proceso que en sí fue pensado para los niños. El derecho de los niños a participar fue reconocido y sus ideas fueron tomadas en serio, validando la idea de que las experiencias, necesidades y deseos de los niños son distintas a las que los adultos asumen. Como parte de los elementos exitosos de la auditoría- según los niños que la llevaron a cabo- está el hecho de que todos tuvieron tiempo y oportunidad de hablar. Además, que se les permitiera también escribir sus ideas; para que niños más tímidos también se pudieran expresar. También se resaltó la importancia de la interacción con el sitio y el uso de la expresión oral y la fotografía, ya que les ayudó a formular ideas.

c.2 JUGAR ES CIUDAD- PROCESOS PARTICIPATIVOS CON NIÑOS EN EDAD ESCOLAR-. ARQUI-TICOS/CAROLINA PIZARRO.

Ubicación: Montes de Oca 2017

Arqui-ticos es un ente educativo costarricense liderado por la Arq. Carolina Pizarro², cuyo objetivo es descubrir el sentido de la arquitectura y la ciudad como experiencia humana para la vida en comunidad. El mismo se basa en la idea de que es importante dar conocimiento sobre arquitectura y urbanismo a personas desde temprana edad para entender la importancia de las ciudades, la calidad de vida y el sentido que da forma, lugar y tiempo a los espacios que se habitan. Además busca generar un espacio para que los niños puedan opinar y proponer sobre el espacio público con el objetivo de desarrollar un sentido crítico y de pertenencia a la ciudad. (Pizarro, 2017)

El mismo utiliza como metodología talleres lúdicos creativos, charlas, espacios de encuentro e intercambio de ideas para niños y personas dentro del mismo ámbito (profesores, estudiantes, familias, comunidades y otras entidades). La forma en que se realizan los talleres busca acercarse a los niños a través de lenguaje y dinámicas aptas y atractivas para su edad.

Específicamente se han generado en el sector donde se realiza la investigación varios talleres participativos en conjunto con la municipalidad de Montes de Oca y las escuelas del cantón para generar un programa tanto de rutas escolares peatonales y de bicicleta seguras; como un proyecto denominado "Propongo mi ciudad".

La propuesta "A pie o en bici me voy al cole o a la escuela" se realizó en

² Quien actualmente es la coordinadora de Comisión Espacio Construido y Niñez CACR, Miembro Oficial del Work Program Architecture & Children del Unión Internacional de Arquitectos UIA; y Profesora y gestora de ARQUI-TICOS de Costa Rica.

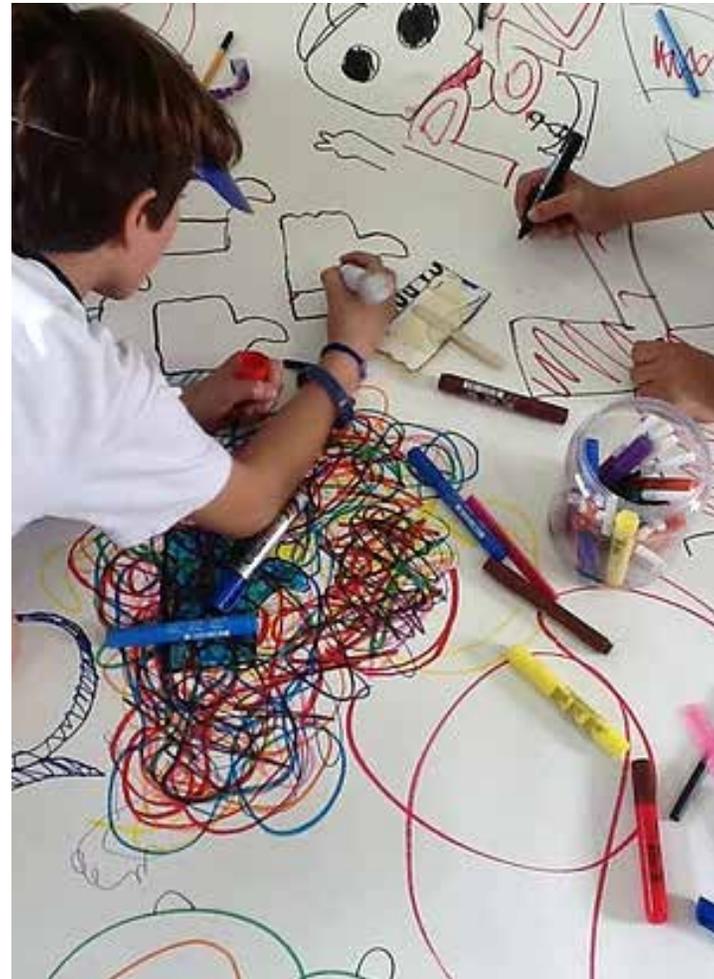


Imagen41.Experiencias participativas. Arquiticos

varias fases. La metodología que se siguió según Carolina Pizarro constaba de una etapa de sondeo preliminar con una conversación y discusión del tema, la presentación de una obra de teatro y un análisis de sitio (descripción actual y diagnóstico del espacio). Luego, se les dio material a los niños para que desarrollaran sus propias propuestas.

Al final se desarrolló una lluvia de ideas sobre las mismas propuestas y otras ideas y conclusiones respecto al tema tratado. Dentro de estas, los niños dieron opiniones como *"nos cuidamos entre todos, como lo hago con mi hermano"*, *"tal vez podríamos inventar un tren-bici"*, *"que sea un camino feliz y divertido"*, *"la ciudad necesita prohibir menos y saludar más"* (Pizarro, 2017).

Después del proceso participativo con los niños se plantea realizar talleres con vecinos, padres y la Municipalidad, entre otros. Luego se plantea la propuesta, se definen las rutas y se analizan los proyectos existentes para realizar un informe de estudios preliminares. A partir de que se desarrolla todo este trabajo se pone a prueba el plan piloto para luego poner en práctica la propuesta.

Se rescata de la misma las diversas dinámicas que se utilizan para desarrollar la participación infantil y retener su atención. También, el valor que se le da a las respuestas de los niños en el proceso participativo y la recopilación de su información. La propuesta además contabilizó cómo se desplazaban los niños (incluido en esta investigación dentro del análisis del espacio) para poder contemplar el impacto que tendría esta propuesta al ser implementada. Por esta razón, se destaca la importancia de esta propuesta por la relación directa que posee con el espacio en el que se realiza la investigación presente, por lo que sus alcances y conclusiones serán tomados en cuenta como factores para desarrollar la propuesta.





Imagen43. Niña en taller participativo. Arquitecto



CONCLUSIONES-ESTUDIOS DE CASO TIPO C

Como conclusiones de los estudios de caso anteriores se extrae que:

- El proceso participativo con niños le da un valor agregado al proceso de diseño, ya que los niños ven las cosas de manera distinta a los adultos.
- La incorporación de las ideas de los niños fortalece el diseño ya que se basa en lo que los niños quieren en el espacio, cómo lo usarían y qué se podría mejorar.
- Además, según (Tisdall & Bell, 2006; citado por Carroll & Witten, 2017) existe evidencia que sugiere que la incorporación de las voces de los niños hace que se cumpla con sus necesidades y deseos de manera más exitosa en el diseño desarrollado.
- De igual forma, se destaca el hecho de que este tipo de procesos dejan información para ser utilizada más adelante y poder seguir incorporando a los niños en procesos cívicos participativos.
- Los procesos participativos deben darse desde una perspectiva que ellos comprendan, utilizando elementos que les permitan expresarse de manera creativa y adecuada según el proyecto.
- Se les puede incluir en proceso tanto previo como de validación de las propuestas de diseño (o en ambos momentos), según sea el interés de la investigación.



ETAPA A: CONOCIMIENTO DE LA NIÑEZ

5.3. ACERCAMIENTO A LA NIÑEZ Y EL JUEGO

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN ESPACIO DE RECREO EN PREESCOLAR Y PRIMARIA.

5.3.1. PLANTEAMIENTO

Para la primera etapa de observación participante en un espacio de juego, se seleccionó un espacio de recreo dentro de un centro educativo. El mismo se seleccionó- a pesar de ser un espacio "controlado"- por cumplir con dos variables importantes: la primera es que cuenta con una gran variedad de elementos de juego en un mismo sitio, por lo que se puede observar la interacción de los niños con diferentes tipos de mobiliario recreativo. Por otro lado, cuenta con todo el espectro de edades de estudio seleccionadas, tanto en primaria como preescolar y el uniforme permite una fácil identificación de las edades de los niños, por lo que se pueden tener datos más claros del tipo de juego y actividades que realizan niños de distintas edades y de su preferencia por ciertos elementos del patio de recreo.

Puesto que al momento de la investigación cumplía la función de profesora extracurricular en un centro educativo, se facilitó el proceso de observación durante los recreos de esta institución, sin alterar el ambiente usual de los niños ya que podía pasar como otra profesora que supervisaba durante el recreo.

Previo a desarrollar la actividad se plantearon las siguientes preguntas para comprender las percepciones y formas de juego de los niños y niñas en su ambiente, desde una perspectiva práctica para la conceptualización de espacios de exploración, aprendizaje y juego.

PREGUNTAS GENERALES

1- A qué juegan durante el recreo los niños y niñas de diferentes edades?

2- Qué tipo de juego desarrollan (juego funcional, juego simbólico, juego de reglas)?

3- Existen diferencias marcadas en los grupos en la conformación de grupos o en las actividades que realizan según si juegan niños o niñas?

4- Condiciona el espacio el tipo de juego que se realiza durante el recreo?

5- Qué elementos existen dentro del espacio?

6- En qué medida se utilizan los distintos elementos que hay en el espacio durante el recreo?

7- Cómo son utilizados los elementos existentes?

8- Cuáles elementos no son utilizados o son muy poco utilizados? Por qué?

9- Que características tienen los elementos más utilizados?

10- Qué grupos de edades juegan más con qué elementos?

11- Que otras actividades realizan los niños de distintas edades aparte de jugar con los elementos del patio de juego?

5.3.2 HERRAMIENTAS:

Para recopilar la información del sitio se realizó un levantamiento general del espacio a observar, una tabla que contiene el mobiliario que existe dentro del espacio y un registro fotográfico del mismo.

Por otro lado, durante la observación participante se utilizó el levantamiento antes realizado para determinar el nivel de uso de los distintos espacios y se llevó una bitácora del proceso de observación, grabaciones de audio, vídeo y fotografías.

Para la sistematización de la actividad, se realizó una tabla resumen del momento de la observación y del espacio donde se llevó a cabo. En ésta se define primeramente los datos generales de la observación:

-Lugar: nombre del centro educativo donde se llevó a cabo la observación.

-Situación: momento del día en el que se realizó la observación.

Dado que los recreos están divididos por edades, se incluyó el nombre de los niveles académicos dentro de la escuela del recreo que se observó: en preescolar los recreos se dividen en: *maternal-pre kínder* y *kínder-prepa*. En primaria: *primer ciclo* (de primero a tercer grado) y *segundo ciclo* (de cuarto a sexto grado).

-Fecha: día, mes y año en el que se llevó a cabo la observación.

-Hora: horas del día en que se realizó la observación.

-Edades: rango de edades de los niños observados.

-Tiempo: condiciones meteorológicas del momento en que se realizó la observación (nublado, soleado, lluvia).

En el caso de la observación en preescolar, se incluyeron los elementos de identificación "**Grado**" y "**Espacio**"; dado que según el nivel en el que se encuentren los niños utiliza diferentes espacios de la institución como patio de recreo.

Luego, en ambas tablas se identificaron:

-#: cantidad de elementos del mismo tipo en el espacio.

-Elemento: Nombre del elemento de juego.

-Uso: determina la cantidad de niños y el tiempo de uso que tuvo el elemento durante el tiempo de observación en escala cualitativa del 1-5 (1 siendo el más bajo y 5 el más alto).

-Popularidad: a partir de las entrevistas y de lo escuchado durante el recreo, determina la cantidad de veces que los niños mencionan el elemento como favorito en escala cualitativa del 1-5 (1 siendo el más bajo y 5 el más alto).

-Notas: otros apuntes sobre el uso específico de cada elemento.

También, se realizó un relato de la experiencia a partir de las notas que se tomaron de los eventos que se pudieron apreciar y de las entrevistas no estructuradas con los niños.

5.3.3 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE_1: ESCUELA PRIMARIA

_1.1. LEVANTAMIENTO DEL ESPACIO

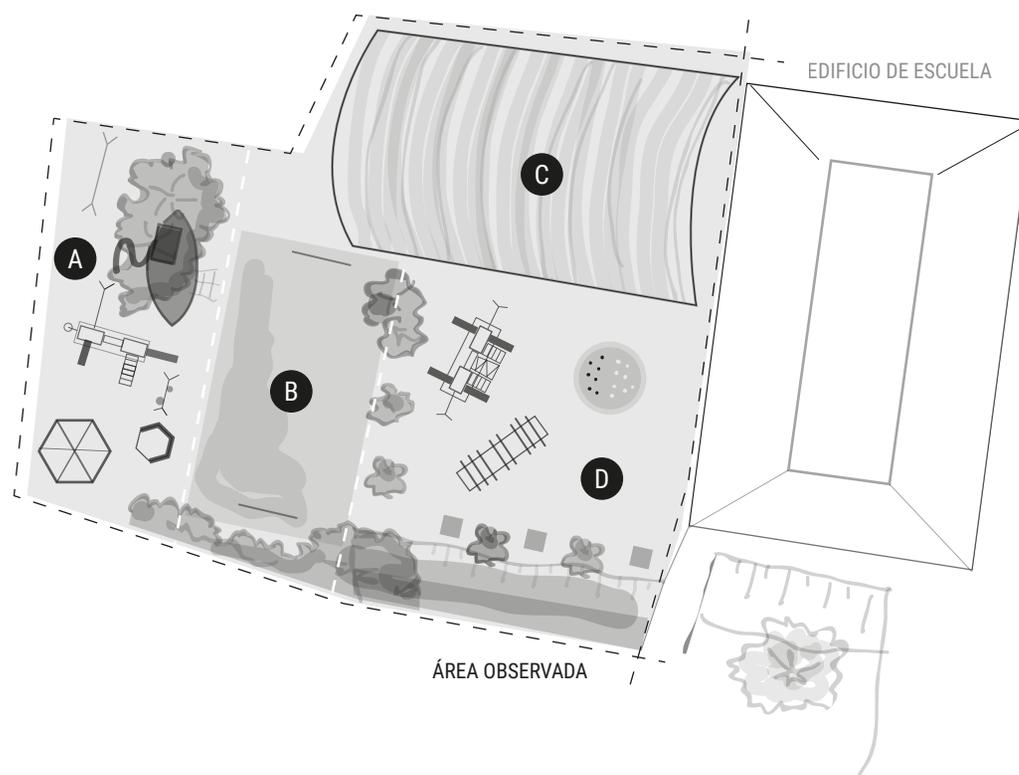


Imagen44. Levantamiento diagramático primaria. Blanco Viquez, G. (2018)

A		Área de playground
CANTIDAD	ELEMENTOS	
1	Quiosco	
1	Área de sentarse	
2	Bolas colgantes	
1 fila de 7	Lientas de brincar	
1	Playground	
1	Pasamanos	
2	Toboganes	
2	Casitas interconectadas por puente	
1	Tubo de bomberos	
2	Hamacas	
6	Hamacas individuales	
1	Barquito	
1	Tobogán cerrado	
1	Casita del árbol	
1	Barquito	
1	Área subir/escalar pequeña	
B		
Cancha de fútbol		
C		
Gimnasio con cancha multiusos		
D		
Área de playground		
CANTIDAD	ELEMENTOS	
6	Conjunto de hamacas	
1	Playground	
6	Hamacas largas	
2	Toboganes	
2	Casitas interconectadas por puente	
1	Hamaca de lanta	
1	Pit con ajedrez	
1	Área de sentarse	

Tabla3. Levantamiento espacio primaria. Blanco Viquez, G. (2018)

_REGISTRO FOTOGRAFICO DEL ESPACIO



Imagen45.Collage espacio primaria. Blanco Viquez, G. (2018)

1.2 RELATO DE LA EXPERIENCIA

Recreo Primer Ciclo

El recreo inició y del edificio de primaria empezaron a salir los niños más pequeños. En ese momento, apareció Gabriel, un niño de primer grado a quien conocí ese día por primera vez. El jardín era para él solo y después de verme por unos segundos me comentó *"fui el primero en terminar de comer, entonces voy a esperar a mis amigos en las hamacas"*. Después de presentarnos, le pregunté qué iban a jugar *"Jugamos a todo junto: Power Rangers, Spiderman y Batman"*.

Después de Gabriel, rápidamente las hamacas individuales fueron ocupadas por 4 niños de primer grado, que se empezaron a mecer con fuerza. Tres de las hamacas grandes ubicadas en el playground fueron tomadas por 3 niñas de segundo grado, quienes las usaron durante todo el tiempo que duró el recreo. Los otros espacios del patio se fueron llenando de niños de entre 6 y 9 años (los rangos de edad más comunes en primer ciclo).

En general las hamacas fueron las protagonistas principales del recreo. Seguidamente dos bolas colgantes que utilizan para sentarse sobre ellas o turnarse empujándolas entre ellos. Las casitas y toboganes que conforman los "plays" se utilizaban de forma intermitente por unos cuantos niños.

Otro elemento que se volvió popular conforme fue avanzando el recreo fue el barquito, al que algunos niños subían y bajaban con rapidez, imaginando aventuras. La cancha se encontraba cerrada por el barro que dejó la lluvia de días anteriores, sin embargo eso no impidió a 8 niños jugar fútbol en una parte de ella.

Las piezas de ajedrez gigante que se encuentran dentro de un círculo a desnivel dentro del patio tomaron el interés de 5

niños y niñas de segundo grado, quienes las acomodaban y desacomodaban a su antojo, mientras otros usaban la leve pendiente que genera el desnivel del suelo para correr de medio lado y sentarse.

Pude observar niños corriendo alrededor de todo el patio, algunos persiguiéndose entre sí, en un mar de gritos y risas. "La anda" y "escondido" fueron juegos que pude reconocer con facilidad. En general el ambiente del recreo se mantuvo muy activo. Los niños se repartían en grupos de 3-5, aunque algunos otros parecían preferir el juego en solitario.

Algunos niños decidían jugar detrás de los arbustos que separan la cerca del parqueo. *"Encontré una semilla, vamos a plantarla!"* Otras dos, jugaban a que una tiraba un palito lo más lejos que pudiera mientras la otra lo iba a recoger. Otras niñas de tercer grado practicaban paradas de manos contra una pared.

Durante el proceso de observación, llegaron a hablarme Juliana y Lía, dos niñas, una de primer grado y la otra de segundo, que anteriormente habían sido mis alumnas:

"Hola teacher, qué estás haciendo?" Fue como empezó la conversación. Después de contarles que quería diseñar un parque y que quería saber qué elementos y juegos eran los que más jugaban durante el recreo, las respuestas empezaron a llegar. *"Nos encantaba usar las barras, pero las quitaron. Era como un pasamanos al que uno se montaba pero tenía unas barras de lado donde uno podía hacer piruetas". "Por qué quitaron la araña (el domo)? Era como así (después de hacer mímica con las manos, decidieron dibujarlo)... También ahí en los huecos hacíamos*

piruetas y almorzábamos dentro de ella. A algunos niños les daba miedo, era como del tamaño de ese árbol”.

Después de un rato de conversación, llegaron Camila y Diana a buscar a Juliana, quien consideró oportuno hacerle la pregunta a sus amigas recién llegadas: *“lo que más me gusta usar es el pasamanos”.* *“Mis favoritas son las hamacas largas que son como cuadrados. Ahí uno se puede acostar, parar... bueno, aunque eso no nos dejan”.*

Les pregunté dónde les gustaba más jugar. *“Estamos más en el play de allá (A). Hay unas bolas que uno se puede subir y el otro se puede mecer.”* *“Sí, las bolas de empujar son divertidísimas para los*

niños”. *“¡Y el barco, está encima de un árbol y uno se sube y hay un tobogán!”*

Luego, se pusieron a imaginar cómo cambiarían el entorno alrededor. Al ver el techo semicircular del gimnasio Cami comentó *“¿Se imagina que así fuera un tobogán? ¡Cabríamos todos como en un arcoíris con colores!”* *“Yo una vez hice un ángel en el zacate. Sería chiva que tuviéramos un arenero...”*

Estábamos en media conversación cuando sonó la campana de las 9:20, indicando que ya debían volver a clases, para darles espacio a los niños del segundo ciclo.



Imagen46.Niños primaria primer ciclo jugando con ajedrez. Blanco Viquez, G. (2018)

Recreo Segundo Ciclo

A las 9:30am empezaron a ingresar en el área del playground los niños de segundo ciclo. No se escuchan gritos ni mayor cambio en el ambiente, van acercándose la mayoría caminando hacia su espacio preferido. Se disponen en grupos de niños o niñas, veo pocos grupos mixtos. Cuatro niñas suben a la casita, otros niños se sientan en unas hamacas, otros en una banca,... y todos con sus loncheras. En definitiva la merienda es prioridad al inicio de este recreo.

Algunos niños comen rápido para poder iniciar su partido de fútbol, dispersándose en grupos de entre 5 y 10 niños en las diferentes canchas de la institución. Solo se observa un grupo mixto de 6 niños y 3 niñas jugando futbol en el gimnasio (C). Los que no participan del futbol disfrutan de las hamacas, aunque con mucha menos energía y permaneciendo durante más tiempo que los niños de primer ciclo. Las hamacas individuales son vistas más como asientos rítmicos que como un elemento de juego activo. Las hamacas largas también son utilizadas, aunque estas sí tienen un carácter mucho más de juego, sentándose varias personas en la misma hamaca y meciéndose con ayuda de la hamaca de al lado.

Pocos niños corren de un lado al otro, la actividad es mucho más pasiva con grupos de niños y niñas sentados hablando y caminando por los patios alrededor de la institución. Aunque se observan pocos utilizando un teléfono celular durante el recreo, al pasar cerca de algunos se escuchan conversaciones referentes a redes sociales y sitios web como Youtube, Snapchat y Facebook.

Me encontré una de mis ex alumnas- Irene- que en ese momento estaba en cuarto grado y decidí preguntarle qué hacen durante el recreo ella y sus amigas. "Jugamos a hablar, pero a veces también caminamos mientras merendamos alrededor del play" me contesta,

haciendo cara de confusión al escuchar su propia respuesta. Al preguntarle cuáles son los elementos favoritos de los niños de su edad durante el recreo me comenta que las hamacas son los favoritos, al igual que jugar futbol.

Al terminar el recreo todos se aproximan a la entrada de la escuela, algunos agitados después de jugar futbol, pero la mayoría caminan tranquilamente hacia clases.



Imagen47.Niñas segundo ciclo jugando en hamacas. Blanco Viquez, G. (2018)



Imagen48. Recreos primaria I y II Ciclo. Blanco Viquez, G. (2018)

_1.3 TABLAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

_1.3.1 TABLAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: RECREO I CICLO

LUGAR	Es escuela Anglo Americana	FECHA	10-oct-17	EDADES	6-7 a 9-10 años- I CICLO
SITUACIÓN	Recreo - I Ciclo	HORA	8:50am-9:20am	TIEMPO	soleado
#	ELEMENTO	USO	POPULARIDAD	NOTAS	
14	HAMACAS REGULARES	5	5	uso durante todo el recreo, pero no muy constante. Variaban grupos de niños e intensidad del juego.	
6	HAMACAS LARGAS	5	5	Hamacas utilizadas durante todo el recreo con distintos niveles de intensidad y fuerza por niños de primero a tercero.	
1	HAMACA DE LLANTA	4	1	Sentadas, utilizando para dar vueltas.	
2	CASITAS INTERCONECTADAS POR PUENTE	3	1	Algunos niños subiendo y bajando de la casita	
2	BOLAS COLGANTES	5	5	Las utilizan para subirse y empujarlas	
1	AJEDREZ GIGANTE	3	2	Moviendo piezas, ordenando, corriendo alrededor.	
1	PASAMANOS	4	5	Mucha popularidad del pasamanos, aunque uso no tan constante.	
1	TUBO DE BOMBEROS	2	4	Mucha popularidad, aunque uso no tan constante.	
2	QUIOSCO	3	1	Poco mencionado, pero utilizadas para distintos juegos como elemento barrera y para subirse, caminar encima.	
1	BARQUITO	4	4	Después de un tiempo sin ser utilizado, aparecieron un grupo numeroso de niños y niñas que subían y bajaban de él	
6	TOBOGAN ABIERTO	2	1	Algunos niños lo utilizaban para bajarse después de usar la casita, pero su uso no era constante ni muy popular.	
1	TOBOGAN CERRADO	1	1	Algunos niños lo utilizaban para bajarse después de utilizar el barco.	
2	BANCAS	3	1	Utilizadas para comer.	
2	CANCHA MULTIUSOS	0	0	No podía ser utilizada	
3	CANCHAS DE FÚTBOL	4	2	8 niños juegan futbol	

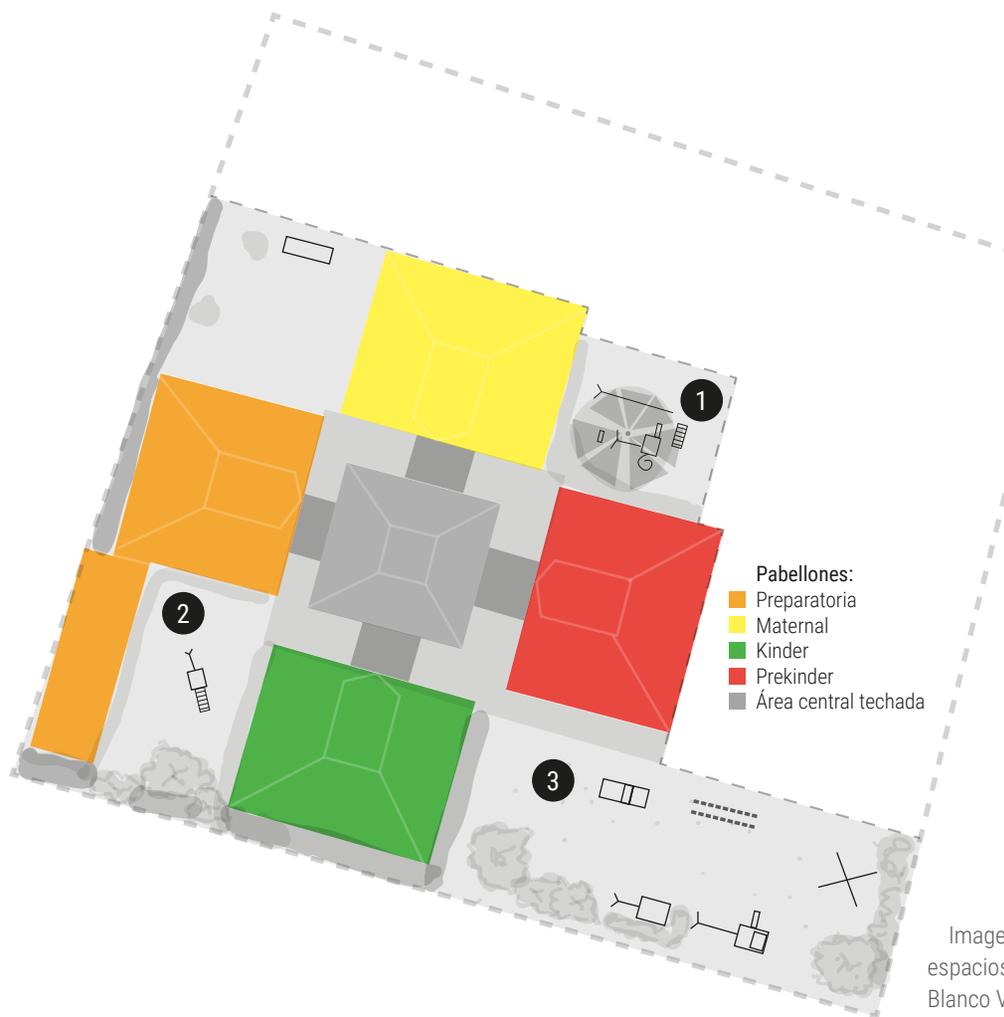
Tabla4. Observación participante recreo I Ciclo. Blanco Viquez, G. (2018)

_1.3.2 TABLAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: RECREO II CICLO

LUGAR	Esuela Anglo Americana	FECHA	10-oct-17	EDADES	9-10 a 12-13 años - II CICLO
SITUACIÓN	Recre- II Ciclo	HORA	9:30-10:00am	TIEMPO	soleado
#	ELEMENTO	USO	POPULARIDAD	NOTAS	
14	HAMACAS REGULARES	5	5	Uso de las hamacas durante todo el recreo, bastante constante por diferentes niños independiente de edad o sexo.	
6	HAMACAS LARGAS	5	5	Usaban hamacas en parejas, unos usaron las hamacas con fuerza durante 2min, pero en general las utilizaban para sentarse y mecerse tranquilas	
1	HAMACA DELLANTA	2	2	Dos niños jugando a girar sobre llanta.	
2	CASITAS INTERCONECTADAS POR PUENTE (PLAYGROUND)	2	2	Cuatro niñas sentadas comiendo sobre casita.	
2	BOLAS COLGANTES	5	5	9 niños en total utilizan bola para colgarse, patearla y empujarla.	
1	AJEDREZ GIGANTE	1	1	Niños de 6to grado utilizan el ajedrez solo para desacomodar lo y tumbar las piezas.	
1	PASAMANOS	1	1	No lo utilizan	
1	TUBO DE BOMBEROS	1	1	No lo utilizan	
1	QUIOSCO	3	3	7 niños sentados en quiosco	
1	BARQUITO	2	2	Uso pasivo del barquito, para "estar".	
6	TOBOGAN ABIERTO	1	1	No lo utilizan	
1	TOBOGAN CERRADO	1	1	No lo utilizan	
2	BANCAS	5	5	Utilizadas para comer.	
2	CANCHA MULTIUSOS	5	4	Un grupo de niños y un grupo mixto utilizando cada uno un gimnasio para jugar fútbol.	
3	CANCHAS DE FÚTBOL	5	5	Grupos de niños de entre 10-12 años jugando fútbol en cancha sintética y cancha natural.	

Tabla5.Observación participante recreo II Ciclo. Blanco Viquez, G. (2018)

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE_2: PREESCOLAR
 _2.1 LEVANTAMIENTO DEL ESPACIO



Pabellones:
 ■ Preparatoria
 ■ Maternal
 ■ Kinder
 ■ Prekinder
 ■ Área central techada

#1 Patio de juego 1		#3 Patio de juego 3	
CANTIDAD	ELEMENTOS	CANTIDAD	ELEMENTOS
6	Hamacas	1	Camión de bomberos
1	Hamaca de llanta	20	Set de hamacas
1	Pasamanos	2	Hamacas de llanta
1	Subibaja	2 filas de 10 c/u	Llantas en el piso
1	Playground de madera	1	Playground de madera
1	Casita	1	Casita
1	Tobogán abierto	1	Tobogán abierto
1	Tobogán cerrado	2	Paredes para escalar/subir
2	Hamacas largas	2	Hamacas
#2 Patio de juego 2		1	Barra horizontal colgante
CANTIDAD	ELEMENTOS	1	Casita de plástico
1	Playground de madera	1	Casita
1	Casita	1	Tobogán abierto
1	Tobogán abierto	2	Hamacas
1	Paredes para escalar/subir	1	Escalera de cuerda
2	Hamacas		
1	Pasamanos		

Tabla6. Levantamiento de espacios de recreo preescolar.
 Blanco Viquez, G. (2018)

Imagen49. Levantamiento de espacios de recreo preescolar.
 Blanco Viquez, G. (2018)

_REGISTRO FOTOGRAFICO DEL ESPACIO

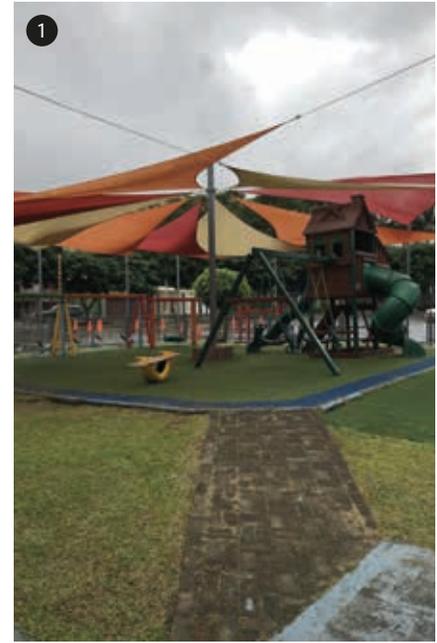


Imagen50.Collage espacio de juego preescolar. Blanco Viquez, G. (2018)

2.2 RELATO DE LA EXPERIENCIA

Recreo maternal-prekinder

En preescolar, el recreo de los niños de maternal y prekinder se da en el mismo momento, por lo que al llegar a las 9:30am, pude observar ambas dinámicas en patios distintos. Los niños de maternal estaban merendando, por lo que decidí observar primero a los niños de prekinder en el patio #3.



Imagen51.Recreo niños pre-kinder.Blanco Viquez, G. (2018)

Alberto me vio sentada observándolos y se me acercó *"Hola! Yo me llamo Alberto"* Al preguntarle qué estaba jugando me contestó que *"Star Wars"...* *"yo soy el que tiene ehh... la espada blanca"*. Algunos otros niños me veían sentada con un cuaderno de apuntes y se acercaban curiosos a preguntar, pero al tener sus dudas resueltas se iban corriendo a continuar su juego.

"Vamos a manejar" *"Ok, a dónde vamos? Vamos a la playa!"*

"Yo soy una gatita"

Miles de gritos daban paso a la imaginación de niños, jugando, actuando *"como si"*, corriendo y brincando. Las hamacas, la casita, el tobogán,... todos los rincones del playground eran aprovechados por los niños de rojo (el color de su uniforme) mientras imaginaban aventuras como las de Alberto.

Los elementos del play eran utilizados de distintas formas que retaban su fuerza y destreza física: subían y bajaban el tobogán, se guindaban de los aros, las barras, saltaban sobre las llantas o de distintas alturas.

En general el juego era mixto muchas veces y muy dinámico, consistía en perseguirse, gritar, expresarse e imaginar.

Al acercarme al patio de maternal, la dinámica era similar. A pesar de que el patio de recreo de los niños de “amarillo” es mucho más reducido, esto no los limitaba para aprovechar al máximo lo que tenían a su disposición. Las hamacas eran un elemento favorito dentro de sus juegos. Tanto las hamacas individuales como las grupales y la de llanta estaban siendo utilizadas, a veces para mecerse y a veces la diversión era solamente empujarlas.

El subibaja de llanta fue tomado por dos niños que, al no lograr comprender su uso, le dieron vuelta y lo empezaron a utilizar para subirse encima y abrazar la llanta.

Otro elemento importante era el pasamanos. El mismo estaba ajustado a su altura, lo cual le facilitaba su uso a las niñas para practicar vueltas y guindarse como gimnastas de cabeza.

Por otro lado, la dinámica de muchos de los niños era de correr y de imitar al otro. No jugaban “juntos” pero sí hacían cosas en común. Cuando uno puso su cabeza en el piso intentando hacer un rollito, fue imitado por otros dos que de seguida lo intentaron, para luego seguir rodando por el piso intentando hacer otros trucos.



Imagen52.Recreo niños maternal. Blanco Viquez, G. (2018)



Imagen53.Recreo niños kinder. Blanco Viquez, G. (2018)

El recreo de kínder y prepa

El recreo de kínder y preparatoria estaba lleno de caras conocidas, ya que en el momento de la observación eran mis alumnas actuales. Al llegar me recibieron Lucy, Nati, Fabi, Miranda y Samy (de kinder) para saludarme y aprovechamos para comentar sobre los juegos que realizaban.

"Nosotras estamos jugando bebé, que es que ella me alza" me comenta Fabi.

Para Lucy su juego favorito es de brincar, y aparentemente es el favorito de muchos otros niños, que juegan a subir en las llantas e intentar balancearse sobre ellas y brincarlas sin caer, probando sus habilidades motoras. Las otras comentan que su favorito es "la anda", sin embargo, el mismo no es observado durante el recreo.

En el caso de kinder, el juego se daba en grupo o en parejas, pero las mismas son poco estables y se basaban más en realizar actividades similares o querer jugar con un mismo objeto. El juego sigue siendo muy activo, pero los elementos y objetos del patio de juego eran protagonistas del recreo, mucho más que con los niños de prekinder y maternal. Todos estaban siendo utilizados para brincar, pasar por debajo, mecerse, subir, bajar y cualquier actividad que estos facilitaran.

En el caso de preparatoria, el espacio que tenían para jugar tenía solamente un elemento con un pasamanos, una pared para escalar hacia una torre donde podían tirarse de un tobogán y un set de seis hamacas. La mayoría de niños y niñas se juntaban alrededor del pasamanos, y la torre subiendo y bajando con agilidad, mientras otros utilizaban las hamacas.

Por otro lado, muchas niñas decidieron irse hacia el área central de la escuela para jugar de practicar pasos de gimnasia como paradas de manos, vueltas de carreta y puente. La actividad se asemejaba a la observada en maternal, pero la intención de lograr ciertos pasos y la dinámica en grupo era mucho más clara en los niñas de preparatoria. Por otro lado, algunos de los niños jugaban "la anda", "1,2,3 queso!", o sólo corrían de lado a lado.

En este grado, se observaban grupos de juego un poco más estables. La mayoría jugaban en grupos de 2-3 o más niños y niñas. Existían grupos de juego mixto, sin embargo a diferencia de los menores, se notaba una diferencia más marcada entre grupos de solo niños y solo niñas.



Imagen54.Recreo niños prepa. Blanco Viquez, G. (2018)

LUGAR	Escuela Anglo Americana	SITUACIÓN	Recreo preescolar	ESPACIO	Patio #1	TIEMPO	Soleado
GRADO	MATERNAL	EDAD	alrededor de 3 años	HORA	9:45-10am	FECHA	11-oct-17
#	ELEMENTO	USO	POPULARIDAD	NOTAS			
6	Hamacas	5	5	Son el elemento más utilizado. Hay más mujeres que hombres jugando en hamacas (4 niñas- 2 niños)			
1	Hamaca de llanta	4	5	Al inicio lo utilizan 2 niños, mas luego llegan 2 más y la utilizan todos juntos.			
1	Pasamanos	5	5	4 niñas montadas en pasamanos haciendo gimnasia y trucos de colgarse.			
1	Subibaja	2	2	Dos niños investigan cómo utilizar subibaja por lo que le dan vuelta y lo utilizan distinto.			
Playground de madera							
1	Casita	1	1	poco uso de la casita (solo un niño la utiliza en todo el recreo durante solo 1 min)			
1	Tobogán abierto	1	1	sólo utilizado por 1 niño para bajarse de casita.			
1	Tobogán cerrado	1	1	no se observa que tenga uso intensivo.			
2	Hamacas largas	3	3	una de las hamacas utilizada por 4 niños, la otra solo por 1 niña empujando			

Tabla7.Observación participante recreo maternal. Blanco Viquez, G. (2018)

LUGAR	Escuela Anglo Americana	SITUACIÓN	Recreo preescolar	ESPACIO	Patio #3	TIEMPO	Soleado
GRADO	PRE-KINDER	EDAD	alrededor de 4 años	HORA	9:30-9:45 am	FECHA	11-oct-17
#	ELEMENTO	USO	POPULARIDAD	NOTAS			
1	Camión de bomberos	5	5	Varias niñas y niños montados a la vez jugando "a manejar, a que van a la playa"			
20	Set de hamacas	3	3	Si son utilizadas, pero no son el elemento más popular del recreo			
2	Hamacas de llanta	3	3	Dos niñas utilizan hamacas de llanta durante el recreo			
2 filas de 10 c/u	Llantas en el piso	5	5	Utilizadas por varios niños para saltar y caminar de un lado al otro.			
Playground de madera							
1	Casita	3	3	Suben y bajan de la casita (se convierte como en una plataforma de paso más que un juego en sí mismo)			
1	Tobogán abierto	5	5	Utilizado para tirarse y luego escalarlo.			
2	Paredes para escalar/subir	1	1	Poco utilizadas, prefieren subir por tobogán o escaleras.			
2	Hamacas	4	4	Bastante utilizadas a pesar de que exitan muchas disponibles más al fondo en el set de hamacas.			
1	Barra horizontal colgante	5	5	Utilizada por distintos niños para hacer vueltas, subirse, hacer fuerza hacia arriba.			
Casita de plástico							
1	Casita	4	4	Bastante utilizada, especialmente para colgarse del techo y hacer maromas.			
1	Tobogán abierto	4	4	Utilizado como medio para escalar hacia la casita.			
2	Hamacas	5	5	Siempre ocupadas.			
1	Escalera de cuerda	3	3	Utilizada por algunos niños para subir.			

Tabla8.Observación participante recreo prekinder. Blanco Viquez, G. (2018)

_2.3 NOTAS TABLAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

_2.3.1 NOTAS OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: RECREO MATERNAL

En el recreo de maternal, se observó una diferencia en el tipo de actividades que realizaban niños y niñas. Los niños eran más activos, corrían más, jugaban a subirse en cosas, meterse debajo y hacer vueltas de carnera. Por su parte, las niñas son las únicas que se observa que utilizan el pasamanos.

Sin embargo, a pesar de estas diferencias en general se observa un juego bastante mixto, donde muchos niños juegan uno al lado del otro y no uno con el otro, por lo que se podría decir que juegan de imitar lo que el otro está haciendo más que en juego participativo con otros niños.

_2.3.2 NOTAS OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: RECREO PRE KINDER

Durante el recreo de prekinder se observa y escucha a muchísimos niños jugando juegos de "ficción" (Starwars, irse de vacaciones a la playa, ser animales, hacer que manejan, peleas de espadas...).

El juego a veces es mixto y el recreo es muy activo con muchos niños corriendo, guindando, saltando, agarrándose de objetos, gritando, persiguiéndose. A pesar de que existen muchas hamacas, la mayoría utiliza las que están en conjunto con la casita y otros objetos más que las hamacas que están solas.

LUGAR	Escuela Anglo Americana	SITUACIÓN	Recreo preescolar	ESPACIO	Patio #3	TIEMPO	Soleado
GRADO	KINDER	EDAD	alrededor de 5 años	HORA	10:00-10:30	FECHA	11-oct-17
#	ELEMENTO	USO	POPULARIDAD	NOTAS			
1	Camión de bomberos	5	5	Muy utilizado para juego de ficción.			
20	Set de hamacas	2	2	No utilizan la mayoría de hamacas.			
2	Hamacas de llanta	1	1	No las utilizan.			
2 filas de 10 c/u	Llantas en el piso	4	4	Bastante utilizadas para saltar.			
Playground de madera							
1	Casita	3	3	Utilizada para estar por algunos períodos.			
1	Tobogán abierto	2	2	Utilizado solo para subir y bajar de casita			
2	Paredes para escalar/subir	1	1	No las utilizan.			
2	Hamacas	2	2	No muy utilizadas.			
1	Barra horizontal colgante	4	4	Utilizadas por algunos niños para colgar y hacer vueltas			
Casita de plástico							
1	Casita	4	4	Se guindan de casita y juegan dentro de ella.			
1	Tobogán abierto	4	4	Utilizado para sentarse, subir y bajar de casita			
2	Hamacas	5	5	Muy utilizadas (no las dejan de utilizar)			
1	Escalera de cuerda	1	1	No la utilizan.			

Tabla9.Observación participante recreo kinder. Blanco Viquez, G. (2018)

LUGAR	Escuela Anglo Americana	SITUACIÓN	Recreo preescolar	ESPACIO	Patio #2 y área techada.	TIEMPO	Soleado
GRADO	PREPARATORIA	EDAD	alrededor de 6 años	HORA	10:00-10:30	FECHA	11-oct-17
#	ELEMENTO	USO	POPULARIDAD	NOTAS			
Playground de madera							
1	Casita	5	5	Muy utilizada como plataforma para juego de ficción y para subir-bajar.			
1	Tobogán abierto	3	3	Utilizado para subir y bajar, pero no con mucha constancia.			
1	Paredes para escalar/subir	2	2	Utilizado para subir y bajar, pero no con mucha constancia.			
6	Hamacas	4	4	Bastante utilizadas para mecerse alto y con fuerza.			
1	Pasamanos	4	4	Muy utilizado. Maestras controlan su uso por turnos.			

Tabla10.Observación participante recreo preparatoria. Blanco Viquez, G. (2018)

2.3.3 NOTAS OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: RECREO KINDER

La mayoría del juego que se desarrolla con los niños de kinder es juego de ficción (ejemplo: "jugamos que yo soy la bebé/policía/bombero..."). Para estos juegos, utilizan mucho el camión de bomberos.

Otros elementos muy populares son las hamacas, las llantas y el tobogán. El uso de las hamacas no es intenso pero sí muy activo y fuerte (algunos las utilizan de pie). Se observa muchos niños corriendo de un lado a otro.

Según una de las niñas entrevistada a ella y sus amigas les gusta brincar, hacer vueltas de carreta, jugar 1-2-3 queso, la anda, entre otros.

2.3.4. NOTAS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: RECREO PREPA

Durante el recreo de preparatoria, se observó como algunos niños utilizan los elementos del playground mientras otros juegan en el área alrededor.

Muchas niñas juegan a hacer movimientos de gimnasia como splits vueltas de carreta y paradas de manos. Otros juegan la anda y "1-2-3 queso" de un lado al otro del patio. Juegan en grupos de 2-3 niños. El juego en general es mixto, aunque sí se empiezan a observar más grupos de juego exclusivamente de niños o de niñas

5.3.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

_.1 ANÁLISIS DE USO POR ELEMENTO

Como parte del análisis de los resultados obtenidos se realizó una tabla resumen, recolectando todos los tipos de datos recopilados en los distintos recreos observados. En la misma, se buscó determinar el promedio de uso de los distintos elementos del patio de recreo partiendo de la disponibilidad de los mismos y comparándolo con la cantidad de uso que tuvieron los mismos.

Se generó una escala cualitativa del 0-5 donde 0 significa que el elemento no se encontraba disponible para esos niños, y la escala de 1-5 determinaba, según la cantidad de elementos presentes, cuántos se estaban utilizando y cuánta fue la intensidad de uso del mismo (según el tiempo que permanecían los niños en los distintos elementos). De ahí, se extrajo- a partir del total posible* para cada elemento- el porcentaje promedio de uso total que tuvo cada elemento.

PROMEDIO DE USO DE ELEMENTOS DEL PATIO DE RECREO										
ELEMENTOS	Acción	M	PK	K	P	I CICLO	II CICLO	TOTAL POSIBLE*	TOTAL OBTENIDO	PORCENTAJE PROMEDIO DE USO
HAMACAS REGULARES	Mecerse, empujar	5	4	3	4	5	5	30	26	87%
HAMACAS LARGAS	Mecerse, empujar en grupo	3	0	0	0	5	5	15	13	87%
HAMACA DE LLANTA	Empujar, dar vueltas	4	3	1	0	4	2	25	10	40%
CASITA	Juego simbólico	1	4	4	5	3	2	30	19	63%
BOLAS COLGANTES	Mecerse, empujar	0	0	0	0	5	5	10	10	100%
AJEDREZ GIGANTE	Juego simbólico	0	0	0	0	3	1	10	4	40%
PASAMANOS	Guindarse, piruetas	5	0	0	4	4	1	20	14	70%
TUBO DE BOMBEROS	Deslizarse	0	0	0	0	2	1	10	3	30%
QUIOSCO	Sentarse y juego simbólico	0	0	0	0	3	3	10	6	60%
BARQUITO/CAMIÓN	Juego simbólico	0	5	5	0	4	2	20	16	80%
TOBOGAN ABIERTO	Deslizarse, subir/bajar	1	5	3	3	2	1	30	15	50%
TOBOGAN CERRADO	Deslizarse	1	0	0	0	1	1	15	3	20%
CANCHA MULTIUSOS	Juegos con bola, correr	0	0	0	0	0	5	10	5	50%
ÁREA VERDE/CANCHA FUTBOL	Juegos varios, correr	3	5	4	5	4	5	30	26	87%
LLANTAS EN EL PISO	Brincar	0	5	4	0	1	1	15	11	73%

Tabla 11. Promedio de uso de elementos del patio de recreo. Blanco Viquez, G. (2018)

* El total posible de cada elemento se tomó partiendo de los diferentes recreos analizados (6) y de los momentos en que el elemento en particular estaba disponible y multiplicándolo por la puntuación máxima posible (5).
Ejemplo: en todos los recreos se encontraban hamacas regulares, por lo que el total posible es de $6 \times 5 = 30$. Si el total obtenido fue de 26, el porcentaje de uso es de 87%.

SIMBOLOGÍA	
0	NO APLICA
1 a 33%	
33 a 66%	
66 a 100%	

A partir de la observación realizada, se pudo observar cómo los elementos más utilizados a nivel general fueron: las hamacas (de diferente tipo), las bolas colgantes, el pasamanos, los elementos de juego simbólico (barquito, camión, etc), el área verde para jugar fútbol y las llantas en el piso (utilizadas para saltar).

Sin embargo, se observa una gran diferencia entre el tipo de juego y elementos con los que juegan los niños de 9-12 años en comparación con los de el resto de edades. Los únicos elemento que pareciera que no pierden popularidad son las hamacas, las cuales se encuentran en todos los espacios de recreo observados y que son incluso mencionadas como elementos populares.

Otro espacio popular para el juego de todas las edades es el área verde que le permite a los niños correr y utilizarla como deseen. Las áreas observadas tienen la característica de ser espacios que cuentan con áreas tanto de sombra como de sol, y cuya extensión no es demasiado amplia, por lo que los niños pueden realizar varias

actividades a la vez y recorrerla sin perder la conexión con otras áreas del patio de juego.

Los elementos menos utilizados son el tubo de bomberos y el tobogán cerrado. Estos dos comparten la característica de solamente permitir a los usuarios una acción- en este caso deslizarse- lo cual vuelve el juego demasiado estático y poco emocionante a partir de ciertas edades.

También, como se pudo observar, hubo elementos que se repetían en varios espacios como las casitas del playground, que no cumplen una función muy específica dentro del juego, por lo que en muchos casos se convierten más en espacios de refugio o para descansar y sentarse que en espacios de juego en sí.

En general se observó que a pesar de contar con muchos elementos de juego diversos, los niños suelen jugar de manera más libre, inventando historias para las cuales éstos elementos cumplen la función de ser escenario.

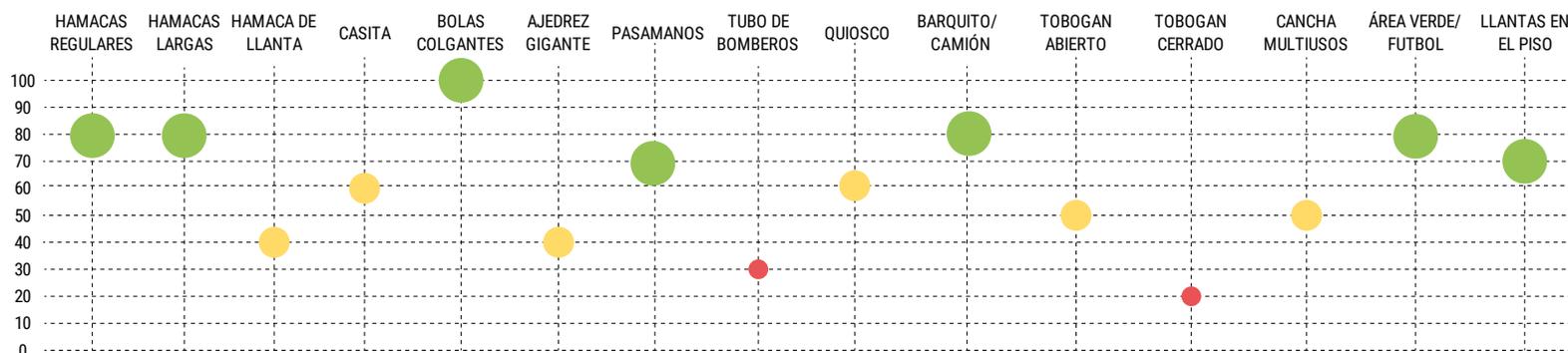


Diagrama10.Elementos más utilizados. Blanco Viquez, G. (2018)

.2 ANÁLISIS DE USO POR ACCIÓN

Como se pudo observar, el juego muchas veces está más relacionado a acciones que a elementos específicos, por lo que se decidió determinar y analizar las distintas acciones que se pueden realizar con cada elemento y tomar ésta referencia para comprender, más allá del tipo de elemento (hamacas, tobogán, etc.), qué tipo de actividades son preferidas en niños de qué edades (hamaca = columpiarse, tobogán = deslizarse, etc).

Se utilizó el análisis anterior de los distintos elementos como base para éste. Sin embargo, se agruparon los elementos que se utilizan para una misma acción en 1 solo, sumando el total de los elementos que cumplen la acción determinada y sacando un promedio de la puntuación obtenida.

El mismo busca sacar conclusiones en dos sentidos, primero comparándolo entre edades, y luego por edad individual. Esto para ver cuáles actividades son más atractivas en niños de todas las edades y cuales son más populares solamente en cierto rango de edad.

Los elementos que se encuentran en los distintos patios de juego se resumen en la tabla adjunta (Ver "Tabla12.Elementos de juego y acciones. Blanco Viquez, G. (2018)")

Al igual que en las tablas anteriores, se definió la escala cualitativa de 0-5 para determinar cuánto se realizaba dicha acción (según el uso de los distintos elementos por edad).

Al cruzar ésta información se pudo observar un patrón tanto en el tipo de acciones más realizadas en general como por edad. Como se pudo determinar al hacer el análisis por elementos, las dos acciones que tienen mayor preferencia son la de mecerse y empujar (como se observa en el uso de hamacas, las bolas colgantes, etc), guindarse, colgar, hacer piruetas y los juegos de correr en un espacio abierto (tanto con bola como en juegos en grupo)

ELEMENTOS	Acción
HAMACAS REGULARES	Mecerse, empujar
HAMACAS LARGAS	Mecerse, empujar en grupo
HAMACA DE LLANTA	Empujar, dar vueltas
CASITA	Juego simbólico
BOLAS COLGANTES	Mecerse, empujar
AJEDREZ GIGANTE	Juego simbólico
PASAMANOS	Guindarse, piruetas
TUBO DE BOMBEROS	Deslizarse
QUIOSCO	Sentarse y juego simbólico
BARQUITO/CAMIÓN	Juego simbólico
TOBOGAN ABIERTO	Deslizarse, subir/bajar
TOBOGAN CERRADO	Deslizarse
CANCHA MULTIUSOS	Juegos con bola, correr
ÁREA VERDE/CANCHA FUTBOL	Juegos varios, correr
LLANTAS EN EL PISO	Brincar

Tabla12.Elementos de juego y acciones. Blanco Viquez, G. (2018)

El tipo de juego simbólico tiene un claro auge después de los 3 años en las edades entre 4 y 9 años, con una gran disminución al adentrarse a los 10 años. Por otro lado, los juegos que requieren de más acción con el cuerpo (saltar, guindarse, trepar...) tienen una mayor preferencia por los niños en edades preescolares- ya que en éste momento el juego se enfoca en desarrollar sus capacidades motoras.

El juego en grupo (como fútbol, mecerse en las hamacas en grupo, juegos organizados) son los que más se observan en niños de entre 7 y 12 años, lo cual ejemplifica que ésta es la etapa en la que las relaciones sociales cobran mucha más importancia.

SIMBOLOGÍA	
0	NO APLICA
	1
	2
	3
	4
	5

SIMBOLOGÍA	
	1 a 33%
	33 a 66%
	66 a 100

Acción	M	PK	K	P	I CICLO	II CICLO	TOTAL	
Mecerse, empujar	5	4	3	4	5	5	26	86%
Mecerse, empujar EN GRUPO	3	0	0	0	5	5	13	86%
Empujar, dar vueltas	4	3	1	0	4	2	14	56%
Juego simbólico	1	4	5	5	3	1	19	63%
Guindar, colgar y piruetas	5	0	0	4	4	1	14	70%
Deslizarse	1	5	1	1	2	1	11	36%
Deslizarse y trepar	1	5	3	3	2	1	15	50%
Juegos con bola	0	0	0	0	4	5	9	90%
Juegos varios de correr	3	5	4	5	4	5	26	86%
Saltar	0	5	4	0	1	1	11	55%

Tabla13. Acciones por edad. Blanco Viquez, G. (2018)

5.3.5 ANÁLISIS POR EDADES

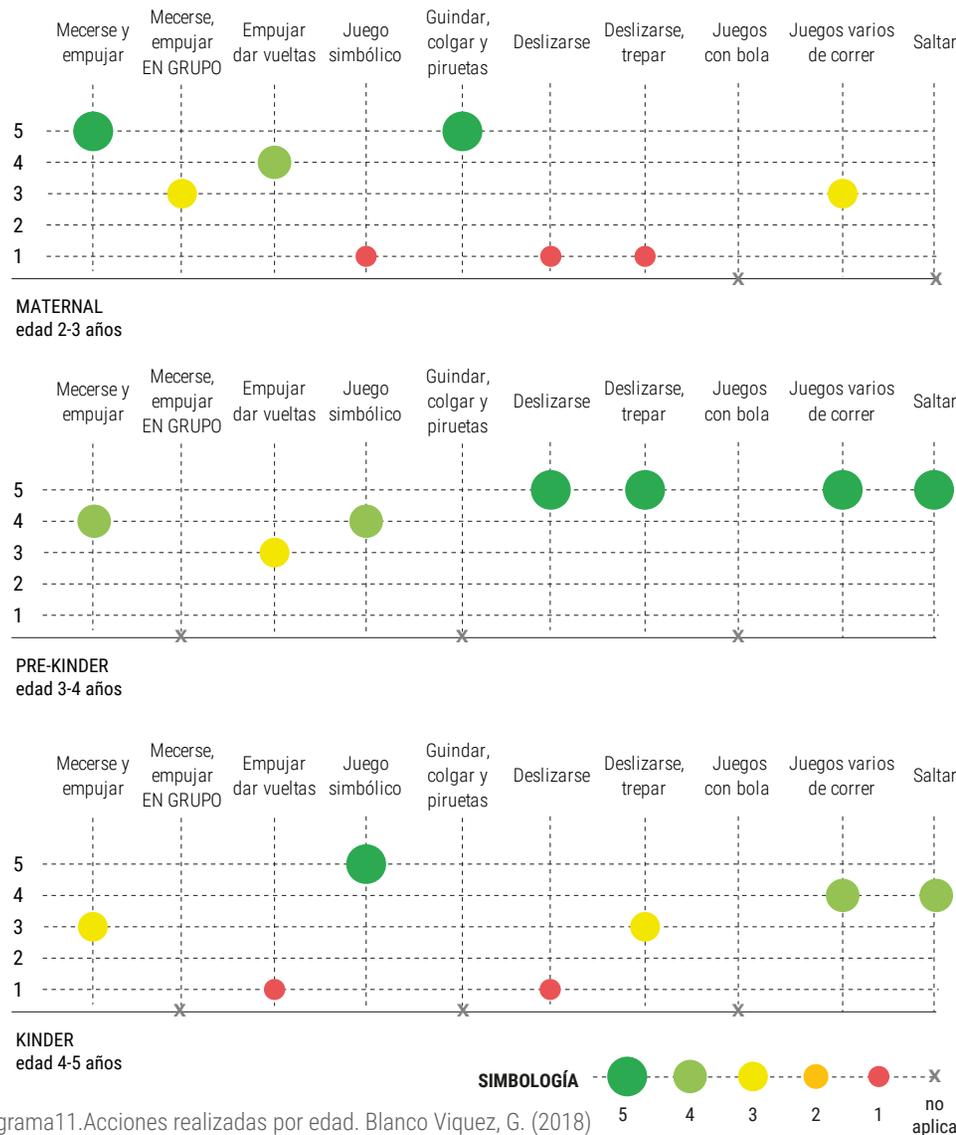
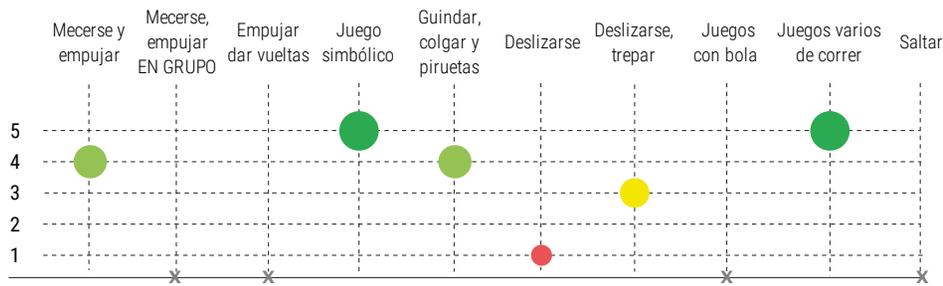


Diagrama 11. Acciones realizadas por edad. Blanco Viquez, G. (2018)

Al comparar las acciones más realizadas por edades, se puede observar cómo en los niños de maternal, las acciones que más se realizaban eran las que requerían de un esfuerzo moderado por parte del niño, como mecerse. Se observa también la experimentación con la propia fuerza al guiñarse de pasamanos, colgarse de algunos elementos y hacer piruetas. Sin embargo, las acciones son bruscas y un poco torpes.

En comparación con los niños de maternal, los de prekinder se encontraban mucho más activos y buscando constantemente superar sus habilidades al subir, bajar, trepar, correr, etc. Todos los elementos del patio de recreo son bastante aprovechados por ellos de manera constante e intensa, ya que la mayoría siguen siendo retadores para ellos. Además, se empiezan a generar más actividades grupales.

En los niños de kinder se observa una preferencia mucho mayor por los espacios que les permiten imaginar otros escenarios. Los elementos del patio de juego se convierten en protagonistas dentro de las historias de los niños, y hay pocos que se encuentran en desuso. La confianza al utilizar los elementos del espacio es mayor, al presentar un mejor dominio de sus habilidades físicas, por lo que el uso de éstos es más intermitente (no se quedan demasiado tiempo realizando la misma acción).



PREPA
edad 5-6 años



I CICLO
edad 6-9 años



II CICLO
edad 10-12 años

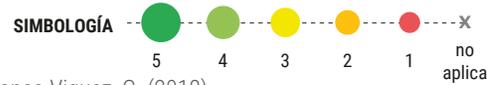


Diagrama12. Acciones realizadas por edad. Blanco Viquez, G. (2018)

El recreo de preparatoria es muy activo a pesar de tener pocos elementos. Se pudo observar una gran preferencia por el juego simbólico y los juegos grupales activos. A nivel de acciones se prefieren las de mecerse, empujar, guindar, colgar y correr. Se observan juegos tradicionales grupales que no se vieron en los recreos anteriores. En esta edad, los grupos de juego son un poco más constantes que en las edades anteriores.

El recreo de primer ciclo de primaria está caracterizado por ser muy activo. Casi todas las acciones se realizan en grupo, como parte del juego. Los elementos favorito son los que tienen la acción de mecerse, empujarse y guindarse. Otros que ganan popularidad son los juegos organizados en equipo como el fútbol. Los juegos de deslizarse y trepar pierden popularidad, en parte porque los elementos que existen resultan poco retadores.

En el recreo de segundo ciclo en general es menos activo y el juego menos mixto. Los juegos más popular es son el fútbol, cuadros y pases, al igual que algunos juegos de correr como la anda, escondido, entre otros. Sin embargo, el mismo se observa principalmente en los niños más pequeños. Las acciones de mecerse siguen siendo las favoritas, aunque la intensidad con la que se realizan es menor que en años anteriores (en muchos casos pareciera que utilizan más las hamacas para sentarse que para mecerse). Se ve una disminución grande del juego simbólico y de actividades muy intensas (saltar, colgar...).

5.3.6 CONCLUSIONES

1- EL JUEGO CAMBIA SEGÚN LAS ETAPAS DE DESARROLLO:

Se pudo observar cómo el juego varía según las distintas etapas del desarrollo. Se pudo comparar lo estudiado a través de la teoría del juego puesto en práctica y en general se determina que el juego es más activo entre los 4 y los 10 años, con una alta disminución en niños mayores. También, a nivel de juego en grupo, no se observaron tantas diferencias en los niños de preescolar, donde el juego es mayoritariamente mixto. Sin embargo, conforme avanzan en edad se pueden observar más grupos de solo chicos o solo chicas, siendo el recreo de segundo ciclo (10-12 años) donde más se nota la diferencia. En este caso, los grupos de solo chicos se mantienen muy activos, en cambio, las mujeres empiezan a preferir sentarse a conversar entre ellas, caminar, u observar las otras actividades que se llevan a cabo en el recreo.

2-SON MÁS IMPORTANTES LA CANTIDAD DE ACTIVIDADES QUE LA CANTIDAD DE ELEMENTOS:

También, se pudo determinar cómo no es la cantidad de elementos presente en el recreo la que condiciona el tipo de juego que se realiza, sino la cantidad de actividades que el espacio permite realizar y el rango de edad que se encuentra presente. En el recreo de preparatoria (6 años), a pesar de que fue el espacio observado con menos elementos, los niños se encuentran en una edad en la que aún les interesa probar sus habilidades físicas, por lo que todos los espacios son utilizados de manera intensiva y activa. Además, se aprovechan las áreas libres para realizar otras actividades como correr, hacer vueltas de carreta, entre otros. En contraste, durante el recreo de segundo ciclo (10-12 años) se contaba con muchísimos elementos de juego, los cuales no eran del interés de los niños, siendo las áreas libres y los espacios de reunión (mesas, bancas...) las más utilizadas.

3- FLEXIBILIDAD DE USO EN EL DISEÑO:

Los elementos menos utilizados son los menos flexibles, o los que menos actividades y exploración permiten. Entre ellos están: el tubo de bomberos y los toboganes cerrados (los toboganes abiertos permiten a los niños intentar “escalarlos” por lo que sí son bastante utilizados, por el contrario los toboganes cerrados solo permiten deslizarse). Por otro lado, los elementos más populares son los que permiten una mayor cantidad de actividades tanto pasivas como activas: las hamacas, los elementos con tubos de distintos tipos o pasamanos (especialmente los que tienen diversas alturas y dimensiones), las bolas grandes colgantes, entre otros, permiten a los niños tanto utilizarlos para la acción que están pensados como sentarse.

También, no porque algo tenga un uso, no va a ser utilizado para otra cosa (como se observa en el caso de los subibajas).

4- EL ESPACIO PUEDE POTENCIAR O CONDICIONAR EL JUEGO:

En general, se observó que para el diseño de espacios de juego recreativo, lo más importante no son la cantidad de “elementos” que se colocan dentro del mismo, sino la flexibilidad de uso y la cantidad de aventuras diversas que se pueden generar en estos espacios. Los niños siempre van a jugar, pero el espacio puede convertirse en uno que incite al juego y la imaginación o uno que simplemente encasille o limite a los niños en cierto tipo de actividades.



Imagen55. Collage de observación de actividades de recreo. Blanco Viquez, G. (2018)

B

CAPÍTULO 06
RESULTADOS-
ETAPA B

ETAPA B- CONOCIMIENTO DEL ENTORNO



..... I. DIAGNÓSTICO DEL ESPACIO PÚBLICO: ANÁLISIS DE SITIO
DE PARQUES DE SAN PEDRO DE MONTES DE OCA.

ETAPA B: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

6.1 DIAGNÓSTICO DEL ESPACIO PÚBLICO: ANÁLISIS DE SITIO- SAN PEDRO DE MONTES DE OCA

6.1.1 PLANTEAMIENTO

El análisis de sitio como estrategia metodológica consistió en la recopilación de datos del espacio de estudio a nivel global de todos los parques de San Pedro de Montes de Oca

El estudio de los espacios públicos recreativos de San Pedro de Montes de Oca se realizó tanto a partir de la evaluación de la infraestructura como de las percepciones de seguridad, el uso y temporalidades. Se delimitó la zona de estudio para determinar los espacios públicos a estudiar dentro del distrito. El análisis se limitó a los parques que se observan en el mapa (IMAGEN) que comprende:

- 1- Parque Los Yoses
- 2- Parque Barrio Dent
- 3- Plaza John F. Kennedy
- 4- Plaza Máximo Fernández
- 5- Parque Jacaranda
- 6- Parque Infantil Azaleas
- 7- Parque El Retiro
- 8- Parque Barrio Pinto
- 9- Plaza Lourdes
- 10- Parque Juan Gabriel
- 11- Parque Vargas Araya
- 12- Parque Collados del Este
- 13- Parque Recreativo la Pradera
- 14- Parque San Marino
- 15- Parque Recreativo Monterrey
- 16- Parque El Cedral

Los análisis se realizaron en la mañana, tarde y noche entre semana y durante los mismos horarios en fin de semana para conocer el uso del espacio a diferentes horas. Además, se realizó un inventario de la infraestructura existente para conocer lo que los parques ofrecían y observar si existen diferencias o elementos que generen un impacto positivo o negativo en el uso del espacio público

El objetivo, a partir del análisis, fue realizar un diagnóstico del estado del espacio para determinar el uso y condiciones actuales. A partir del diagnóstico, se buscó extraer conclusiones y estrategias específicas para el diseño del espacio público.

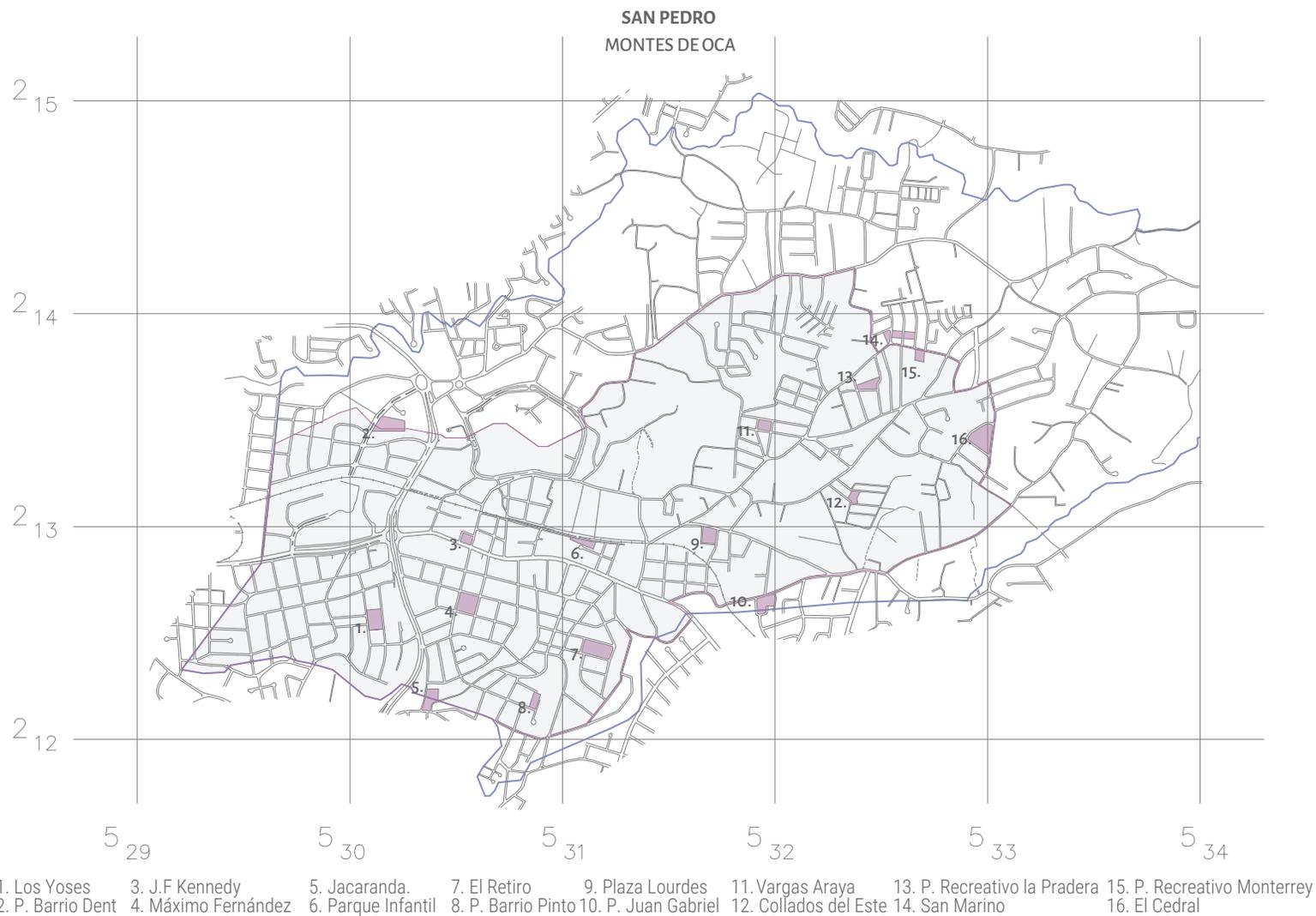


Imagen56. Mapa San Pedro Montes de Oca. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, 2017.

6.1.2 HERRAMIENTAS

Para realizar la recopilación y sistematización de los datos se realizaron tablas de análisis de distintos valores.

TABLA 1- Tabla general de análisis de espacios públicos del distrito de San Pedro, Montes De Oca:

En la misma se señala si el parque contiene los siguientes elementos: infraestructura deportiva, Infraestructura de acuerdo a la Ley 7600, infraestructura del Comité Cantonal de Deportes y Recreación, Circuitos Biosaludables (máquinas de ejercicio estáticas), intervención comunal, horario, iluminación nocturna, el número de accesos que tiene, equipamiento recreativo infantil, rotulación, infraestructura de paradas de bus y mantenimiento.

TABLA 2- Tabla (matutina/diurna/nocturna) de análisis de espacios públicos del distrito de San Pedro, Montes de Oca

La siguiente tabla determinaba según el momento del día la temporalidad del parque (24 horas, si se encontraba cerrado y la hora de cierre), la sensación de seguridad que brinda el espacio según la percepción subjetiva de las observadoras, si tiene vigilancia y de qué tipo, y si se observaron usuarios en el momento que se visitó el espacio, la cantidad y su rango de edad.

TABLA 3- RESUMEN RECORRIDO (matutino/diurno/nocturno)

La tabla define el recorrido realizado para visitar el parque, el tiempo que se tardó en cada recorrido y la distancia en metros de un parque al otro.

TABLA 4 - INVENTARIO DE INFRAESTRUCUTRA

La última tabla es un resumen del inventario de mobiliario urbano y elementos encontrados en los parques recreativos de San Pedro, la misma contempla la cantidad de: árboles, bancas, mesas (circulares y rectangulares), cancha de baloncesto, playground/ mobiliario de juego infantil, basureros, postes de luz, hamacas y casetillas de guarda.

Se realizó tanto la tabla como un registro fotográfico para ejemplificar el estado de los algunos espacios recreativos.

Tabla14. Tabla general de análisis de espacios públicos del distrito de San Pedro, Montes De Oca. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).

TABLA GENERAL DE ANÁLISIS DEL ESPACIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO DE SAN PEDRO, MONTES DE OCA												
Espacio Público	Infraestructura Deportiva	7600	CCDR	C. Bio.	Intervención Comunal	Temporalidad	Iluminación Nocturna	Acceso	Equipamiento Recreativo Infantil	Rotulación	Infraestructura de Parada de Bus	Mantenimiento
NOMBRE DEL PARQUE	Si / No	Si / No	Si / No	Si / No	Si / No	HORARIO	#	#	Si / No	Si / No	Si / No	Si / No

Tabla15. Tabla (matutina/diurna/nocturna) de análisis de espacios públicos del distrito de San Pedro, Montes de Oca Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).

MATUTINA/ DIURNA/ NOCTURNA								
TABLA NOCTURNA DE ANÁLISIS DEL ESPACIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO DE SAN PEDRO, MONTES DE OCA				Fecha: DÍA		Hora: ##		
Espacio Público	Temporalidad	Sensación de seguridad	Vigilancia	Usuario				
				Niño	Colegial	Joven Adulto	Adulto	Adulto Mayor
NOMBRE DE PARQUE	HORARIO	0+oct	SI/ NO	#	#	#	#	#

MATUTINO/DIURNO/NOCTURNO		
Espacios públicos	Distancia	Tiempo de A-B
A-B		
Hora: Parque 1	Hora: Parque 2	km minutos
A-B		
A-B		
...		
Total:		km minutos
Medio de transporte:		
Temporalidad:		

Tabla16. Resumen de Recorrido (matutino/diurno/nocturno) Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017.)

	EL CEDRAL	EL RETIRO	JACARANDA	MÁXIMO FERNANDEZ	COLLADOS DEL ESTE	BARRIO DENT	JUAN GABRIEL	LA PRADERA	VARGAS ARAYA	INFANTIL AZALEAS
ARBOLES	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
BANCAS	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
...	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#

Tabla17. Inventario de Infraestructura. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).



1. PARQUE LOS YOSSES



4. MÁXIMO FERNÁNDEZ



2. PARQUE BARRIO DENT



3. JOHN F. KENNEDY



5. PARQUE JACARANDÁ



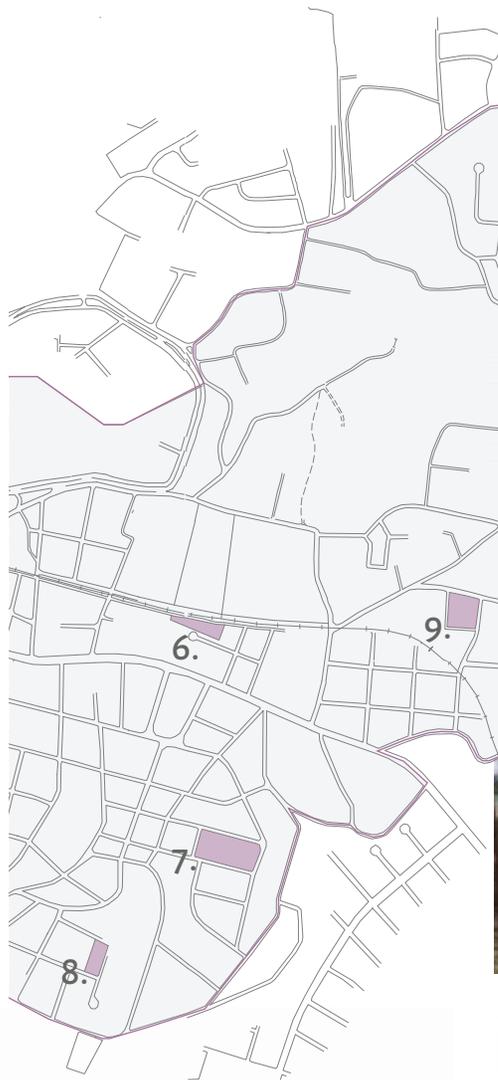




Imagen59.Collage parques Montes de Oca con imágenes propias. Blanco Viquez, G. (2018)



6.1.3 ANÁLISIS DE SITIO

OBJETIVO: Analizar los espacios urbanos recreativos actuales de San Pedro de Montes de Oca para determinar su uso y condiciones actuales.

A- ANÁLISIS GENERAL:

La presente tabla muestra a nivel general las características de cada parque. A nivel general, se puede observar que la mitad de los parques muestran una deficiencia en iluminación, también, que en 9 de los 16 parques la aplicación de la Ley 7600 es o inexistente

o no cumple con los estándares mínimos, por lo que se puede concluir que la mayoría de los parques no son accesibles de manera universal.

Por otro lado, a nivel de infraestructura existente, la mayoría muestran las mismas soluciones en cuanto a equipamiento recreativo e infraestructura deportiva (incluyendo los circuito bio-saludables, que a pesar de ser gustadas, muchas personas no saben cómo utilizar algunos aparatos, por lo que solo algunos tienen popularidad).

TABLA GENERAL DE ANÁLISIS DE LOS ESPACIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO DE SAN PEDRO, MONTES DE OCA												
ESPACIO PÚBLICO	INFRAESTRUCTURA DEPORTIVA	7600	CCDR	C. Bio.	INTERVENCIÓN COMUNAL	TEMPORALIDAD	ILUMINACIÓN NOCTURNA	ACCESO	EQUIPAMIENTO RECREATIVO INFANTIL	ROTULACIÓN	INFRAESTRUCTURA DE PARADA DE BUS	MANTENIMIENTO
El Cedral	Sí	No	Sí	Sí	Sí (salón comunal)	24 h	3 postes	3 accesos	Sí	Sí	No	Sí
El Retiro	No	Sí (inadecuado)	Sí	Sí	Sí (organización comunal)	24 h	Sí	2 accesos	Sí	Sí	No	Sí
J.F Kennedy	No	Sí (inadecuado)	No	No	No	24 h	Sí	4 accesos	No	No	Sí (si existe parada)	Sí
Jacaranda	Sí	Sí	Sí	Sí	NR	Cerrado	2 postes	1 acceso	Sí	Sí	No	Sí
Los Yoses	No	No	Sí	No	NR	Cerrado	No	2 accesos	Sí	Sí	No	Sí
Máximo Fernández	Sí	Sí	Sí	Sí	NR	24 h	No	4 accesos	Sí	Sí	No	Sí
Parque Collados del Este	Sí	Sí (inadecuado)	Sí	Sí	Sí	Cierra a las 7 pm	No	2 accesos	Sí	Sí	No	Sí
Parque de Barrio Dent	No	Sí	Sí	Sí	Sí	24 h	Sí	1 acceso	Sí	No	No	Sí
Parque de Barrio Pinto	Sí	Sí (inadecuado)	No	No	NR	Abierto	Sí	1 acceso	Sí	No	No	Sí
Parque Infantil	No	No	No	No	No	24 h	Sí	2 accesos	Sí	No	No	No
Parque Juan Gabriel	Sí	Sí	Sí	Sí	NR	24 h	Sí	3 accesos	Sí	Sí	No	Sí
Parque Recreativo la Pradera	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí (organización comunal)	Cerrado	2 postes	2 accesos	Sí	Sí	No	Sí
Parque Recreativo Monterrey	No	Sí	Sí	No	NR	Cerrado	No	1 acceso	Sí	Sí	No (si existe parada)	Sí
Plaza Lourdes	Sí (mal estado)	Sí	No	No	No	Abierto	No	1 acceso	No	No	No	Sí
San Marino	No	No	No	No	No	Cerrado	Mínima	2 accesos	Sí	No	No (si existe parada)	Sí
Vargas Araya	Sí	Sí (inadecuado)	Sí	Sí	NR	24 h	Sí	4 accesos	Sí	Sí	No	Sí

Tabla18. Análisis general del espacio público. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S. (2017).

B- ANÁLISIS FIN DE SEMANA

Durante el fin de semana se puede observar un incremento en la cantidad total de personas que hay en algunos parques. En algunos de ellos (como el Parque La Pradera) habían actividades recreativas y de deporte como clases de baile, lo cual genera una dinámica distinta a la usual que atrae a más cantidad de personas en un momento determinado.

Sin embargo, al compararlo con otras observaciones en otro horario, no se observó un incremento en la cantidad de parques que se encontraban en uso, sino más bien un descenso en comparación con la observación de, por ejemplo; la observación de la tarde, ya que en este caso casi la mitad de los parques se encontraban solos.

FIN DE SEMANA								
TABLA "FINES DE SEMANA" DE ANÁLISIS DEL ESPACIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO DE SAN PEDRO, MONTES DE OCA					Fecha: 22-4-17		Hora: 8:30 -11:00	
Espacio Público	Temporalidad	Sensación de seguridad	Vigilancia	Usuario				
				Niño	Colegial	Joven Adulto	Adulto	Adulto Mayor
El Cedral	24 h	10	No			9		
El Retiro	24 h	10	Sí (Guarda de Seguridad)	2			4	
J.F Kennedy	24 h	10	No		1		7	
Jacaranda	6am - 6pm	7	Sí (cámaras)				1	
Los Yoses	Abierto	8	Sí (cámaras)				1 (Trabajador)	
Máximo Fernández	24 h	10	No	2		6	2	1
Parque Collados del Este	Abierto	10	Sí (Guarda de Seguridad)					
Parque de Barrio Dent	24 h	8	No					
Parque de Barrio Pinto	Abierto	7	No					
Parque Infantil	24 h	8	No					
Parque Juan Gabriel	24 h	10	No					
Parque Recreativo la Pradera	Abierto	10	No	8			clase de zumba (30 o +)	
Parque Recreativo Monterrey	Abierto	9	No					
Plaza Lourdes	Abierto	10	No		7 (Equipo Magista)			
San Marino	Abierto	9	No					
Vargas Araya	24 h	10	No				3	1

Tabla19. Análisis fin de semana. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).

C-ANÁLISIS NOCTURNO

Durante el análisis nocturno se puede observar que ya 6 de los parques se encontraban cerrados, por lo que se reduce la observación a solamente una parte de los parques.

A esta hora, la sensación de seguridad de los parques se ve afectada por dos factores: la iluminación y la presencia de otras personas en el espacio.

Los espacios más frecuentados para utilizarse fueron los que estaban equipados de manera tal que allí se pudieran dar reuniones o actividades recreativas sin sentir que se estaba corriendo algún riesgo. En este sentido, la buena iluminación cumple un papel fundamental.

Por otro lado, el hecho de observar a otras personas en el parque realizando deporte o reunidas (como John F. Kennedy, Juan Gabriel, etc) fomentaba la sensación de seguridad. Y estas personas se encontraban reunidas en estos espacios tanto probablemente por conveniencia, como porque el espacio se prestaba para ser utilizado para la actividad deseada.

El recorrido entre parques se decidió realizar en automóvil, ya que es el medio de transporte que actualmente resulta más fácil para movilizarse de un parque a otro, sin embargo, existiría mayor concurrencia en los mismos si existiera una mayor facilidad y sensación de seguridad para acceder a los mismos por medios de transporte públicos, bicicleta o a pie.

NOCTURNA								
TABLA NOCTURNA DE ANÁLISIS DEL ESPACIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO DE SAN PEDRO, MONTES DE OCA					Fecha: Viernes 31-3-17		Hora: 18:57 - 21:00	
Espacio Público	Temporalidad	Sensación de seguridad	Vigilancia	Usuario				
				Niño	Colegial	Joven Adulto	Adulto	Adulto Mayor
El Cedral	24 h	6	Sí (cámaras)			1		
El Retiro	24 h	10	Sí (cámaras)					
J.F Kennedy	24 h	10	No			5		
Jacaranda	Cerrado	5	Sí (cámaras)	(en parada de bus)				
Los Yoses	Cerrado	2	Sí (cámaras)					
Máximo Fernández	24 h	7	No		6	1		
Parque Collados del Este	Cierra a las 7 pm	8	Sí (casetilla)					
Parque de Barrio Dent	24 h	7	No					
Parque de Barrio Pinto	Abierto	3	No					
Parque Infantil	24 h	2	No					
Parque Juan Gabriel	24 h	9				4 - 11 motos		
Parque Recreativo la Pradera	Cerrado	5	No					
Parque Recreativo Monterrey	Cerrado	6	No					
Plaza Lourdes	Abierto	3	No					
San Marino	Cerrado	3	No					
Vargas Araya	24 h	9	No			5		

Tabla20. Análisis nocturno. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).

NOCTURNO			
Resumen de Recorrido Nocturno: 31 de marzo, 2017.			
Espacios públicos		Distancia	Tiempo de A-B
<i>A-B</i>			
18:57 Tulin	19:03 El Cedral	1 km	3 minutos
<i>A-B</i>			
19:05 El Cedral	19:15 Parque Recreativo Monterrey	1,1 km	10 minutos
<i>A-B</i>			
19:15 Parque Recreativo Monterrey	19:21 Parque Lineal Urb. San Marino	300m	2 minutos
<i>A-B</i>			
19:21 Parque Lineal Urb. San Marino	19:24 Parque La Pradera	400 m	2 minutos
<i>A-B</i>			
19:30 Parque La Pradera	19:34 Parque Infantil Vargas Araya	600 m	4 minutos
<i>A-B</i>			
19:41 Parque Infantil Vargas Araya	19:46 Plaza Lourdes	1km	5 minutos
<i>A-B</i>			
19:48 Plaza Lourdes	19:52 Parque Juan Gabriel	700m	4 minutos
<i>A-B</i>			
20:00 Parque Juan Gabriel	20:02 Parque Collados del Este	800m	2 minutos
<i>A-B</i>			
20:08 Parque Collados del Este	20:18 Parque Infantil Azaleas	2,1 km	10 minutos
<i>A-B</i>			
20:18 Parque Infantil Azaleas	20:26 Parque John F. Kennedy	1 km	12 minutos
<i>A-B</i>			
20:29 Parque John F. Kennedy	20:34 Parque Los Yoses	1,2 km	5 minutos
<i>A-B</i>			
20:36 Parque Los Yoses	20:40 Plaza Máximo Fernández	700m	4 minutos
<i>A-B</i>			
20:46 Plaza Máximo Fernández	20:50 Parque Jacarandá	600 m	4 minutos
<i>A-B</i>			
20:52 Parque Jacarandá	20:54 Parque Barrio Pinto	500m	2 minutos
<i>A-B</i>			
20:54 Parque Barrio Pinto	Parque El Retiro	600m	2 minutos
Total:		14,8km	02:02:43 minutos
Medio de transporte:		Automóvil	
Temporalidad:		18:57-21:00	

Tabla21. Recorrido nocturno. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).



Imagen61.Parque Juan Gabriel. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).



Imagen62.Parque Vargas Araya. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).



Imagen63.Plaza Máximo Fdz. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).

D- ANÁLISIS MATUTINO

En el análisis matutino se pudo observar cómo cambia la sensación de seguridad de los mismos simplemente por encontrarse iluminado. Esto incrementó la cantidad de parques que se encontraban en uso durante la observación, aunque la cantidad de personas en total en cada parque no superó las 3 personas, lo cual es muy bajo.

El uso del mismo. El recorrido entre parques se realiza nuevamente en automóvil, y a pesar de ser la misma distancia recorrida anteriormente, se puede observar un incremento significativo en el desplazamiento de un parque a otro. Esto demuestra claramente la preferencia de las personas por el uso de medios de transporte privados, lo cual afecta directamente el uso del espacio público.

Las horas de observación coinciden con la entrada a escuelas y trabajo de la mayoría de las personas, lo cual puede haber afectado

MATUTINA								
TABLA MATUTINA DE ANÁLISIS DEL ESPACIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO DE SAN PEDRO, MONTES DE OCA				Fecha: Martes 04-4-17	Hora: 6:30 - 10:30			
Espacio Público	Temporalidad	Sensación de seguridad	Vigilancia	Usuario				
				Niño	Colegial	Joven Adulto	Adulto	Adulto Mayor
El Cedral	24 h	10	Sí (cámaras)					
El Retiro	24 h	10	Sí (Guarda de Seguridad)				3	
J.F Kennedy	24 h	10	No			(en parada de bus)		
Jacaranda	6am - 6pm	10	Sí (Guarda de Seguridad)				3	1
Los Yoses	Abierto	10	Sí (cámaras)				1	
Máximo Fernández	24 h	10	No		1	2		
Parque Collados del Este	Abierto	10	Sí (Guarda de Seguridad)					
Parque de Barrio Dent	24 h	10	No		3			
Parque de Barrio Pinto	Abierto	7	No					
Parque Infantil	24 h	7	No				1(Indigente)	
Parque Juan Gabriel	24 h	10	No					
Parque Recreativo la Pradera	Abierto	10	No					
Parque Recreativo Monterrey	Abierto	10	No					
Plaza Lourdes	Abierto	10	No				3	
San Marino	Abierto	7	No				2	
Vargas Araya	24 h	10	No			2		1

Tabla22. Análisis matutino. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S. (2017).

MATUTINO			
Resumen de Recorrido Matutino: 4 de abril, 2017.			
Espacios públicos		Distancia	Tiempo de A-B
A-B			
6:50 Parque La Pradera	6:51 Parque Lineal Urb. San Marino	0,26 km	1 minuto
A-B			
6:55 Parque Lineal Urb. San Marino	6:57 Parque Recreativo Monterrey	0,17km	2 minutos
A-B			
7:02 Parque Recreativo Monterrey	7:03 El Cedral	0,81km	1 minuto
A-B			
7:13 El Cedral	7:16 Parque Infantil Vargas Araya	1,36km	3 minutos
A-B			
7:25 Parque Infantil Vargas Araya	7:37 Parque Collados del Este	0,85km	12 minutos
A-B			
7:49 Parque Collados del Este	7:57 Parque Juan Gabriel	0,69km	8 minutos
A-B			
8:03 Parque Juan Gabriel	8:04 Plaza Lourdes	0,57km	1 minuto
A-B			
8:04 Plaza Lourdes	8:21 Parque Infantil Azaleas	1,22km	17 minutos
A-B			
8:30 Parque Infantil Azaleas	8:32 Parque John F. Kennedy	0,69km	2 minutos
A-B			
8:32 Parque John F. Kennedy	8:38 Plaza Máximo Fernández	0,23 km	6 minutos
A-B			
8:52 Plaza Máximo Fernández	9:02 Parque Los Yoses	0,85 km	10 minutos
A-B			
9:17 Parque Los Yoses	9:21 Parque Barrio Dent	1,38 km	4 minutos
A-B			
9:21 Parque Barrio Dent	10:12 Parque Jacarandá	1,91 km	51 minutos
A-B			
10:12 Parque Jacarandá	10:26 Parque Barrio Pinto	0,36 km	14 minutos
A-B			
10:27 Parque Barrio Pinto	10:29 Parque El Retiro	0,52 km	3 minutos
Total:		21,2 km	03:57:38 minutos
Medio de transporte:		Automóvil	
Temporalidad:		06:30- 10:30 am	

Tabla23. Recorrido matutino. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).



Imagen64.Parque Infantil Azaleas. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).



Imagen65.Parque La Pradera. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).



Imagen66.Vargas Araya. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).

E- ANÁLISIS DIURNO

Durante horas de la tarde, se realizó otro análisis donde se observa de nuevo cómo cambia la sensación de seguridad de algunos parques al encontrarse desocupados. Un ejemplo de éste es el parque Jacarandá, donde el tipo de personas que allí se encuentren o si se encuentra desocupado juega un papel crucial para la sensación de seguridad del mismo.

En este horario se observa un mayor uso del espacio público, sin embargo ninguno de los parques cuenta con más de 15 personas al momento de ser observado; incluso la mayoría rondan las 5

personas, lo cual aún sigue siendo un número bajo de ocupación para un espacio público.

A nivel de desplazamiento entre parques, existe una diferencia de casi 2 horas en comparación con la mañana (aunque también en este horario el camino entre Barrio Dent y el Parque Jacarandá es en el que se tardó más).

El horario más utilizado en días entre semana en general es definitivamente el de la tarde, por lo que se debe prestar atención a las condiciones de esta temporalidad a la hora de realizar el diseño.

DIURNA								
TABLA DIURNA DE ANÁLISIS DEL ESPACIOS PÚBLICOS DEL DISTRITO DE SAN PEDRO, MONTES DE OCA				Fecha: 05-4-17	Hora: 14:30 - 16:24			
Espacio Público	Temporalidad	Sensación de seguridad	Vigilancia	Usuario				
				Niño	Colegial	Joven Adulto	Adulto	Adulto Mayor
El Cedral	24 h	10	Sí (Guarda de Seguridad)		2	1		
El Retiro	24 h	10	Sí (Guarda de Seguridad)	2			2	
J.F Kennedy	24 h	10	No	(en parada de bus)				
Jacaranda	6am - 6pm	7	Sí (cámaras)					
Los Yoses	Abierto	8	Sí (cámaras)			3		2
Máximo Fernández	24 h	10	No	2	8	1		2
Parque Collados del Este	Abierto	10	Sí (Guarda de Seguridad)		10			
Parque de Barrio Dent	24 h	8	No					
Parque de Barrio Pinto	Abierto	7	No					
Parque Infantil	24 h	8	No		3		3	
Parque Juan Gabriel	24 h	10	No					1
Parque Recreativo la Pradera	Abierto	10	No	1	1	2		
Parque Recreativo Monterrey	Abierto	9	No	1		1		
Plaza Lourdes	Abierto	10	No			5	1	
San Marino	Abierto	9	No			1	1	1
Vargas Araya	24 h	10	No	1		2		1

Tabla24. Análisis diurno. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).

DIURNO			
Resumen de Recorrido Diurno: 5 de abril, 2017.			
Espacios públicos		Distancia	Tiempo de A-B
A-B			
14:31 El Cedral	14:38 Parque Recreativo Monterrey	0,70km	7 minutos
A-B			
14:39 Parque Recreativo Monterrey	14:40 Parque Lineal Urb. San Marino	0,21km	1 minuto
A-B			
14:45 Parque Lineal Urb. San Marino	14:47 Parque la Pradera	0,25km	2 minutos
A-B			
14:50 Parque la Pradera	14:54 Parque Infantil Vargas Araya	0,66km	4 minutos
A-B			
14:57 Parque Infantil Vargas Araya	15:02 Parque Collados del Este	0,75km	5 minutos
A-B			
15:06 Parque Collados del Este	15:13 Parque Juan Gabriel	0,97	7 minutos
A-B			
15:16 Parque Juan Gabriel	15:19 Plaza Lourdes	0,57km	3 minutos
A-B			
15:22 Plaza Lourdes	15:26 Parque Infantil Azaleas	0,98	4 minutos
A-B			
15:28 Parque Infantil Azaleas	15:31 Parque John F. Kennedy	0,69km	3 minutos
A-B			
15:32 Parque John F. Kennedy	15:36 Plaza Máximo Fernández	0,23 km	4 minutos
A-B			
15:39 Plaza Máximo Fernández	15:42 Parque Los Yoses	0,85 km	3 minutos
A-B			
15:46 Parque Los Yoses	15:53 Parque Barrio Dent	1,38 km	7 minutos
A-B			
15:58 Parque Barrio Dent	16:12 Parque Jacarandá	1,91 km	14 minutos
A-B			
16:16 Parque Jacarandá	16:19 Parque Barrio Pinto	0,36 km	3 minutos
A-B			
16:20 Parque Barrio Pinto	16:24 Parque El Retiro	0,52 km	4 minutos
Total:		15,4km	01:54:23 minutos
Medio de transporte:		Automóvil	
Temporalidad:		14:30- 16:24 am	

Tabla25. Recorrido diurno. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S. (2017).



Imagen67.Parque Jacaranda. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S. (2017).



Imagen68.Parque El Retiro. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S. (2017).



Imagen69.Parque Barrio Dent. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S. (2017).

F- INVENTARIO DE MOBILIARIO EN PARQUES



	EL CEDRAL	EL RETIRO	JACARANDA	MÁXIMO FERNANDEZ	COLLADOS DEL ESTE	BARRIO DENT	JUAN GABRIEL	LA PRADERA	VARGAS ARAYA	INFANTIL AZALEAS
ARBOLES	60	30	45		2		8	8	25	8
BANCAS		25	3	3	15	4	2	2	15	5*
POSTES DE LUZ	2	5	2	6		4	3	2	8	2
BASUREROS	4	3	2	3	5	4	2	3	4	
MESAS	5		4	5	4		5	3	8	1*
PLAY INFANTIL	1	2		2	1	1	1	1	1	1*
CANCHAS DE BALONCESTO	1		1	1	1		1	1	1	
HAMACAS	2				4			2		
CASETILLA DE GUARDA		1	1		2					

Tabla26. Infraestructura de los parques. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).



El análisis del mobiliario urbano en cada uno de los parques dio a conocer las fortalezas y deficiencias que sufren los mismos en distintas áreas.

Se puede observar que la mayoría de parques cuentan con vegetación o árboles, sin embargo los mismos no se encuentran bien ubicados en el espacio para generar sombra o adecuados espacios de confort.

El elemento menos encontrado en la observación son casetillas de vigilancia, sin embargo, las mismas no necesariamente dan la sensación o son la solución para el problema de inseguridad.

A nivel de mobiliario recreativo, se observó en la mayoría de parques máquinas biosaludables, playgrounds para niños y canchas multiusos. (Ver "Imagen68.Collage mobiliario de parques. Blanco Viquez, G. (2018)") Sin embargo, las soluciones observadas en la mayoría de los parques no se salen de los estándares convencionales y no inciden a nivel de diseño con algo que atraiga suficiente actividad como para que los parques se mantengan activos y poblados.

Imagen70.Collage mobiliario de parques. Blanco Viquez, G. (2018)

6.1.4 SÍNTESIS

Todas las observaciones de los parques en diferentes temporalidades y condiciones se resumieron en el presente gráfico. (Ver "Imagen69. Gráficos síntesis de estado general del espacio público en San Pedro. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).") En el mismo, se consideraron el total de veces que se visitaron los parques y se categorizó el análisis en tres partes:

-Observación de usuarios: El tipo de usuario que más se observó durante las diferentes temporalidades y los momentos donde se observó mayor cantidad de personas.

-Frecuencia de uso: Actividades realizadas más frecuentemente en los espacios observados.

-Estado físico: Estado y cantidad de infraestructura observada en los parques.

Para realizar el gráfico se tomaron todos los datos de los distintos parques observados y se les dio una calificación según lo que se había observado, calificando los diferentes parques de San Pedro en cada una de las categorías de análisis y la calificación general del espacio público de San Pedro.

A NIVEL DE FRECUENCIA DE USO:

Se observó un alto uso de los parques para pasear mascotas, un mediano uso para ejercicio, recreación y reunión. Sin embargo, se pudo observar que en muchos casos la frecuencia de uso del parque se podría incrementar si existieran mejores condiciones de accesibilidad y que el estado físico del parque fuera atractivo para los vecinos.

A NIVEL DE OBSERVACIÓN DE USUARIOS:

Se determinó como "alta" la temporalidad "diurna", por ser el momento donde se observó mayor cantidad de usuarios. La mayor cantidad de población que se observó en el parque fue en edades adulto y adulto joven. Esto, porque es la población con mayor independencia para movilizarse hacia el espacio. Se debe buscar mejorar las condiciones para que tanto niños como adultos mayores puedan aprovechar más el espacio.

ESTADO FÍSICO DE PARQUES:

Se calificó como bajo en todos los casos. Se observó una variedad en el estado de la infraestructura de parque a parque, donde algunos presentaban mejores condiciones para el usuario. Sin embargo, en la mayoría se observaba una gran variedad de elementos "estándar" que no respondían más que a una sola función y que en muchos casos limitaban el uso del espacio a uno solo, como es el caso de la mayoría de los espacios de juego para niños. También las bancas, mesas, y demás mobiliario son solamente elementos aislados que no se coordinaron entre sí como elementos de diseño que vuelvan el espacio más agradable a la vista y al uso. De igual forma, en muchos casos las aceras y caminos estaban en mal estado, convirtiéndolos en espacios poco accesibles para personas con alguna discapacidad visual o motriz.

En general, el estado de los parques se considera dentro de la categoría medio-bajo. La misma se define por algunos problemas específicos en la mayoría de parques, que se debe buscar mejorar a través de la propuesta.

DEFICIENCIAS GENERALES:

- Aislamiento del parque respecto al resto del área barrial (no en todos los casos).
- Aceras en mal estado.
- Ausencia de paradas de buses que lleguen a los parques.
- Uso inadecuado o deficiente de vegetación.
- Mobiliario estandarizado pero poco confortable y poco flexible.
- Falta de/ o iluminación inadecuada.
- Sensación de inseguridad.
- Falta de flexibilidad espacial para generar distintas actividades.
- Falta de espacios para juego explorativo y creativo.
- Propuestas generales de parques que responden a las necesidades de los usuarios de manera estándar, sin considerar diversidad de posibilidades, contexto, a la comunidad, etc.

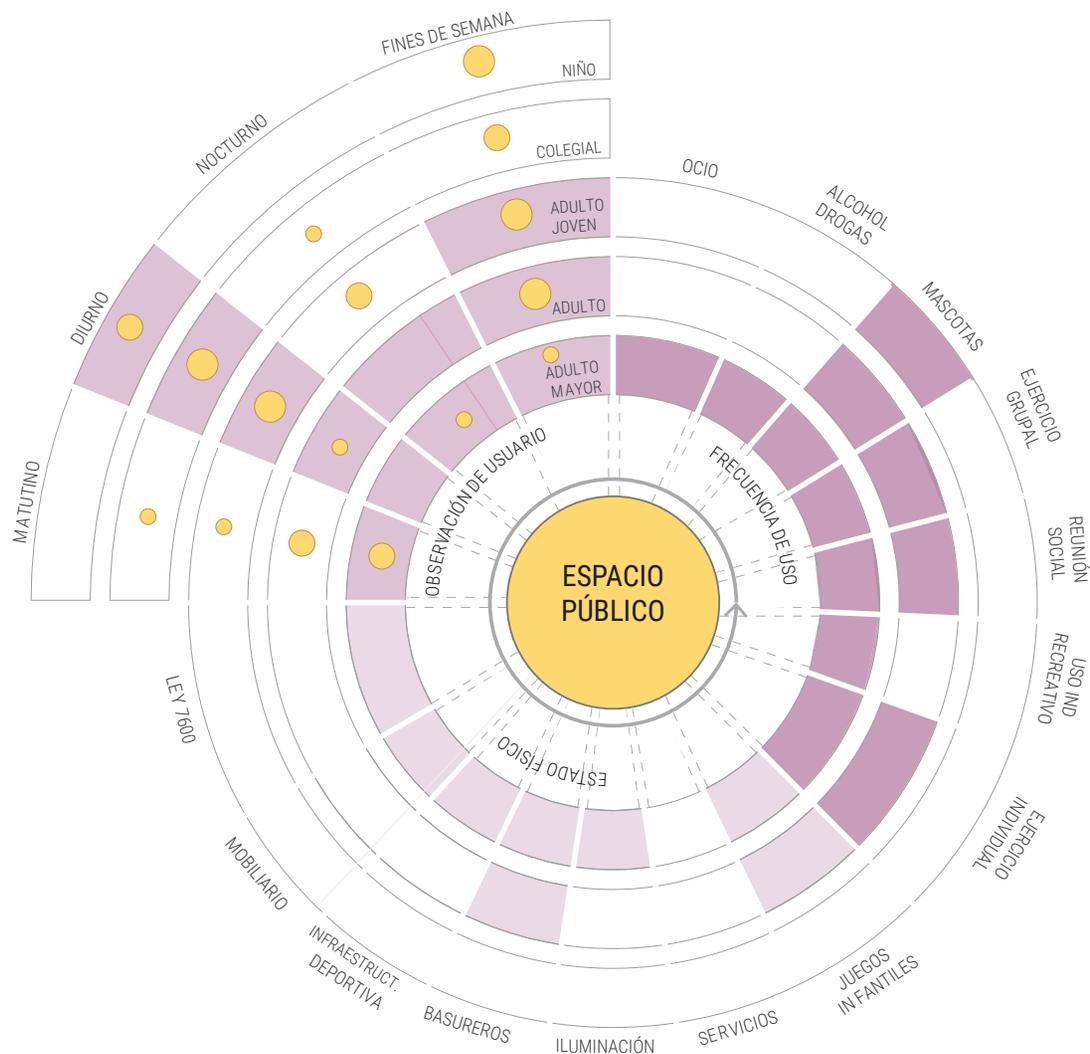


Imagen71. Gráficos síntesis de estado general del espacio público en San Pedro. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S. (2017).

6.1.5 CONCLUSIONES

A partir del análisis de los distintos parques de San Pedro de Montes de Oca- y según lo observado en las fuentes teóricas estudiadas- se determina la importancia de cumplir con las siguientes condiciones espaciales básicas, las cuales formarán parte fundamental dentro del proceso de diseño de la propuesta.

-CONFORT: Comodidad, condiciones ambientales favorables.

Es la comodidad y condiciones ambientales que brinda el espacio y hacen placentera y posible la estadía en él por un período extendido de tiempo. La misma tiene sus raíces en las necesidades básicas del ser humano de tener refugio y sentirse acogido. La misma se basa en elementos que faciliten el uso del espacio para actividades de la vida diaria.

-SEGURIDAD: Sensación de bienestar, protección de elementos dañinos del entorno.

La seguridad es uno de los factores primordiales para que el ser humano se pueda desenvolver, aprender y jugar. En las observaciones llevadas a cabo en los parques de San Pedro, esta fue una de las mayores faltantes del espacio público, por lo que es un eje clave para el planteamiento de mejoras del espacio urbano de San Pedro de Montes de Oca.

-ACCESIBILIDAD: Física, intelectual, oportunidad y confort para todos.

La experimentación del espacio en las dimensiones físicas como sensoriales es fundamental para disfrutar del mismo y

poder generar un vínculo de apropiación con él. Por esta razón, se busca que los ambientes dentro del espacio sean acogedores para todos y permitan la participación de todos los usuarios independientemente de su condición física, intelectual, etaria entre otras. En este sentido, se buscan estrategias desde el diseño universal, pensando en las experiencias del espacio de distintos tipos de población.

-PLACER: Sensación de bienestar físico y sensorial, curiosidad.

Sensación de bienestar físico y sensorial que invite a la exploración y la curiosidad. El espacio debe ser estimulante, por lo que se busca evaluar ideas, características y materiales por su sensibilidad al color, la luz y su textura, ya que la imagen del espacio se deriva de la riqueza sensorial de lo material.

-VARIEDAD: Diversidad de uso, actividades, formas y población.

Los ambientes deben contemplar la posibilidad de ser utilizados de distintas maneras, para satisfacer las demandas de distinto tipo de población. Además, el diseño debe partir de la posibilidad del espacio de dividirse y subdividirse en grupos de diferentes tamaños según la cantidad de personas que se apropien de él.

A partir del análisis de sitio de los parques en el distrito de San Pedro, se determinó el estado de los mismos según las diferentes condiciones espaciales básicas.

Para ello, se determinó utilizar la escala cualitativa con la que se evaluó anteriormente el espacio, simplificándolo en bueno (+, verde), regular (/ , naranja) y malo (-, rojo).

1- ACCESIBILIDAD EN LOS PARQUES DEL DISTRITO DE SAN PEDRO

Como parte del análisis de la accesibilidad, se determinaron dos elementos para determinar el estado general de la misma en los parques del distrito:

1-Cumplimiento de la Ley 7600: que los elementos referentes al diseño de aceras, superficies de tránsito, señalización y demás elementos cumplan con las especificaciones técnicas estipuladas según la Ley 7600 de Costa Rica.

2- Acceso al espacio por medios de transporte públicos, en bicicleta o a pie:

En este caso, se observó lo referente al estado de las aceras, a la cercanía de paradas de bus y ciclovías y al estado de las mismas, al igual que el espacio para estacionamiento de bicicletas.

A nivel general, solamente la mitad de los parques de San Pedro cumplen con lo estipulado por la ley respecto a la accesibilidad espacial. Por otro lado, el acceso por medios de transporte públicos, a pie o en bici se ve limitado por la falta y poca legibilidad de las paradas de bus, la falta de ciclovías y el estado general deteriorado de las aceras.

Por otro lado, se piensa que la accesibilidad debería trascender lo estipulado por la Ley 7600 e incluir más elementos que mejoren la legibilidad del espacio y que garanticen el acceso y disfrute del espacio a todo tipo de usuarios.

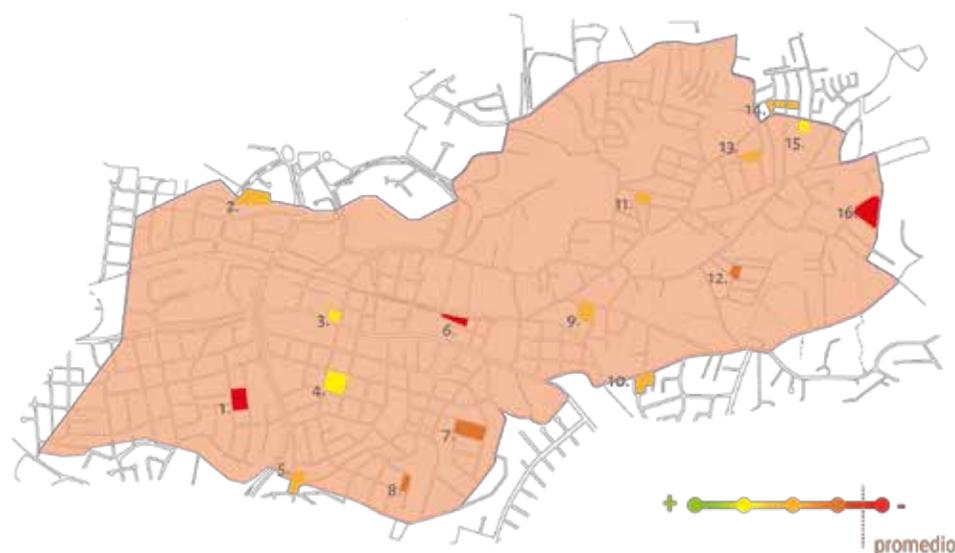


Imagen72.Estado accesibilidad San Pedro. Blanco Víquez, G. (2018)

2- SEGURIDAD EN LOS PARQUES DEL DISTRITO DE SAN PEDRO

En el caso de la seguridad de los parques del distrito, se definen dos elementos para medirla:

1-Sensación de seguridad:

Durante la visita se realizó un análisis cualitativo de la sensación de seguridad que se tenía en cada parque en distintos momentos del día.

2-Iluminación:

Se definió como otro elemento fundamental para la seguridad la cantidad y la calidad de la iluminación con la que cuenta el parque.

En la mayoría de los parques donde se tenía una buena iluminación la calificación en "sensación de seguridad" fue buena, ya que la noche es uno de los momentos donde el usuario suele sentir mayor vulnerabilidad. Otro factor importante fue la presencia de personas en el espacio durante la observación. Los espacios muy solos y poco iluminados fueron, por consecuencia, los peor calificados.

En general, en el caso de la seguridad, los parques oscilan el estado entre regular y malo, debido a los factores determinados anteriormente, tanto de iluminación y estética del espacio, como a la falta de elementos que inciten al uso del mismo, ya que la presencia de personas genera mayor sensación de seguridad.

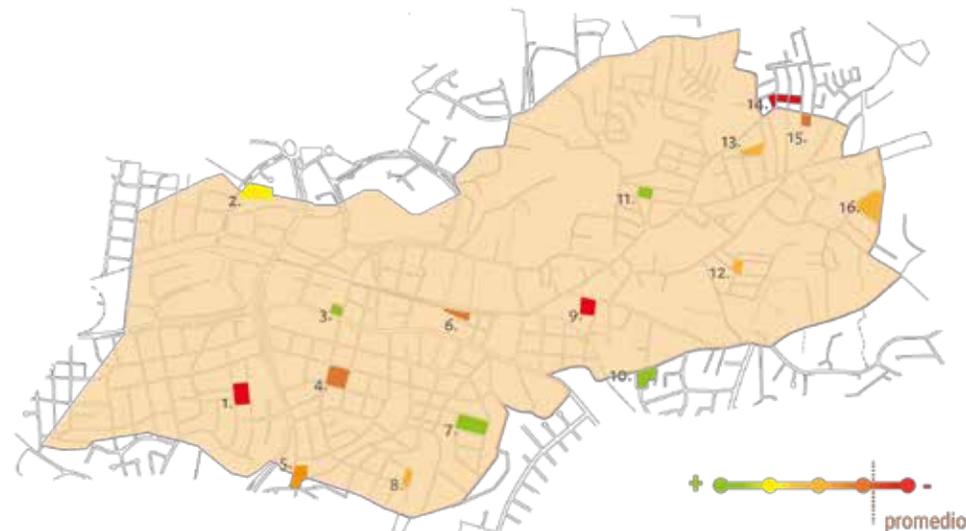


Imagen73.Estado seguridad San Pedro. Blanco Viquez, G. (2018)

3- ELEMENTOS DE CONFORT EN LOS PARQUES DEL DISTRITO DE SAN PEDRO

Se determinaron 3 elementos para medir a nivel general el confort de los espacios públicos del distrito:

1-Vegetación:

La vegetación es importante para mantener los espacios frescos y generar sombra, por lo que la cantidad de árboles y vegetación en general se tomó en cuenta como parte de los elementos de confort del entorno.

2-Limpieza y mantenimiento

Se observó el mantenimiento general del parque, el estado físico del mismo a nivel de limpieza, además de la presencia de basureros para que permitan a los visitantes mantener el espacio limpio.

3-Cantidad de espacio para estar:

Se contabilizó la cantidad de espacio para estar que presentaba cada parque en comparación con las dimensiones del mismo y el estado físico de la misma.

En este aspecto, el espacio público de San Pedro de Montes de Oca se encuentra en un estado intermedio, aunque mejor al resto de puntos anteriormente observados. Especialmente, se puede observar que la Municipalidad se encarga del mantenimiento y limpieza básica de la mayoría de parques. Sin embargo, a nivel de calidad estética, el espacio es deficiente, además, la mayoría de espacios para estar se da en la forma de mobiliario básico tipo mesas redondas y bancas que invitan poco al usuario a permanecer o a interactuar con otros usuarios.

A nivel de vegetación, algunos espacios cuentan con un follaje más denso que genera una buena calidad espacial, sin embargo, en la mayoría de los mismos la colocación de elementos naturales pareciera aleatoria o poco planificada.

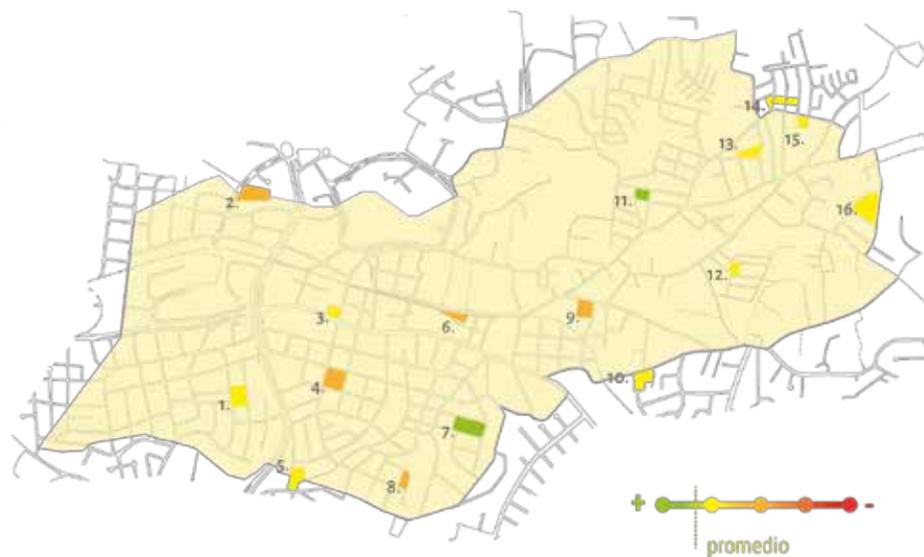
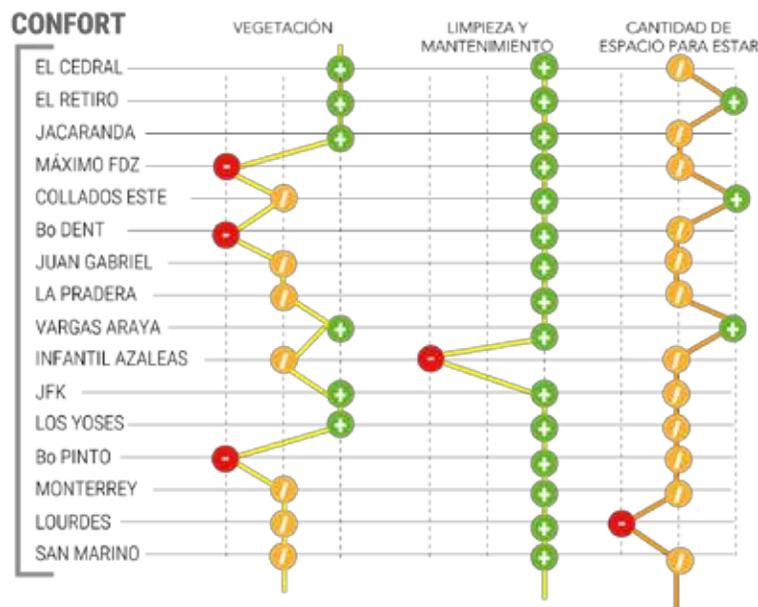


Imagen74.Estado confort San Pedro. Blanco Viquez, G. (2018)

4- VARIEDAD EN LOS PARQUES DEL DISTRITO DE SAN PEDRO

Para determinar la variedad de actividades y el tipo de usuarios que los parques del distrito invitan a participar, se determinaron los siguientes puntos:

1-Equipamiento infantil:

Para el mismo se determinó tanto la existencia de espacios de juego para niños, como la variedad de equipo y espacio destinado al juego infantil.

2-Equipamiento deportivo:

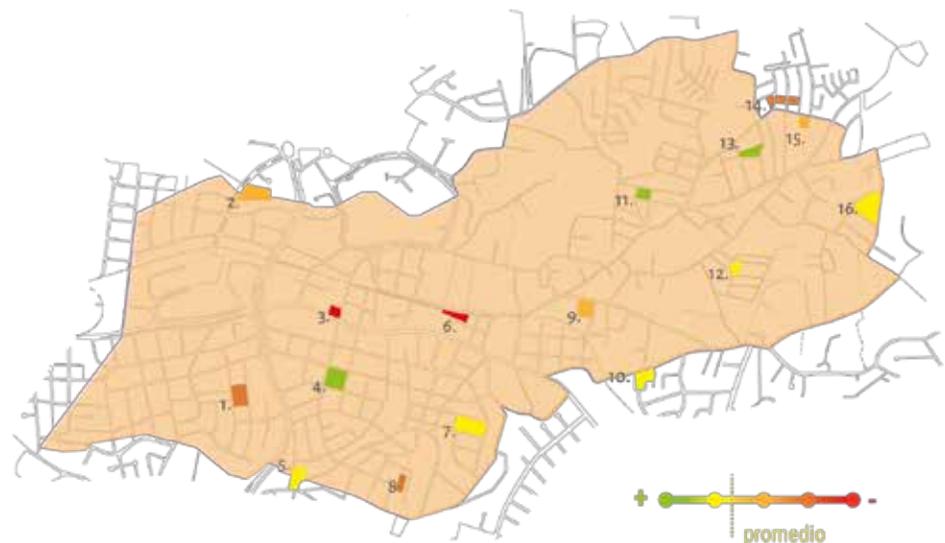
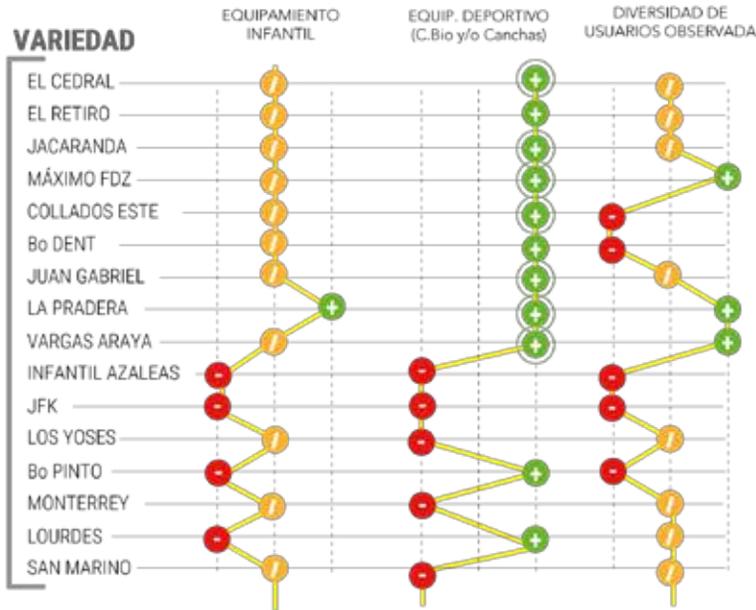
Se tomó en consideración la presencia de canchas de juego multiuso así como la presencia de equipo de circuitos bio-saludable.

3-Diversidad de usuarios observada:

Se contabilizó la cantidad de personas de cada rango de edad

observadas durante las visitas a los parques para conocer en general la variedad de usuarios que utilizan el parque durante los distintos momentos del día.

A nivel general, los parques presentan lo básico en cuanto a equipamiento deportivo y de juego. Sin embargo, el tipo de mobiliario es poco, estandarizado, e inflexible; por lo que a nivel de "variedad" no presenta tanta riqueza (especialmente los elementos de juego infantil). Esto se observa claramente en el punto "variedad de usuarios observados" ya que es en muy pocos espacios donde siquiera se observó la presencia de distintos grupos etarios, por lo que la mayoría de los parques no parecen tener elementos atractivos para todos los pobladores, por lo que solo son utilizados por quienes tienen un mayor acceso al mismo (a nivel general, adultos jóvenes que utilizan los parques para pasear mascotas y ejercitarse o jugar fútbol).



5- ELEMENTOS DE PLACER EN LOS PARQUES DEL DISTRITO DE SAN PEDRO

Para medir el disfrute del espacio, se determinaron 3 elementos que pueden generar un uso placentero del espacio:

1-Aprovechamiento de elementos naturales:

Como parte de los elementos de placer, se observó el aprovechamiento de la vegetación del espacio para generar sombra, ámbitos específicos y desde su aporte estético a nivel paisajista.

2-Riqueza y variedad en disposición y diseño espacial:

Se evalúa el espacio a nivel de riqueza espacial y la disposición de los elementos y los espacios para posibilitar distintas actividades.

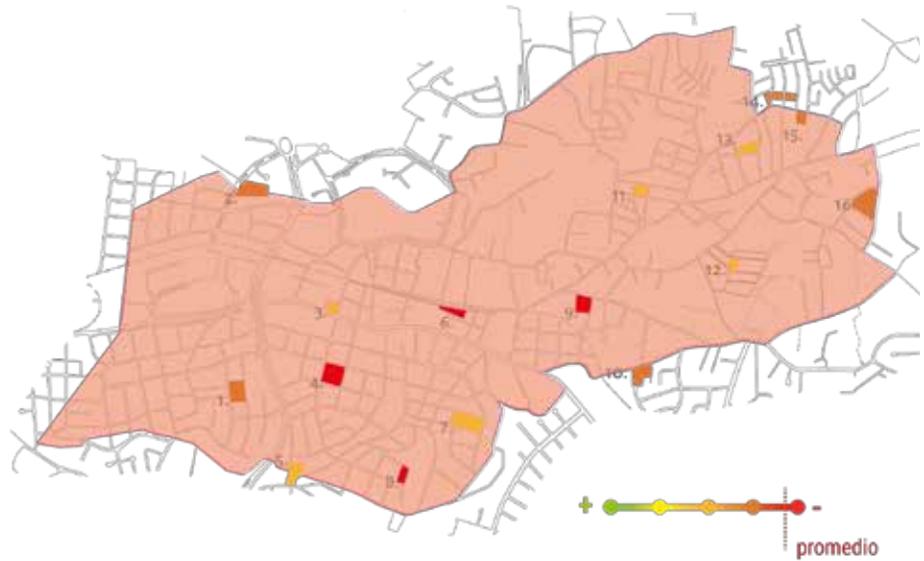
3-Incentivo de imaginación a través de lo sensorial:

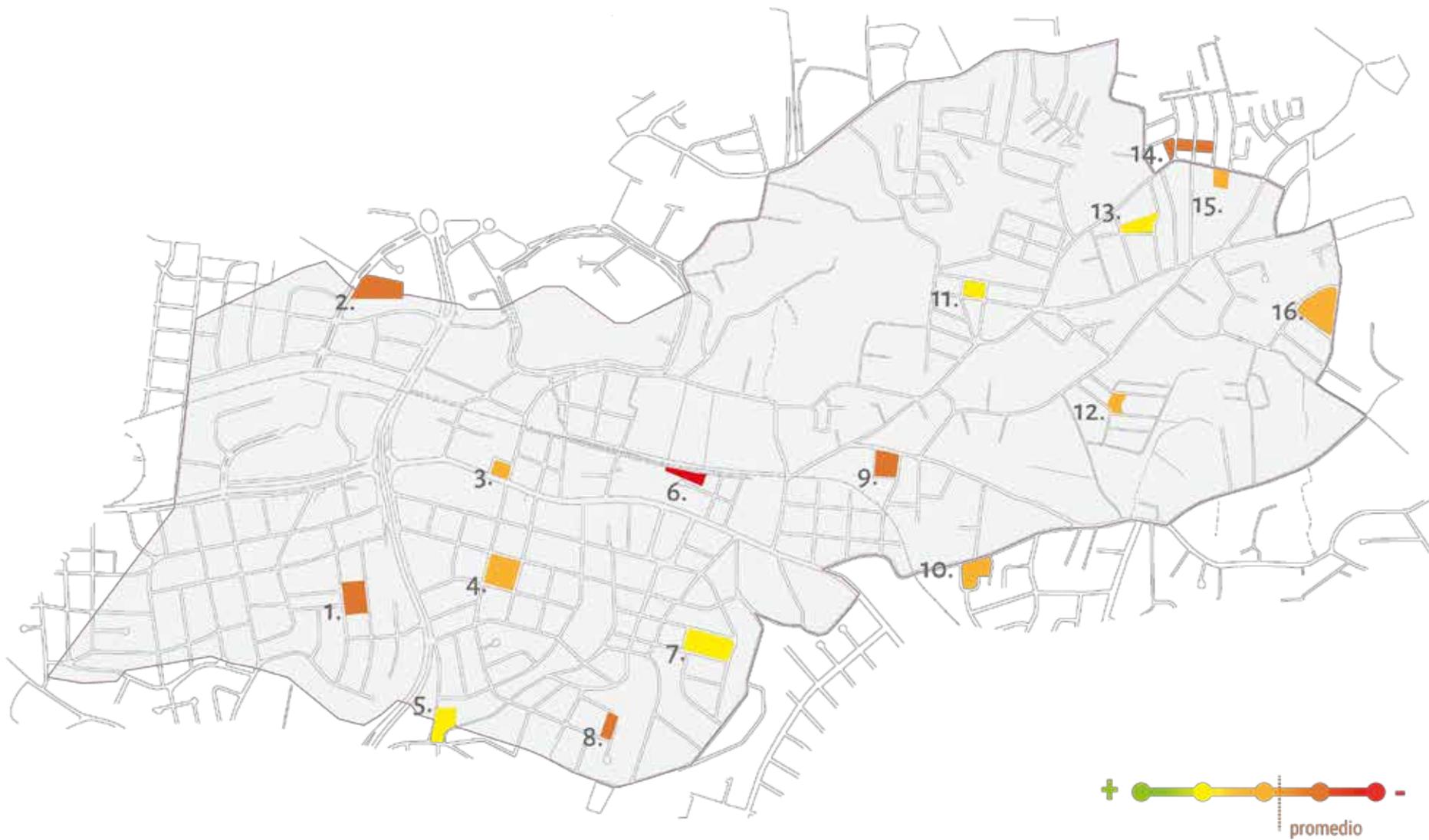
Además de la riqueza del diseño espacial, se contempla el que existan elementos de color, texturas, sonido y demás; que incentiven la imaginación de los usuarios para el uso del mismo como espacio de juego.

Este punto fue el más deficiente en todos los espacios a nivel general ya que la mayoría de parques se encuentran diseñados para cumplir de manera básica las necesidades de los usuarios, sin embargo, en el diseño de los mismos se deja de lado el atraer al usuario, lo cual sólo se logra generando espacios donde haya algo qué hacer y algo qué ver.



Imagen 76. Estado placer San Pedro. Blanco Viquez, G. (2018)





1. Los Yoses 3. J.F Kennedy 5. Jacaranda. 7. El Retiro 9. Plaza Lourdes 11. Vargas Araya 13. P. Recreativo la Pradera 15. P. Recreativo Monterrey
 2. P. Barrio Dent 4. Máximo Fernández 6. Parque Infantil 8. P. Barrio Pinto 10. P. Juan Gabriel 12. Collados del Este 14. San Marino 16. El Cedral

Imagen77.Estado general de parques de San Pedro de Montes de Oca. Blanco Víquez, G. (2018)

Como se observó en el análisis de sitio y como se puede observar a modo de resumen en los distintos mapas y gráficos presentados anteriormente, a nivel general los parques del distrito de San Pedro de Montes de Oca presentan problemas en la mayoría de las condiciones básicas espaciales determinadas (Ver "Imagen75. Estado general de parques de San Pedro de Montes de Oca. Blanco Víquez, G. (2018)")

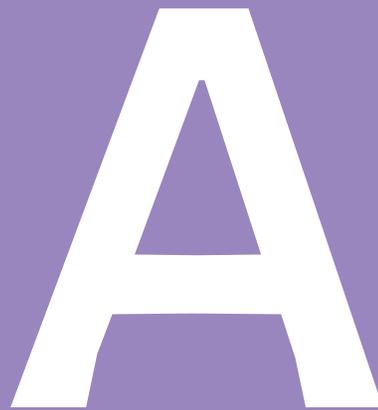
El elemento mejor calificado fue el confort, ya que a nivel general mide los parámetro más básicos del diseño del espacio, como son la limpieza, la cantidad de vegetación y la cantidad de espacios para estar. Sin embargo, cabe resaltar que el mismo no medía la calidad del diseño espacial, el cual se determina como un elemento de "placer".

El peor calificado fue el elemento de placer puesto que en la mayoría de parques tanto la vegetación como la disposición del espacio no responden a una estética que vaya más allá de lo funcional. De igual forma, la estandarización del diseño hace que no existan elementos que incentiven el uso del espacio de manera creativa, por lo que el mismo no llama a la exploración lúdica a través de la acción.

El segundo elemento peor calificado fue la accesibilidad. A pesar de que los elementos que se calificaron fueron los básicos, la mayoría de parques no cumple siquiera con los estándares mínimos de diseño universal que contempla la Ley 7600. Este, es un problema serio, ya que restringe el uso de los parques a solamente una parte de la población, dejando por fuera a distintas poblaciones, como las personas con discapacidad, algunas mujeres, niños y adultos mayores.

La variedad y la seguridad también están relacionadas con el uso del espacio. A pesar de que actualmente muchos de los espacios sí se utilizan, el uso se ve reducido a ciertas actividades, cierto tipo de población y ciertas horas del día. Se piensa que si el espacio se diseña pensando en la flexibilidad de uso a nivel horario y de tipo de actividades accesibles a diferentes usuarios, el factor de seguridad, uso y calidad del espacio mejoraría drásticamente.

Por esta razón, en el capítulo determinado como guía de diseño general se plantean diferentes estrategias generales que pueden ser utilizadas en el diseño de parques para mejorar cada una de las condiciones básicas expuestas. Las mismas se desarrollaron a nivel general, pero serán aplicadas y expresadas de manera más desarrollada en el diseño de la Plaza Máximo Fernández (Plaza Roosevelt).



CAPÍTULO 07
ANÁLISIS DE SITIO PLAZA
ROOSEVELT



.....
DIAGNÓSTICO DEL ESPACIO PÚBLICO: ANÁLISIS DE
TEMPORALIDADES Y DINÁMICAS ESPACIALES PLAZA
MÁXIMO FERNÁNDEZ (ROOSEVELT).



..... PRESENTACIÓN DE PROBLEMA

7.1 ANÁLISIS DE SITIO PLAZA MÁXIMO FERNÁNDEZ (ROOSEVELT)

7.1.1 ANÁLISIS GENERAL

La Plaza Máximo Fernández (Roosevelt) se encuentra ubicada en el área central del distrito de San Pedro, con gran cercanía a varios hitos principales del distrito. Se ubica dentro de una zona denominada como predominantemente residencial, sin embargo, está rodeada de zonas comerciales y de uso mixto, y se encuentra una cuadra al sur de la carretera Interamericana. La calle que pasar por su costado oeste con dirección norte-sur genera un eje unificador con la Universidad de Costa Rica (sede Rodrigo Facio), la Municipalidad y la Iglesia de San Pedro.

A su alrededor se ubican algunas edificaciones importantes como el Banco Nacional de Costa Rica al noroeste, sede de Correos de Costa Rica al oeste, al norte el Outlet Mall (sede del Ministerio de Hacienda, del ICE, y otros locales comerciales), al este el restaurante el Pomodoro y al sur la Escuela Franklin D. Roosevelt.

Imagen79. Mapa Contexto Macro, Plaza Roosevelt. Blanco Víquez, G. (2018)

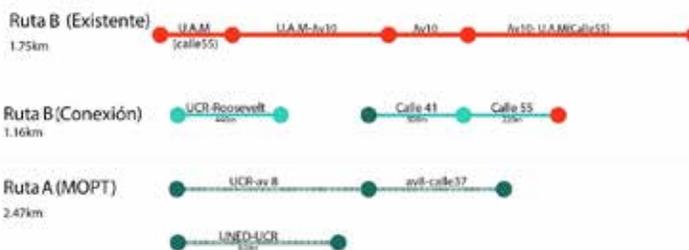
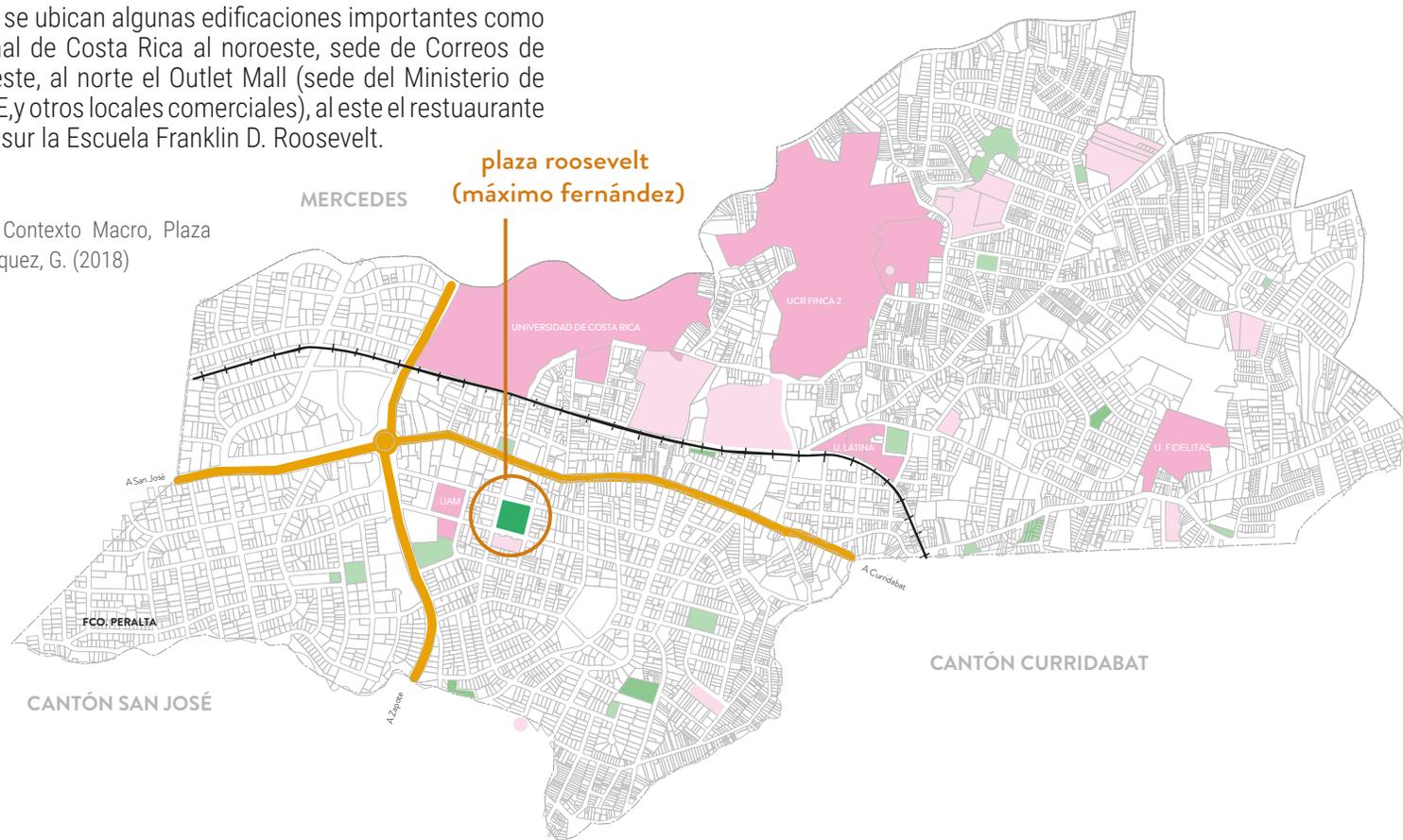
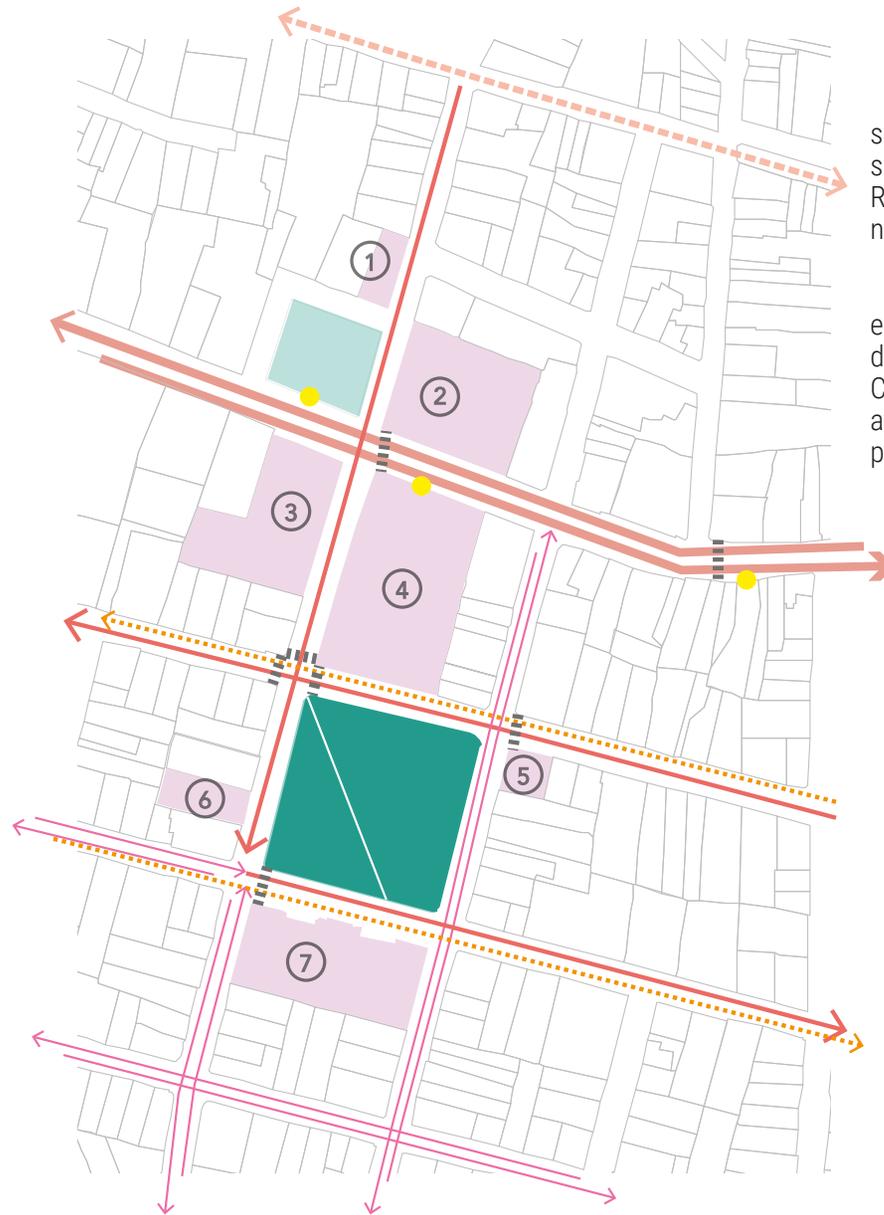


Imagen78. Rutas ciclovía. Quirós, J. (2016)



La misma está rodeada por sus cuatro costados por calles secundarias, tanto de una como de dos vías. En las calles norte y sur se ubica la Ruta B de la ciclovía de San Pedro (Ver "Imagen66. Rutas ciclovía. Quirós, J. (2016)"), sin embargo, la cual actualmente no se encuentra en buen estado.

Además, al estar tan cerca de la carretera Interamericana, se encuentra a 100m de varias paradas de bus dirigidas hacia el centro de San José, o hacia el Este del GAM (Sabanilla, Vargas Araya, Curridabat, Cartago), por lo que la mayoría de las personas que atraviesan la plaza lo hacen en sentido noroeste hacia el semáforo peatonal en la esquina noroeste de la plaza.

SIMBOLOGÍA

1	Municipalidad de San Pedro
2	Iglesia de San Pedro
3	Banco Nacional de Costa Rica
4	Outlet Mall
5	Restaurante il Pomodoro
6	Correos de Costa Rica
7	Escuela Roosevelt
	Parque John F. Kennedy
	Plaza Roosevelt (Máximo Fernández)
	Paradas de bus
	Tren urbano
	Carretera Interamericana
	Calle secundaria de una sola vía
	Calle secundaria de doble vía
	Ciclovía
	Paso peatonal

Imagen80. Mapa Contexto Meso, Plaza Roosevelt. Blanco Víquez, G. (2018)

A nivel micro, la misma presenta una estructura simple, con un área total 7 976 m² aproximadamente, y se encuentra intervenida solamente en su lado este, como se observa en el diagrama (Ver "Imagen4. Diagrama contexto Micro, Plaza Roosevelt. Elaboración propia.")

La misma contiene un área de juego infantil accesible en la esquina noreste, una mesa con bancas rectangular y dos subibajas (Ver "Imagen70. Vista noroeste hacia Outlet Mall. Blanco Viquez, G. (2018)"). Continúa con un área de máquinas biosaludables con 6 máquinas, todas sobre un área pavimentada que continúa hacia un espacio con 3 mesas circulares con bancas que colindan con la cancha multiusos (Ver "Imagen69. Vista suroeste hacia Escuela Roosevelt. Tomado de La Prensa Libre"). La cancha contiene marcos para futbol y aros de baloncesto. La misma está cerrada hacia la calle con una malla, siendo su único acceso un camino sinuoso que se conecta con la acera sur y el área de las mesas. El área de intervención de la plaza finaliza con otra área de juego para niños estándar de madera con hamacas, cercada hacia la calle.

La plaza presenta una leve inclinación con una diferencia de 0 + 2.00 m en dirección descendiente hacia el suroeste, generando una pendiente poco perceptible. La mayoría del suelo de la plaza es zacate, al cual le da mantenimiento la Municipalidad. A nivel de árboles y otra vegetación, solo tiene unos arbustos y algunos árboles (aún en crecimiento) en el lado este de la plaza. El sol da directamente sobre toda la plaza, ya que no existen áreas techadas (solamente un toldo pequeño que cubre algunas máquinas biosaludables). Los vientos predominantes vienen con fuerza del noreste y viajan sin obstáculos por toda la plaza.



Imagen81. Vista suroeste hacia Escuela Roosevelt. Tomado de La Prensa Libre



Imagen82. Vista noroeste hacia Outlet Mall. Blanco Viquez, G. (2018)

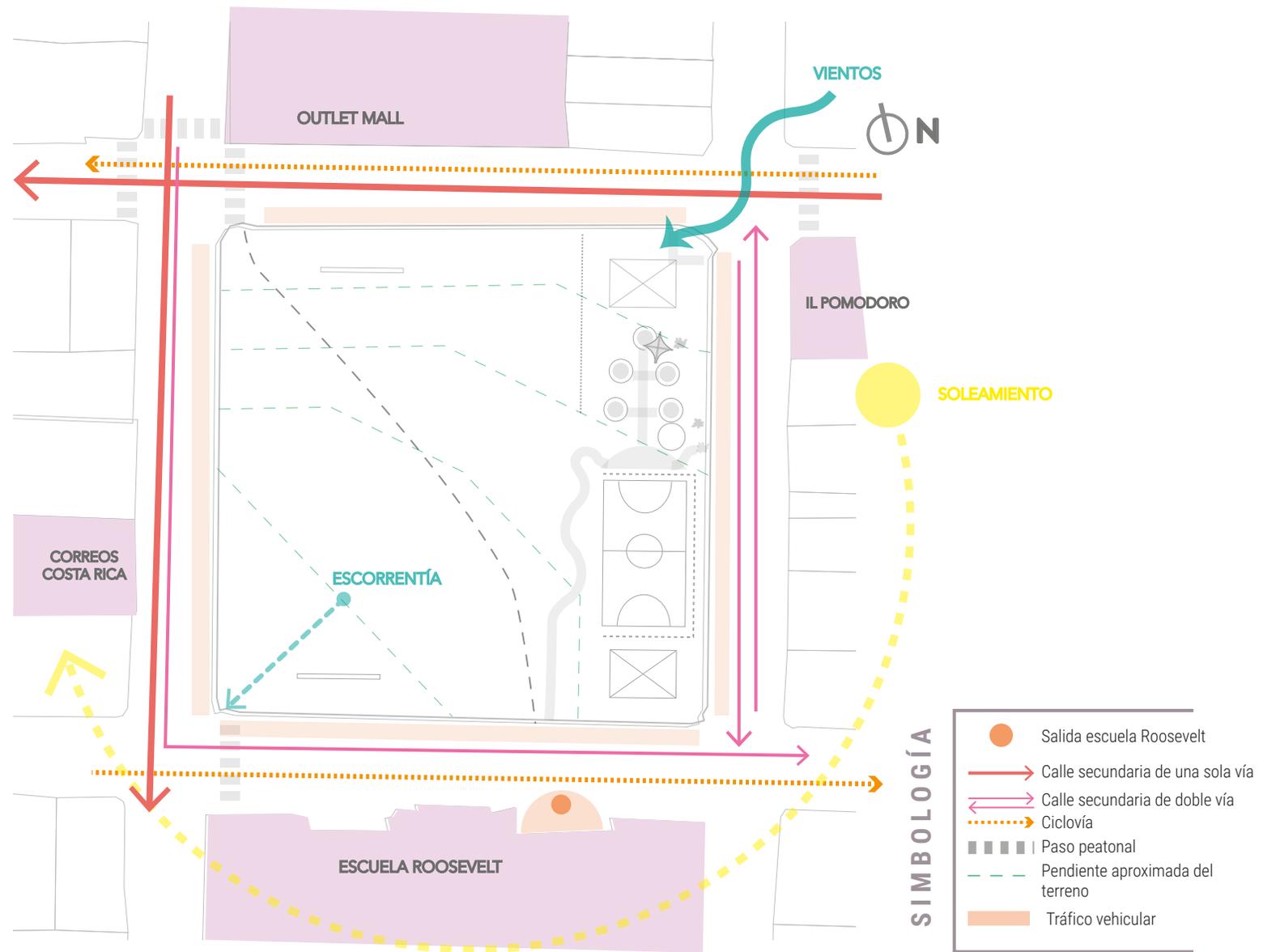


Imagen83. Diagrama contexto Micro, Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)



7.2. ANÁLISIS DE TEMPORALIDADES

7.2.1 PLANTEAMIENTO:

El análisis de temporalidades se desarrolló partiendo del estudio de las distintas actividades que se pueden realizar en el espacio público. En su libro *Life Between Buildings*, ("La vida entre edificios") 2011. Jan Gehl define tres tipos de actividades que se desarrollan en el espacio público: actividades necesarias, actividades opcionales y actividades sociales.

A partir de estas categorías, se plantea observar la Plaza Máximo Fernández y determinar el tipo de actividades que ahí se llevan a cabo.

Se determinó realizar un análisis durante (dos) días: uno entre semana y uno en fin de semana: y dos temporalidades: en la mañana alrededor de las 10:00-11:00 am y en la tarde alrededor de las 2:00-3:00 pm durante un lapso de aproximadamente una hora.

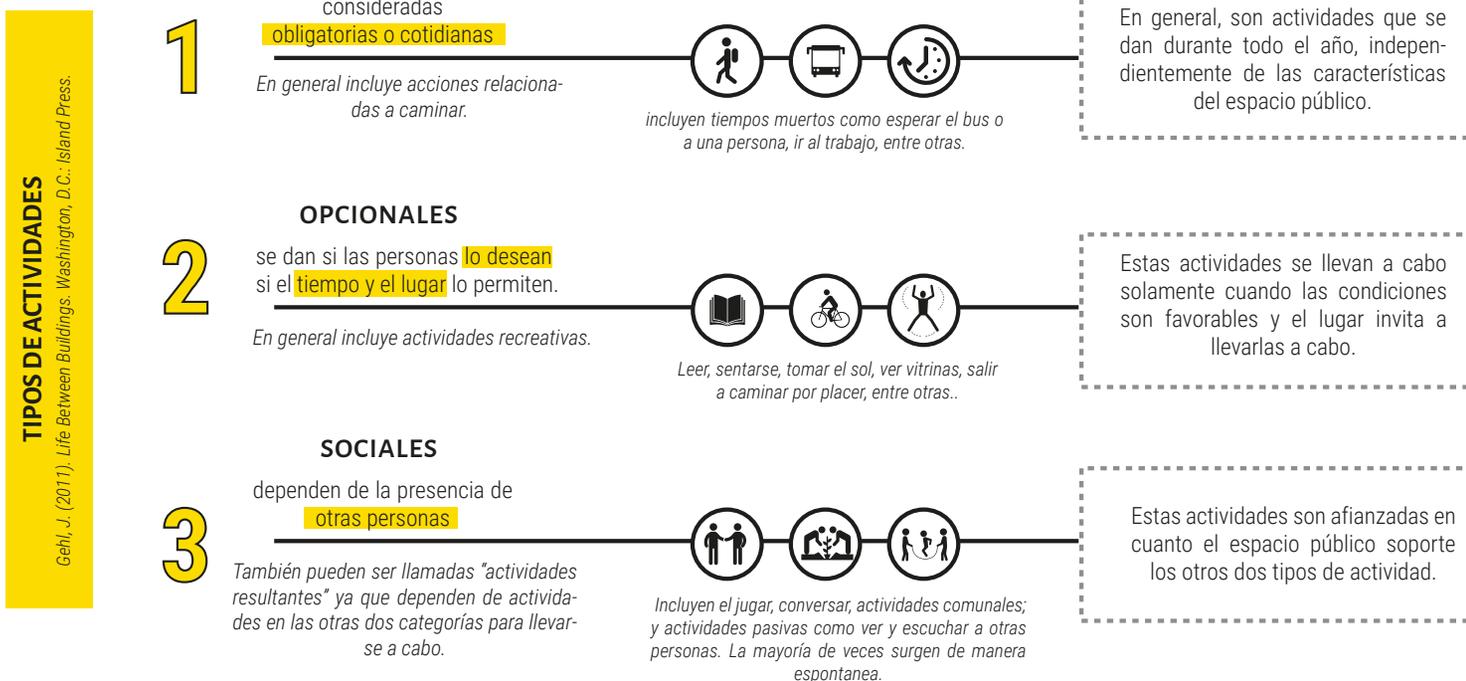


Diagrama13.Tipos de actividades. Elaboración Blanco Víquez, G. (2018) a partir de conceptos Gehl (2011)

A través del análisis, se buscó determinar el rango de personas que dieron uso al espacio, determinando cuántas personas estaban dedicadas a cada tipo de actividad (necesarias, opcionales y sociales) y qué acciones específicas estaban realizando en diferentes momentos. Para ello, se decidió diagramar la ubicación, recorridos y la cantidad de personas que realizaban cada actividad.

A través del análisis, se busca concluir las razones físicas por las cuales algunos sectores son más utilizados y las cualidades del espacio que ayudan o afectan cada actividad.

7.2.2 HERRAMIENTAS:

Para realizar la recopilación y sistematización de los datos se realizaron las siguientes herramientas

LEVANTAMIENTO- Levantamiento general de análisis de Plaza Máximo Fernández, San Pedro de Montes de Oca:

Se desarrolló un levantamiento esquemático de la Plaza donde se ubicaron cada uno de los elementos que existen en la plaza, para mapear los recorridos que realizaban las personas durante distintos momentos del día.

TABLA DE ANÁLISIS –

Tabla de análisis de sitio Plaza Máximo Fernández

Para recopilar la información del tipo de actividades que se realizaban durante distintos momentos de la observación se desarrolló una tabla que incluye:

•**Datos generales:** día y hora de la observación.

•**Simbología:** explicación de distintas partes de la tabla

•**Levantamiento del sitio** para ubicar rápidamente dónde se llevaban a cabo las actividades.

•**Tabla de análisis:**

-*Hora de inicio:* hora en que se inició la actividad (o la observación).

-*Hora final:* hora en que se finalizó la actividad (o la observación).

-*Espacio:* espacio utilizado durante actividad (referencia en mapa).

-*Tipo:* tipo de actividad que se estaba llevando a cabo: N (necesaria), O (opcional), S (social).

-*#PPL:* cantidad de personas realizando actividad.

-*Actividad:* características y detalles de la actividad.

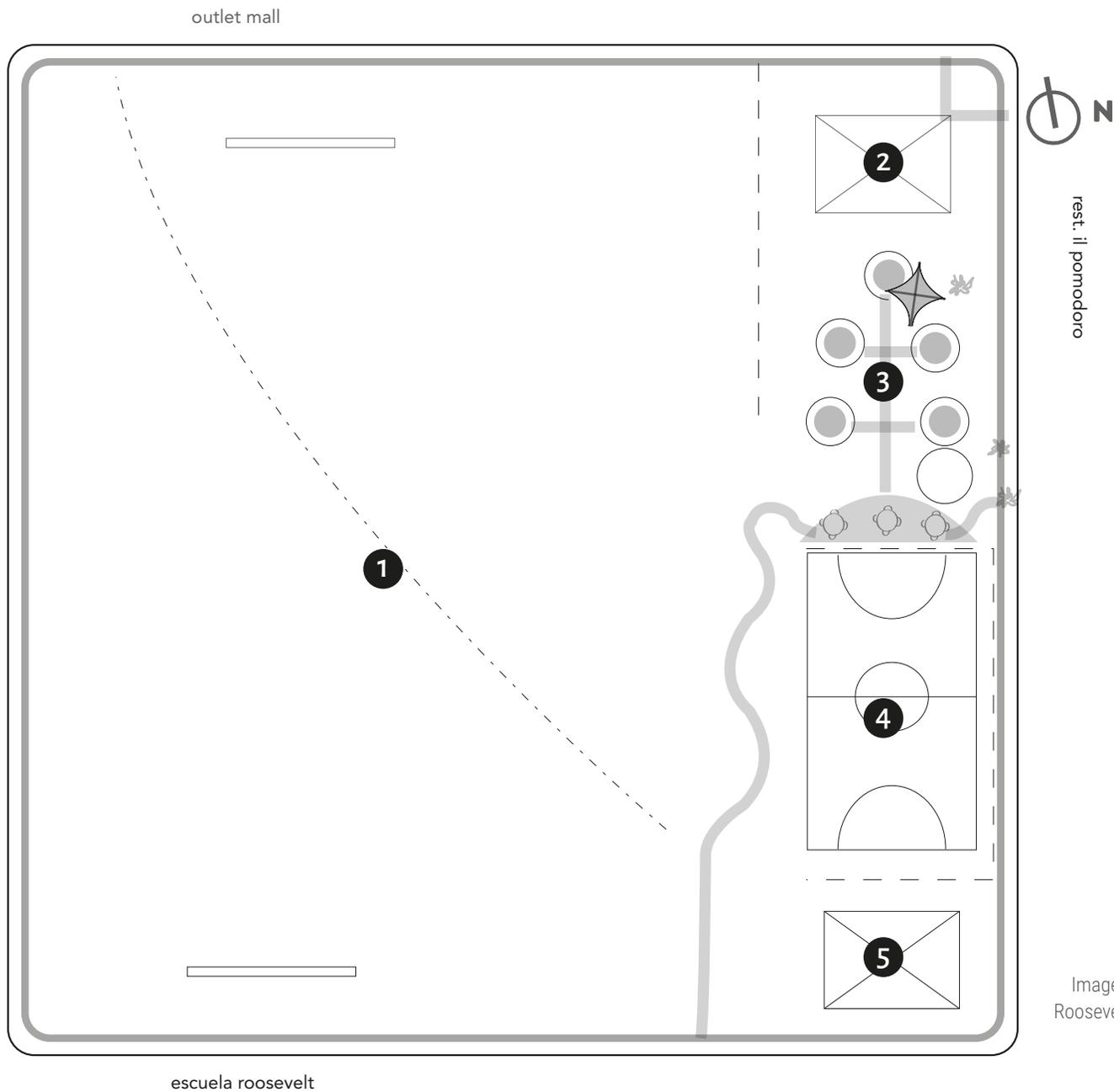


Imagen84. Mapa distribución general Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)



1



2



3



4



5

Imagen85.Vistas generales Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)

7.2.3. ANÁLISIS FIN DE SEMANA

Día: Sábado 10 de febrero, 2018. Hora: 11:37-12:37pm

HORA INICIO	FINAL	ESPACIO	TIPO	#PPL	ACTIVIDAD
11:37	12:25	3	0	4	Personas sentadas en mesa y alrededor de cancha utilizando un drone.
11:37	11:40	4	S	2	Papá e hijo jugando tiros a marco en cancha multiusos.
11:37	Continua	3	S	6-11	Reunión 6 miembros del grupo Coalición por Costa Rica (se les unieron 5 personas más en el transcurso) se sitúan primero por máquinas y luego en mesa.
11:37	Continua	10	N/S	10	Entrenamiento equipo femenino de rugby. Usaron partes de la plaza en distintos momentos.
11:37	11:41	3	S	2	Papá e hija jugaron con máquina de ejercicios.
11:37	Continua	Acera (0 y S)	N	8	5 carros con puestos de venta de frutas, vegetales.
11:45	11:46	3	0	1	Uso de máquina de ejercicio
11:51	12:33	4	S	3	Papá y dos hijos jugando futbol en cancha multiusos.
12:05	12:07	Acera (S)	0	1	Hombre toma fotos de la plaza.
12:08	Continua	2	0	1	Mujer sentada en banca (2).
12:12	12:26	3	0	2	Mamá e hijo cruzan plaza, se van y vuelven. Mamá se sienta en banca (3) y niño juega con máquinas de ejercicio.
12:15	12:16	3	0	1	Hombre llega a ver entrenamiento de rugby y se va.
12:19	Continua	2-3	0/S	3	Dos señoras con niño se sientan en banca. Niño juega en playground (2) y luego con máquina de ejercicios. Señoras se acercan a hablar con grupo Coalición después de 7 minutos de estar en la plaza.
12:19	12:19	Camino E a S	N	1	Pasa carrito de helados por espacio cementado de acera E a S (no vende nada)
12:36	Continua	2	0	5	Llegada de mamás con niño y bebé a donde otra mujer. 2 se sientan en banca a hablar, 1 se va con niños a jugar en hamacas de playground (2)
12:36	Continua	2	S	2	Llegan a hablar con mujer sentada en banca (2).

Tabla 27. Observación fin de semana. Blanco Viquez, G. (2018)

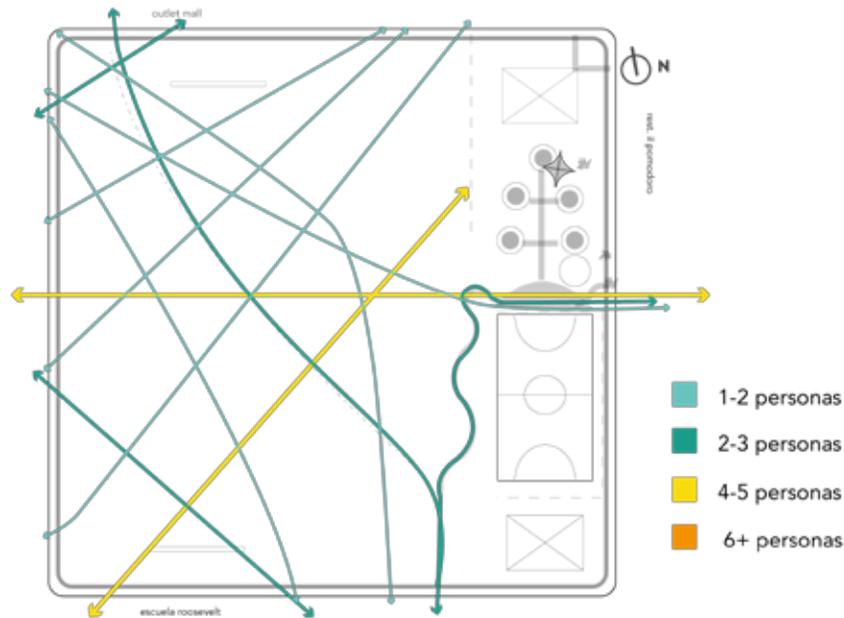
7.2.3.1 ANÁLISIS DE RECORRIDOS

Se decidió ir sábado a observar la plaza esperando que hubiera feria, sin embargo, la misma no se encontraba habilitada este día. Al momento de la visita, se estaba llevando a cabo un entrenamiento de rugby femenino, por lo que se pudo observar otra dinámica interesante en el espacio.

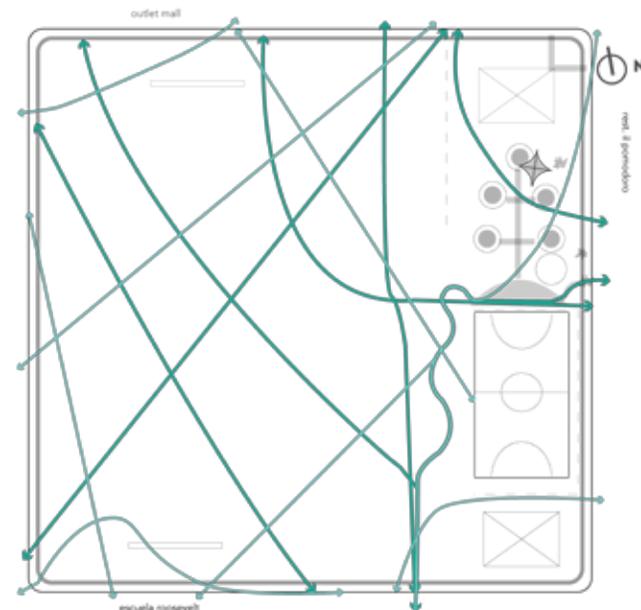
La observación permitió identificar los diferentes caminos que las personas tomaban para recorrer la plaza. En el lapso de una hora, se pudo observar un total de 56 personas que recorrieron la plaza. La mayoría utilizaba el espacio de la cancha de fútbol para transitar el espacio, donde la plaza se convierte en un nodo de confluencia de distintas dinámicas.

La plaza cuenta con solamente 1 camino asfaltado en su interior, el cual va del sureste al este de la plaza. El mismo fue utilizado por no más de 5 personas durante la visita. En general los transeúntes utilizaban cualquier ruta a través de la plaza que les pareciera conveniente para cruzarla. Por otro lado, la mayoría de las personas que cruzaron la plaza no se sintieron llamadas a permanecer en ella, ya que la misma no invita a una estada prolongada.

Diagrama14. Mapas de análisis de recorridos Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)



Día: Sábado 10 de febrero HORA:11:37- 12:07 pm
Total de personas: 27



Día: Sábado 10 de febrero HORA:12:08-12:47 pm
Total de personas: 29

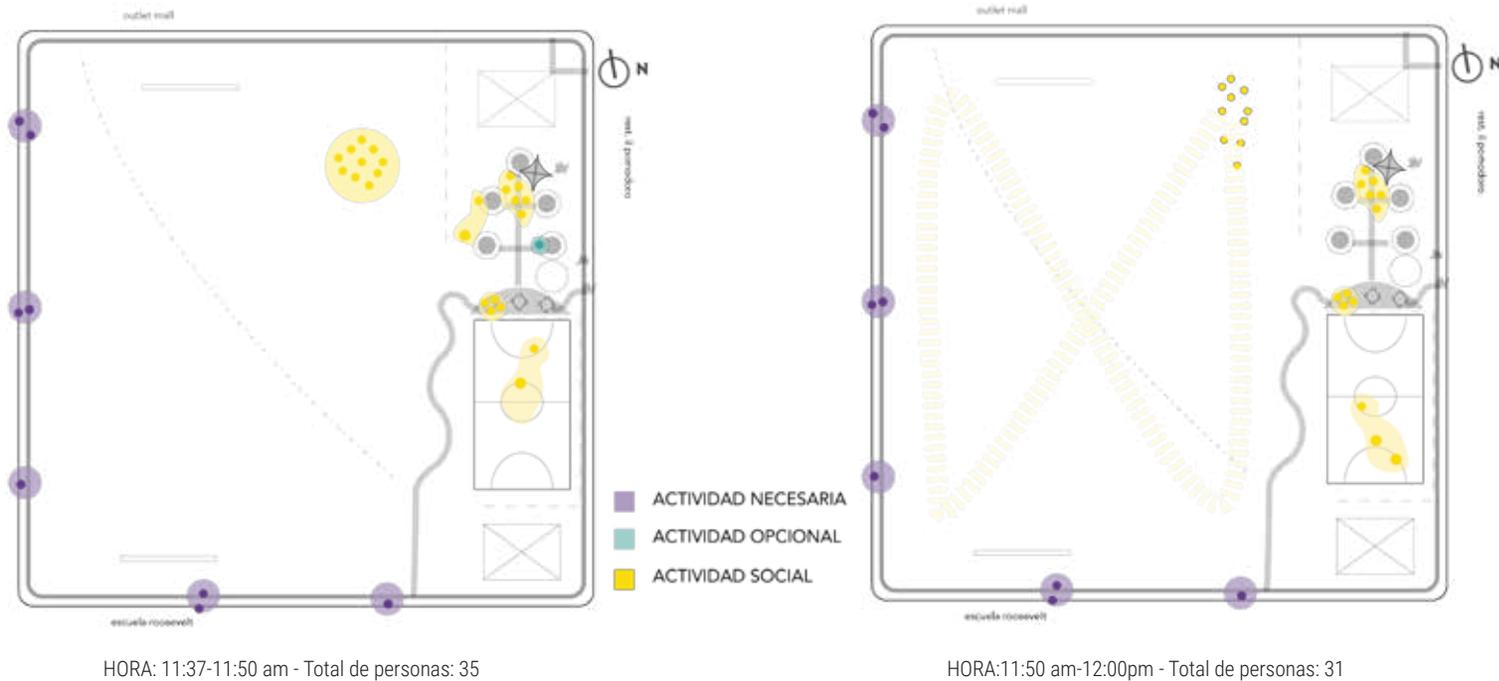
7.2.3.2 ANÁLISIS DE ACTIVIDADES

Como se puede apreciar en la tabla (Ver "Tabla28.Observación fin de semana. Blanco Víquez, G. (2018)") durante los primeros 10 minutos de observación existían varios grupos reunidos utilizando distintas partes de la plaza. La mayoría de actividades observadas eran tanto necesarias como sociales, con muy pocas actividades opcionales llevándose a cabo.

Dentro de las actividades sociales que se llevaban a cabo estaba un equipo de rugby femenino entrenando, unas personas reunidas esperando la llegada de otros miembros del grupo y otros sentados en una mesa alrededor de un drone.

Las áreas que tuvieron más variaciones respecto a su uso fueron las de las máquinas de ejercicio y la cancha multiusos. Las mismas fueron utilizadas durante un corto tiempo por personas aisladas y por grupos de papás e hijos que jugaban en el espacio.

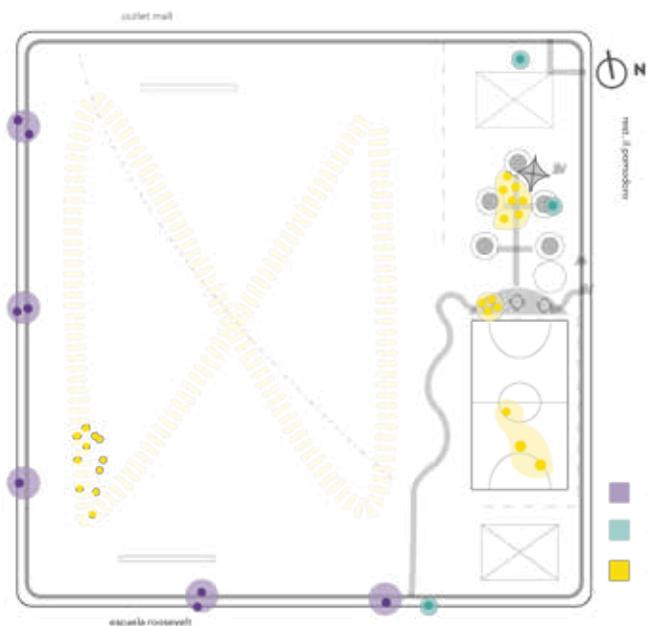
Una actividad necesaria que se mantuvo durante todo el tiempo de observación fueron los vendedores de fruta (que se encuentran ahí todos los días). Los mismos aprovechan el alto tránsito por esta zona y la cantidad de semáforos que existen sobre la vía a su favor. Sin embargo, las condiciones físicas de la plaza no les favorecen su estadía o más ventas, y su permanencia tampoco genera un impacto u otras dinámicas en el espacio.



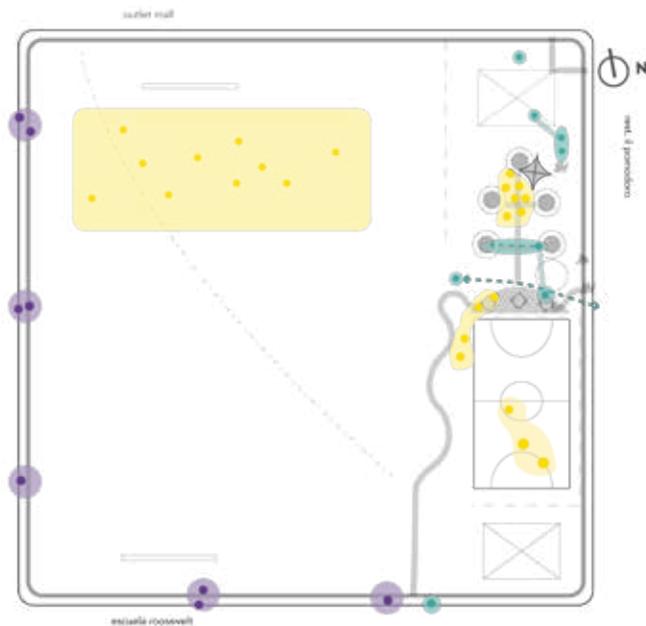
Las actividades continúan igual durante gran parte de la hora, con variaciones en el espacio que ocupaban las jugadoras de rugby (cabe destacar que las mismas casi nunca ocupan todo el espacio de la plaza). También, se da la reunión del grupo Coalición Costa Rica, la cual inicia con un grupo de 5 personas al que poco a poco se le suman algunas otras.

Alrededor de las 12:00pm se empiezan a dar más actividades opcionales, con personas que llegan al espacio a observar lo que sucede. Algunas mujeres llegan con niños de edad escolar y se sientan en las bancas a observarlos mientras ellos juegan. Tanto la reunión del grupo "Coalición" como el entrenamiento de rugby generan algún interés en las personas que se encuentran realizando otras actividades en el parque que observan lo que sucede.

El día se encuentra nublado, por lo que el sol no afecta de manera tan directa la permanencia en la plaza, sin embargo el viento que viene del noreste es fuerte y genera un ambiente poco agradable que no favorece el permanecer durante largo tiempo.



HORA: 12:00-12:10 pm - Total de personas:35

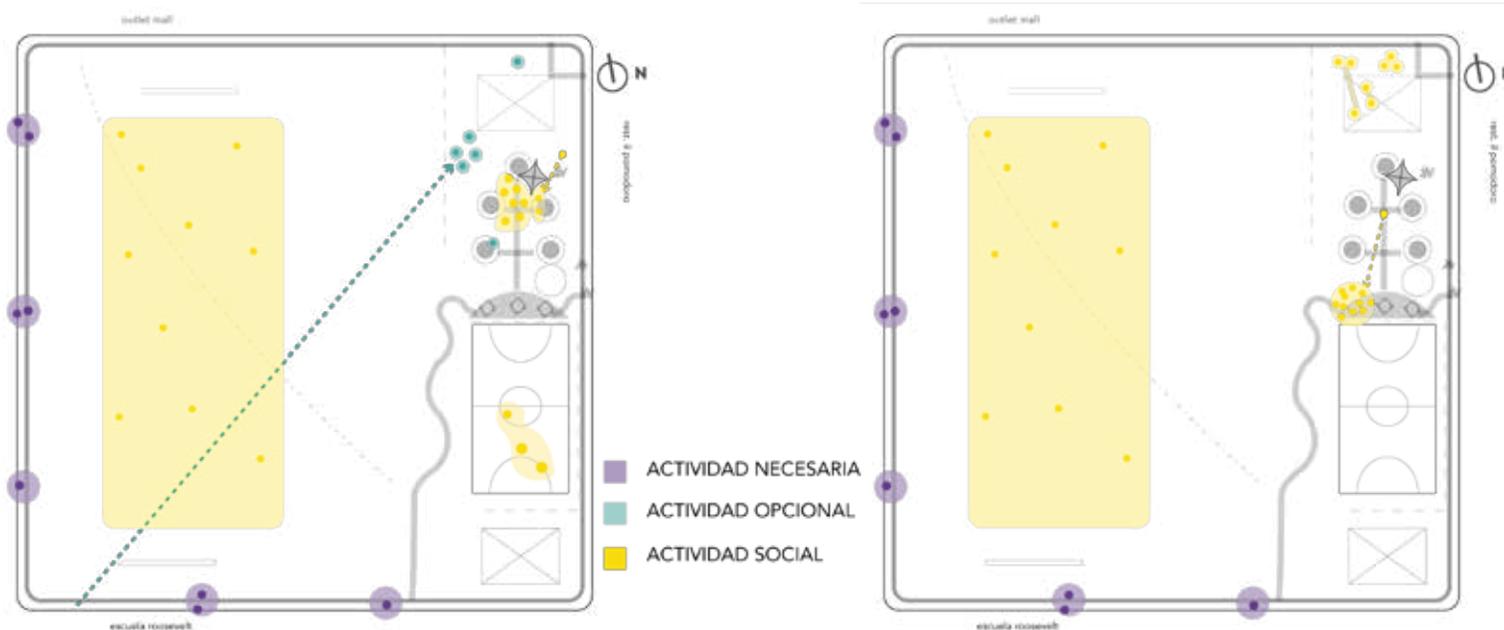


HORA:12:10-12:20 pm - Total de personas: 40

En general la dinámica continúa igual durante los 20 minutos restantes. En este momento inicia el partido de rugby del equipo, por lo que empiezan a utilizar toda el área de la cancha.

A nivel general, a pesar de que el espacio sí está siendo utilizado para distintas actividades sociales, el mismo no fomenta las mismas. En el caso de la reunión del grupo "Coalición", la misma se gestó durante casi 1 hora alrededor de las máquinas biosaludables, ya que era de los pocos espacios techados del área, lo cual afectaba el uso de estas máquinas por otras personas que podrían haber querido hacer ejercicio.

Por otro lado, incluso los juegos como futbol y rugby tampoco cuentan con las condiciones más aptas ni con la flexibilidad espacial necesaria para poder llevarse a cabo. Al contar con solo 1 área de cancha multiusos cerrada, no pueden darse más de 1 juego a la vez en este espacio. Por otro lado, el área de la plaza es muy grande, pero no se encuentra demarcado por lo que el entrenamiento de rugby se veía interrumpido e interrumpía otras dinámicas que se daban en la plaza, como el acceso de diversos puntos.



HORA: 12:20-12:30 pm Total de personas: 37

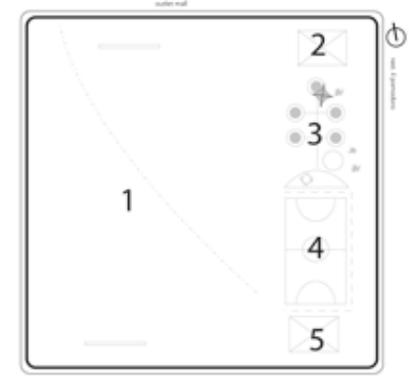
HORA: 12:30-12:40 pm Total de personas: 39



Imagen86.Collage visita fin de semana. Blanco Viquez, G. (2018)

7.2.4 ANÁLISIS ENTRE SEMANA: MEDIA MAÑANA

El análisis entre semana se planteó en dos horarios: media mañana (acercándose a la tarde) y media tarde. Durante la primera observación, los centros educativos seguían en clases o empezaban a salir, por lo que no se esperaba observar muchos niños en el espacio. Durante esta observación, se esperaba poder ver las dinámicas que se dan a diario en la mañana, y ver cómo la posición del sol y el tiempo podía afectar las actividades que se llevan a cabo en la plaza.



Día: Lunes 19 de febrero, 2018. Hora: 11:00 am -12:30 pm

HORA INICIO	FINAL	ESPACIO	TIPO	#PPL	ACTIVIDAD
11:00	11:22	4	N	22	Clases de educación física escuela Roosevelt.
11:00	11:15	2	S	2	Dos señoras en banca hablando.
11:00	11:05	2	O	2	Mamá con niño en hamacas.
11:00	11:45	1	N	8	Trabajadores de la municipalidad cortando zacate.
11:00	11:22	3	O	1	Muchacho (A) sentado con bici y patineta, ajustando patineta.
11:22	Continúa	4	O	1	Muchacho (A) pasa a cancha para hacer trucos de patineta y bicicleta.
11:10	11:13	2	O	3	Mamá y niña juegan en hamacas.
11:12	11:12	1	N	1	Hombre recorre plaza con perro.
11:24	11:24	1	N	1	Hombre recorre plaza con perro, dejando que el perro huela cosas, etc.
11:34	11:35	3	O	1	Hombre se para a observar actividad, me habla y se va.
11:40-11:45	Continúa	4	S	5	Llegada de jóvenes a hacer trucos de patineta con muchacho (A)
11:47	11:48	3	O	1	Señor para, se apoya en la mesa y se va.
11:56	11:57	4	S	1	Muchacho se acerca a saludar a skaters y luego se va.
12:00	12:03	1	N	1	Dos señores pasean perro de un lado al otro de la plaza, la mujer se queda con el perro esperando.
12:02	Continúa	1	O	1	Mujer se sienta contra la malla (en la plaza) a tomar el sol.
12:19	Continúa	3	O	1	Señora se sienta en mesa a ver jóvenes patinar.
12:20	Continúa	3	O	1	Se acerca otro muchacho a ver a los skaters.
12:23	Continúa	3	O	3	Dos jóvenes con hija van a jugar al playground.

Tabla28. Observación entre semana- mañana. Blanco Viquez, G. (2018)

7.2.4.1 ANÁLISIS DE RECORRIDOS

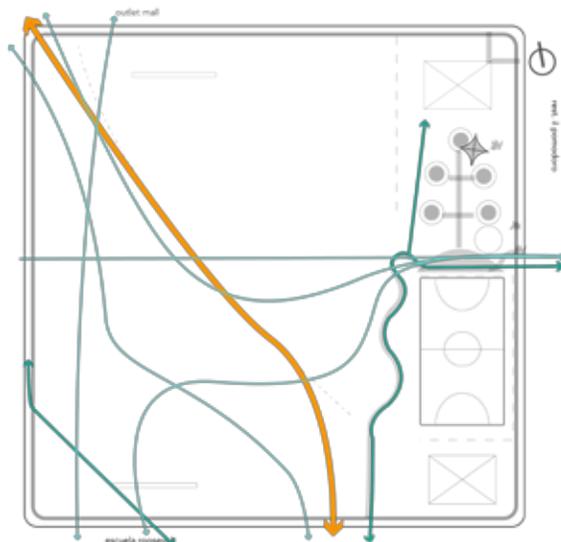
Durante la observación de los recorridos realizados, se pudo notar un incremento en la cantidad de personas que atravesaban la plaza a partir de las 11:30am.

Al igual que en las observaciones anteriores, existen diferentes rutas trazadas por los peatones, sin embargo, se empiezan a apreciar caminos más utilizados que otros, uno de los más importantes se observa en la imagen adjunta (Ver "Imagen75.Camino auto-construido. Blanco Viquez, G. (2018)")

Se puede observar cómo la mayoría de los desplazamientos se dan de noroeste a sureste y viceversa, los segundos de los costados este-oeste hacia el norte o el sur, y muy pocos desplazamientos entre los costados este-oeste de la plaza.



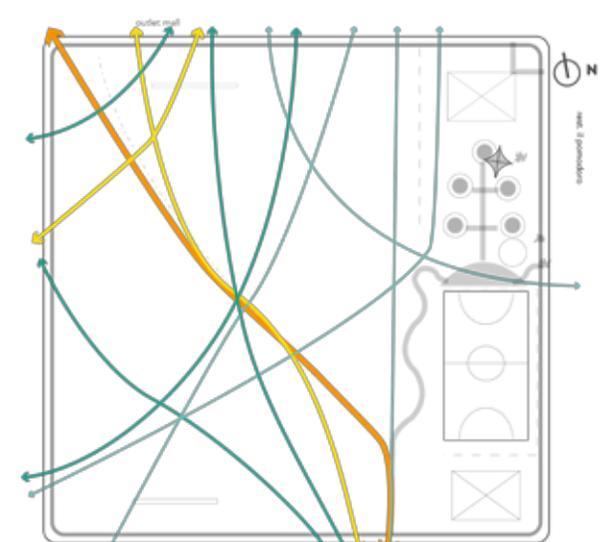
Imagen87.Camino auto-construido. Blanco Viquez, G. (2018)



DÍA: Lunes 19 febrero HORA: 11:00-11:30 am
Total de personas: 16



DÍA: Lunes 19 febrero HORA: 11:30 - 12:00 pm
Total de personas: 37



DÍA: Lunes 19 febrero HORA: 12:00- 12:30 pm
Total de personas: 29

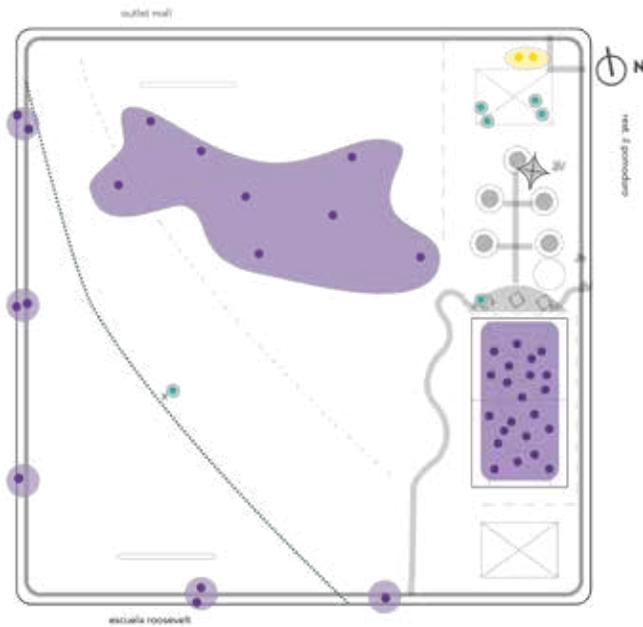
Diagrama17.Mapas de análisis de recorridos Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)

7.2.4.2 ANÁLISIS DE ACTIVIDADES- MEDIA MAÑANA

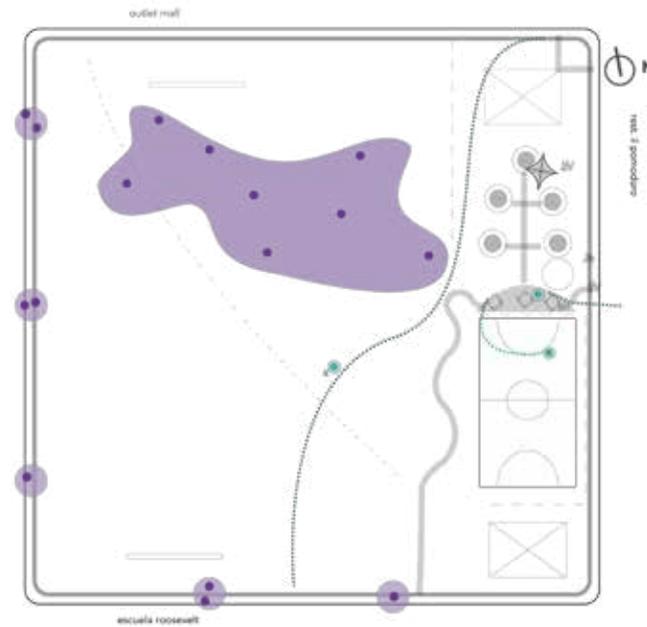
Durante los primeros veinte minutos de observación, se estaban llevando a cabo dos actividades necesarias: trabajos de la municipalidad (cortando el zacate de la plaza) y un grupo de niños de la Escuela Roosevelt recibiendo clases de educación física. Las mismas son actividades que estaban pre-establecidas, sin embargo, el desarrollo de las clases de educación física está relativamente relacionado a las posibilidades que brinda el espacio de la plaza -disponibilidad de área libre, condiciones climáticas, etc. En este caso, las clases solo se pudieron llevar a cabo dentro del área de cancha multiusos (por los trabajos de la municipalidad). Por otro lado, el sol era muy fuerte por lo que probablemente también afectó el desempeño de la clase.

Además de estas actividades, se dieron otras opcionales, dos mujeres estuvieron hablando en una banca (aprox 15min). Se observó en dos momentos a mamás con hijos que llegaban a jugar al espacio, sin embargo no permanecían más de 5 minutos en la plaza, ya que el sol era muy fuerte y el espacio no les facilitaba una estadía prolongada por falta de sombra y bancas incómodas.

También, un joven llegó en bicicleta con una patineta a esperar que se desocupara la cancha multiuso para utilizarla para practicar trucos. Los siguientes 20 minutos las únicas dos actividades constantes fueron las del joven que patinaba y la de los trabajadores de la municipalidad.



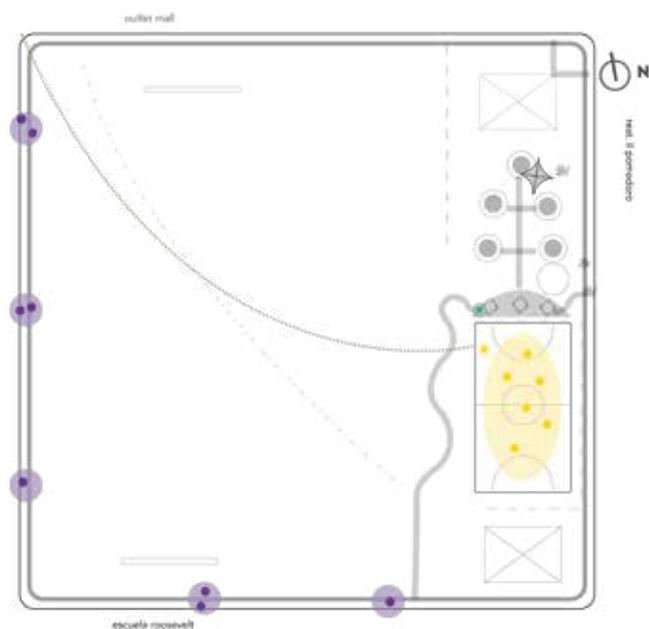
HORA: 11:00-11:20 am Total de personas: 47



HORA: 11:20- 11:40 pm Total de personas: 18

Alrededor de las 11:40 empezaron a llegar más jóvenes con sus patinetas a hacer trucos en el área de la cancha multiusos. En este lapso de tiempo hasta las 12:00pm , algunas personas se acercaron a observar, sin embargo no permanecieron en el espacio más de un minuto.

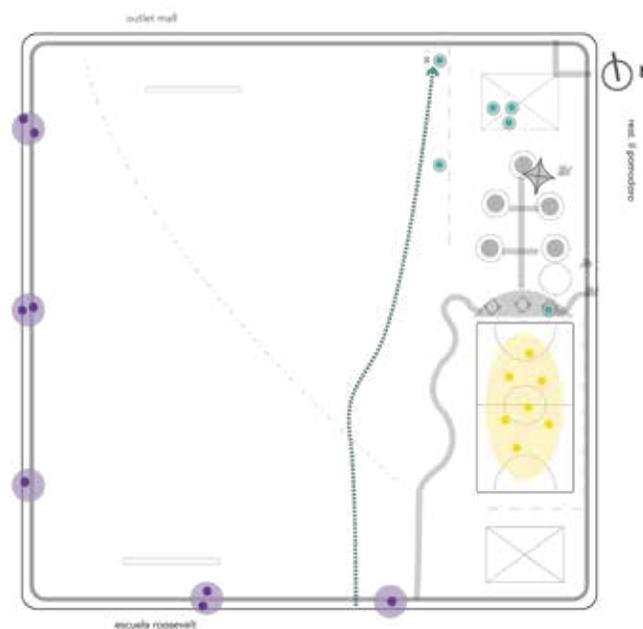
Se destaca que el hecho de que el único espacio posible para patinar sea la cancha multiusos es contraproducente, ya que la misma es pequeña y no puede albergar muchas actividades simultáneas. Por lo que tanto, ésta dinámica no se pudo llevar a cabo antes de que la cancha estuviera libre y al llevarse a cabo la misma no permitía que se generaran otro tipo de actividades en este espacio.



HORA: 11:40-12:00 pm Total de personas: 16

Alrededor de las 12:00pm empiezan a suceder más actividades opcionales. Se acercan más personas a observar a los jóvenes que patinan. Una mujer se sienta contra la malla que da hacia la plaza a tomar el sol.

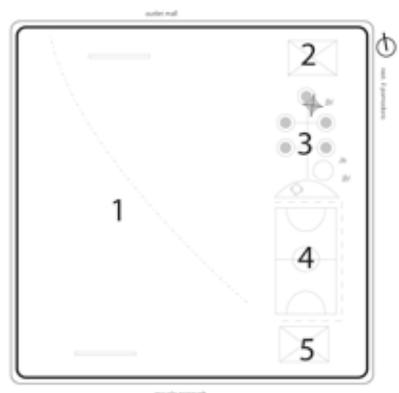
Durante toda la observación, el único espacio utilizado es el costado este, ya que es el único espacio que presenta la posibilidad de sentarse, permanecer y jugar.



HORA: 12:00-12:30 pm Total de personas:21

7.2.5 ANÁLISIS ENTRE SEMANA: TARDE

La segunda observación se llevó a cabo entre las dos y las tres de la tarde, momento en el cual se da la salida de la Escuela Roosevelt. Se procuró observar cuál era la incidencia de este momento del día en la plaza, y un aproximado de cuántas de las personas que salían de la escuela permanecían en la plaza, además de otras dinámicas que se llevan a cabo en la misma.



Día: Lunes 19 de febrero, 2018.

Hora: 2:00 pm -3:00 pm

HORA INICIO	FINAL	ESPACIO	TIPO	#PPL	ACTIVIDAD
2:00	Continúa	2	S	4	Cuatro muchachos de colegio sentados en mesita.
2:00	2:18	2	S	3	Dos muchachos sentados en mesa hablando. Se acerca cuida carros a hablarles.
2:00	2:20	2	O	2	Dos muchachas de colegio jugando en hamacas.
2:06	2:12	3	O	1	Señora utilizando máquina de ejercicios.
2:14	2:15	1	S	2	Mujeres se reúnen a hablar en medio de la plaza, luego se van.
2:14	2:19	1	N	2	Pareja pasea perro.
2:20	2:22	1	O	3	Regresa la pareja que pasea al perro con su hijo que juega con el perro mientras recorren la plaza.
2:29	2:35	4	S	2	Niños que salen de escuela entran a cancha a jugar pases y tiro al marco.
2:29	2:35	3	N	2	Mamá se queda esperando que el hijo juegue football, se sienta en banca con hija.
2:29	2:51	5-2	O	2	Niñas (A) que salen de la escuela juegan en hamacas (espacio 5, durante 10min) mientras su mamá las observa de pie. Luego cambian al espacio de juego 2, donde utilizan un subibaja y las hamacas.
2:29	2:51	5-3	N	1	Mamá de niñas (A) las cuida primero de pie en espacio 5 y luego de pie en espacio 3.
2:35	Continúa	5-2	O	1	Niña (B) sale de la escuela y juegan en playground (espacio 5, durante 5min) Luego cambian al otro espacio de juego (2) y juega tipo "monito" sobre las barras..
2:35	Continúa	3	N/S	5	Señoras sentadas en mesas mientras hablan y cuidan a niña (B)
2:44	2:55	3	S	2	Jóvenes de colegio sentados en banca fumando.
2:50	2:51	1	N	1	Señor para en plaza a fumar un cigarro.
2:52	Continúa	3	O	1	Joven llega a utilizar máquinas de ejercicios.

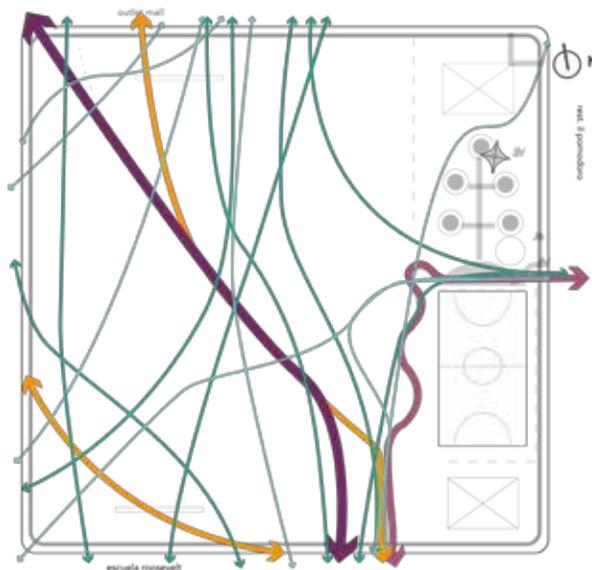
Tabla29.Observación entre semana- tarde. Blanco Viquez, G. (2018)

7.2.5.1 ANÁLISIS DE RECORRIDOS

Durante este tiempo de observación se pudo ver mucho movimiento, ya que se encontraba próxima la salida de clases. Alrededor de las 2:00pm aparecen los buses escolares alrededor del sitio.

La salida de la escuela es a las 2:20pm por lo que se observa un incremento en el tránsito por la plaza de hasta 40 personas atravesando la plaza de sur a noroeste.

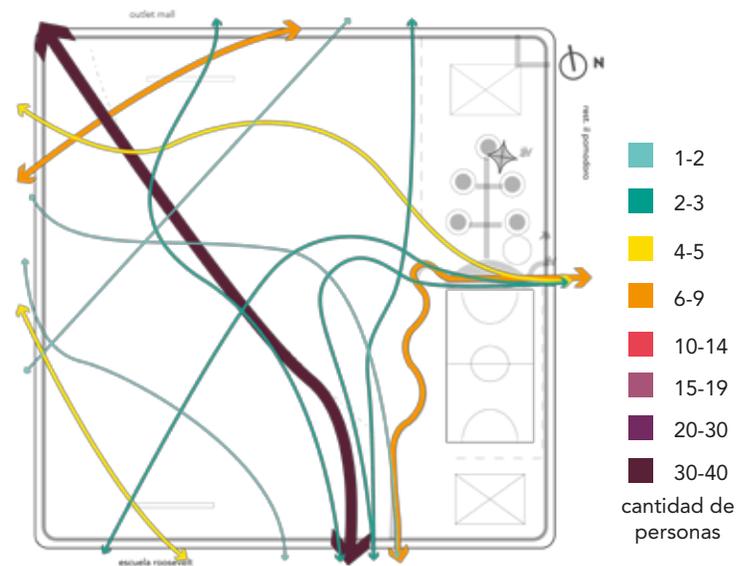
En este caso, se puede observar cómo el área de salida de la



DÍA: Lunes 19 febrero HORA: 2:00-2:25pm
Total de personas: 83

escuela se convierte en un nodo fundamental de acceso a la plaza. De igual forma, se pudo observar cómo el camino pavimentado incrementó su uso al salir los niños de clases (ya que muchos andaban bulto de ruedas).

Al pasar el tiempo de salida de la escuela, se sigue observando gran movimiento alrededor de la plaza, pero con caminos más variados y un incremento en el tránsito hacia el este. A las 2:35 disminuye considerablemente el flujo de personas por la plaza.

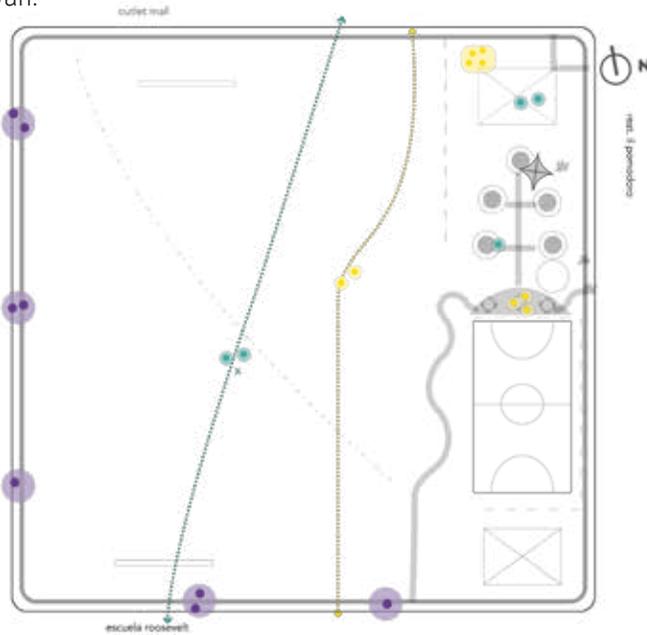


DÍA: Lunes 19 febrero HORA: 2:25 - 3:00 pm
Total de personas: 81

7.2.5.2 ANÁLISIS DE ACTIVIDADES- TARDE

Durante los primeros 20min de observación, el espacio se encontraba tranquilo con algunas actividades. Se puede apreciar actividades sociales, como dos grupos de personas sentados hablando en las mesas de la plaza. Por otro lado, se observan actividades opcionales: una mujer que realiza ejercicio en las máquinas (durante 6 minutos) y dos jóvenes colegiales que se mecen en las hamacas.

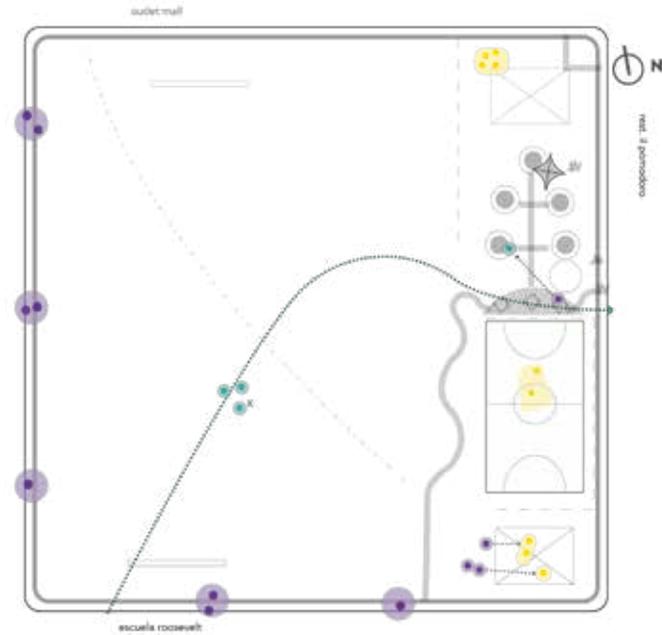
Alrededor de las 2:15 atraviesa una pareja paseando un perro, hacia la escuela. A estos se les observa regresar con su hijo a la salida del colegio, donde el niño juega un rato con el perro y luego se van.



HORA: 2:00-2:20 pm Total de personas: 22

A las 2:20 se da la salida de la escuela, por lo que se observa más movimiento en la plaza. La mayoría de actividades que suceden son niños que intentan jugar un rato en el espacio, sin embargo, la mayoría de veces son llamados por sus mamás para irse. En general, la mayoría de estas actividades cortas duran aproximadamente 5 minutos.

Tres niños y sus respectivas tutoras se quedan en el espacio más tiempo. Las niñas utilizan las hamacas, el subibaja y el playground de colores. Por su lado, las mamás deben quedarse sentadas en las bancas alrededor del espacio o de pie.



HORA: 2:20-2:40 pm Total de personas: 25

7.2.6. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS

1- CAMINOS POCO DELIMITADOS:

Existe solo un camino pavimentado, por lo que las personas crean los caminos que les parecen convenientes.

En el mapa a continuación (Ver "Imagen4.Desplazamientos más realizados en plaza. Elaboración propia.") se pueden observar los principales puntos de tensión y caminos que realizan las personas en la plaza.

2- AUSENCIA DE ATRACTORES:

No existen elementos que generen tensión o atracción dentro del recorrido que lleven al peatón a observar el espacio o a desviarse de su camino y participar del mismo por un periodo de tiempo.

3-DISEÑO ESPACIAL POBRE:

La plaza presenta suficiente espacio como para poder hacer distintos tipos de actividad (especialmente actividades deportivas), sin embargo el diseño de la misma no lo fomenta. El área libre de la plaza se encuentra tan poco delimitada e intervenida que no genera espacios de seguridad y apropiación por parte de grupos pequeños de usuarios, por lo que la misma es poco aprovechada y la mayoría de actividades se desarrollan en la cancha multiusos, que solo permite una o dos actividades desarrollándose a la vez.

En general, el costado este es el único espacio diseñado para albergar actividades de juego, sin embargo el mismo no ha sido diseñado de manera integral, por lo que se desaprovechan oportunidades para que el usuario prolongue su estadía.

4- OBJETOS AISLADOS EN EL ESPACIO:

Las máquinas de ejercicio son llamativas, sin embargo se pudo observar cómo las mismas por si solas no son un elemento atractor

suficiente para generar vida en la plaza. Además, se encuentran demasiado expuestas a las condiciones del tiempo, por lo que suelen ser sub-utilizadas. Por otro lado, los playgrounds no se encuentran integrados al entorno, sino como objetos aislados, por lo que se limitan también las posibilidades de juego.

5- POCOS PUNTOS DE REUNIÓN:

se cuenta con muy pocos espacios de reunión de personas y en el área de juego no existen las condiciones ni el espacio para que los papás cuiden a los niños durante el juego, por lo que la mayoría optan por irse rápidamente del espacio.

6-ESTRATEGIAS DE ACCESIBILIDAD UNIVERSAL LIMITADAS:

A nivel de accesibilidad, en la plaza se hace un intento por presentar propuestas accesibles, pero las mismas siguen sin permitir una vivencia del espacio integral por personas con diferentes capacidades. En esta línea, no se observan suficientes caminos pavimentados y señalizados para recorrer la plaza.

Por otro lado, se coloca un playground que es una alternativa más accesible a los que usualmente existen, sin embargo el mismo solo contempla la accesibilidad motriz y no otro tipo de personas con otras necesidades (como discapacidad auditiva, visual, etc).

7- EXPOSICIÓN A CONDICIONES ATMOSFÉRICAS Y DEL ENTORNO:

El espacio se encuentra completamente expuesto a las condiciones de lluvia, viento y sol que existen. En momentos de la mañana y tarde, el sol afecta de manera directa sobre la plaza, por lo que las actividades se ven disminuidas de manera significativa. Por otro lado, existen corrientes de viento fuertes desde el noreste que en algunos momentos de calor son beneficiosas, pero usualmente generan un ambiente incómodo.

Además, no existe ninguna barrera contra el tráfico de las calles que encierran la plaza, por lo que el ambiente a algunas horas se encuentra expuesto a una alta contaminación sonora y atmosférica.

A nivel general, el espacio no presenta un diseño integral que beneficie las actividades opcionales y sociales.

El mismo sigue siendo utilizado por su posición estratégica por la escuela y por los ciudadanos, pero ésta es una condición más de necesidad que de diseño del espacio, ya que el mismo no presenta las condiciones necesarias para que los usuarios disfruten su estadía en el mismo, por lo que la mayoría de actividades opcionales duran alrededor de 5 minutos.

El mismo tiene una condición de amplitud y apertura que para algunas actividades (como reuniones, conciertos, etc) es beneficiosa, pero para el día a día suele ser muy intimidante. Además, en algunos momentos puede incluso ser un espacio solitario que genera una sensación de inseguridad.

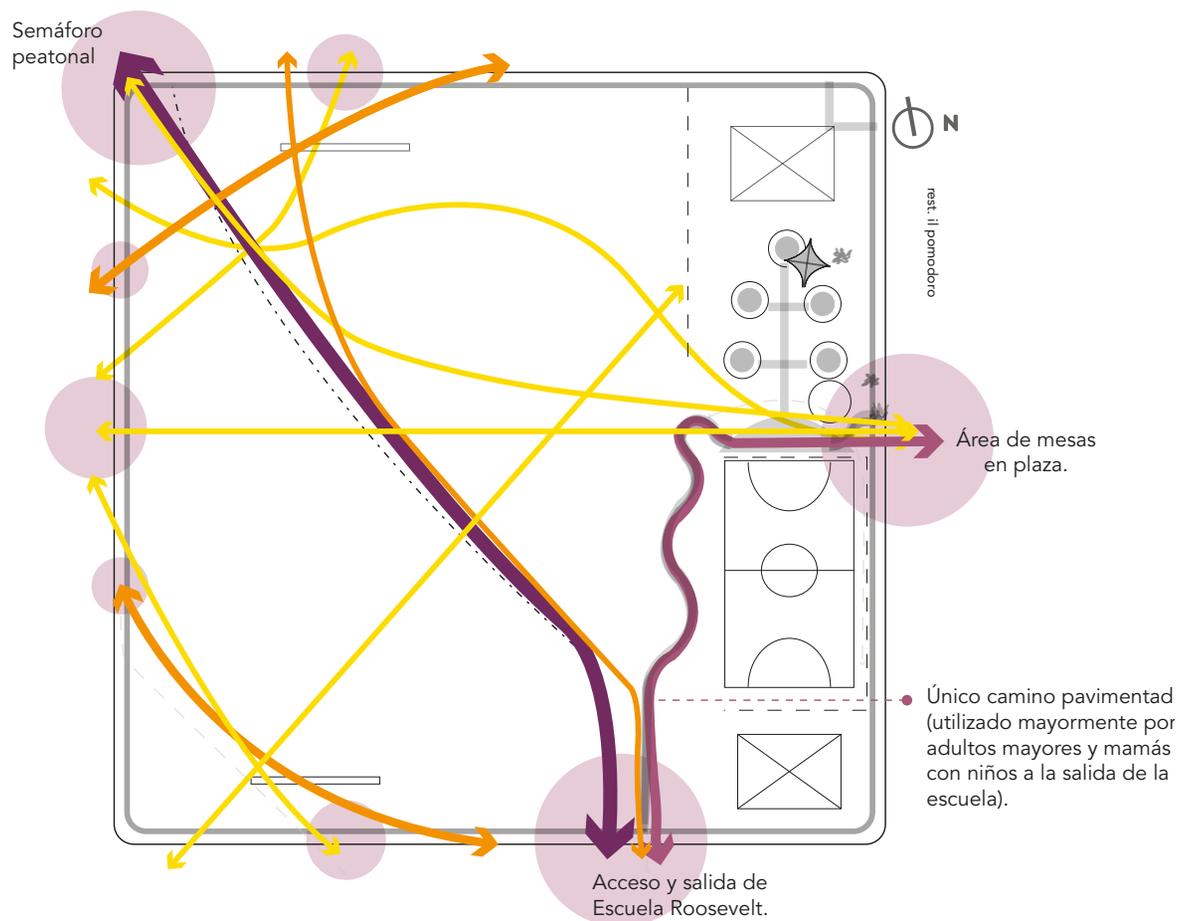


Imagen89.Desplazamientos más realizados en plaza. Blanco Viquez, G. (2018)

D

CAPÍTULO 08
GUÍA GENERAL DE DISEÑO

8.1 PREMISAS GENERADORAS

A partir del estudio de las distintas variables teóricas y de los procesos metodológicos, se concluye como una problemática general que la ciudad se encuentra desligada de los usuarios, a nivel de diseño, de oportunidades y de percepciones. Además, se ha dado una pérdida del lugar natural del juego infantil, donde este existe solamente en espacios aislados del entorno urbano.

Partiendo de que las virtudes de la infancia son inherentes a todo ser humano en la forma de conocer, percibir y actuar sobre el espacio, la forma de diseñar el mismo busca responder a este eje común de todo ser humano. Para ello se conceptualizó el diseño a través de las siguientes premisas, las cuales dan cabida a puntos de partida y metas para la restauración del espacio público desde la experiencia infantil:

1-EL CONOCIMIENTO DEL ESPACIO SURGE A TRAVÉS DEL CUERPO

El espacio debe ser potencial de acción, buscando ser experimentado por medio de la actividad física en él. Según la pirámide de necesidades de Maslow (citado en The Third Teacher, 2010) las primeras necesidades que deben cumplirse son las fisiológicas, como la necesidad de alimentación, sueño, refugio, etc. En el caso del espacio público, es importante que a nivel físico el mismo mantenga al usuario protegido de las condiciones del entorno, y que este tenga las condiciones necesarias para que el mismo pueda desarrollar sus actividades. Si la estadía en el espacio no es placentera, el mismo no permanecerá por mucho tiempo (a menos de que sea estrictamente necesario).



EXPERIMENTACIÓN PERSONAL DEL ESPACIO A TRAVÉS DEL CUERPO

El espacio debe dejar la acción libre y posibilidades abiertas para que el juego se desarrolle libremente y permitir al usuario apropiarse del mismo a través de la experiencia personal.

Imagen90. Ícono cuerpo- Blanco Viquez, G. (2018)

2-EL ESPACIO ES GENERADOR DE EMOCIONES

...a través de la acción del usuario y de su percepción del espacio. El segundo acercamiento del espacio es a través de la percepción. Según Maslow, la segunda necesidad básica tiene que ver con el sentido de seguridad. La protección de elementos peligrosos, el orden, la estabilidad y la ausencia de miedo son elementos que tienen que ver con el campo tanto físico como perceptual, por lo que cómo el individuo perciba el espacio será lo que lo invite a permanecer.



AMBIENTES DE APROPIACIÓN

En función de sus acciones, experiencias y recuerdos se puede asignar un valor determinado a un espacio; por lo que se debe buscar que este acoja y promueva la exploración y apropiación, buscando que quienes lo utilicen se sientan seguros y puedan también dejar su huella.

3- EL ESPACIO A TRAVÉS DE SU CONFIGURACIÓN, FAVORECE DISTINTAS DINÁMICAS SOCIALES.

El ser humano es un ser social por lo que la necesidad de relaciones interpersonales motiva el comportamiento. El ser parte de una comunidad unida ayuda al sentido de pertenencia, el cual mejora la sensación de seguridad y bienestar en el espacio. El espacio debe permitir el uso libre para el juego y el encuentro espontáneo dentro de la vida cotidiana, donde puedan convivir personas de diferentes edades y condición.



ESPACIOS COMUNES DE ENCUENTRO

Que el espacio sea una estructura articulada, unitaria, familiar, recorrible, sin prohibiciones/límites inadecuados, que posibilite el encuentro en situaciones cotidianas de diferentes tipos de población.

Imagen91. Ícono sentir. Blanco Viquez, G. (2018)

Imagen92. Ícono social- Blanco Viquez, G. (2018)



4- EL ESPACIO SE PUEDE CONVERTIR EN UN MOTOR DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL JUEGO.

El juego es inherente al ser humano y está ligado a las capacidades físicas y mentales del mismo, además, es una forma de conocer y apropiarse del contexto. Los espacios deben buscar despertar la actitud lúdica en los usuarios de distinta edad y condición en un ambiente donde se cumpla con todas las necesidades básicas para que el mismo pueda aprender y desarrollar todo su potencial en un ambiente donde se sienta seguro física y emocionalmente.

El diagrama presentado a continuación (Ver "Diagrama1. Diagrama resumen de las distintas condiciones básicas del diseño espacial.") busca expresar la importancia de cada condición espacial primeramente en el acercamiento al espacio desde las distintas necesidades básicas del ser humano, a través de las distintas acciones que éste podría tomar en el espacio, qué condición básica es indispensable para que éstas necesidades se puedan solventar y los distintos elementos de diseño que deben tomarse en consideración.

ESPACIO DE EXPERIENCIAS SENSORIALES RICAS Y FLEXIBLES

Espacios que incentiven la exploración lúdica, la imaginación y posibilidad de invención del usuario durante el juego. Espacios flexibles con más de una forma de ser utilizados.

Vínculos sensoriales de apropiación del entorno, además del uso adecuado y aprovechamiento de elementos naturales. y conexión espacial con el entorno.

Diseño entrelazado con construcción del entorno para generar espacios ricos y complejos. Manejo de topografías, forma y escala de superficies hacen posible que se encuentren en la acción

Imagen93. Ícon exploración. Blanco Viquez, G. (2018)

CONDICIONES ESPACIALES BÁSICAS

ACTIVIDADES NECESARIAS /OPCIONALES

caminar - esperar - recorrer

NECESIDADES BÁSICAS

FISIOLÓGICAS

refugio de condición del entorno

accesibilidad
física, intelectual, oportunidad y confort para todos.

ACTIVIDADES OPCIONALES

permanecer - mirar - sentarse

SEGURIDAD
seguridad, estabilidad.

seguridad
Sensación de bienestar, protección de elementos dañinos del entorno.

ACTIVIDADES SOCIALES

escucharse - conocerse - exponer

PERTENENCIA/AMOR
encuentro con otros, sentido de comunidad.

confort
Comodidad, condiciones ambientales favorables

ACTIVIDADES OPCIONALES/SOCIALES

jugar - ejercitarse - descubrir

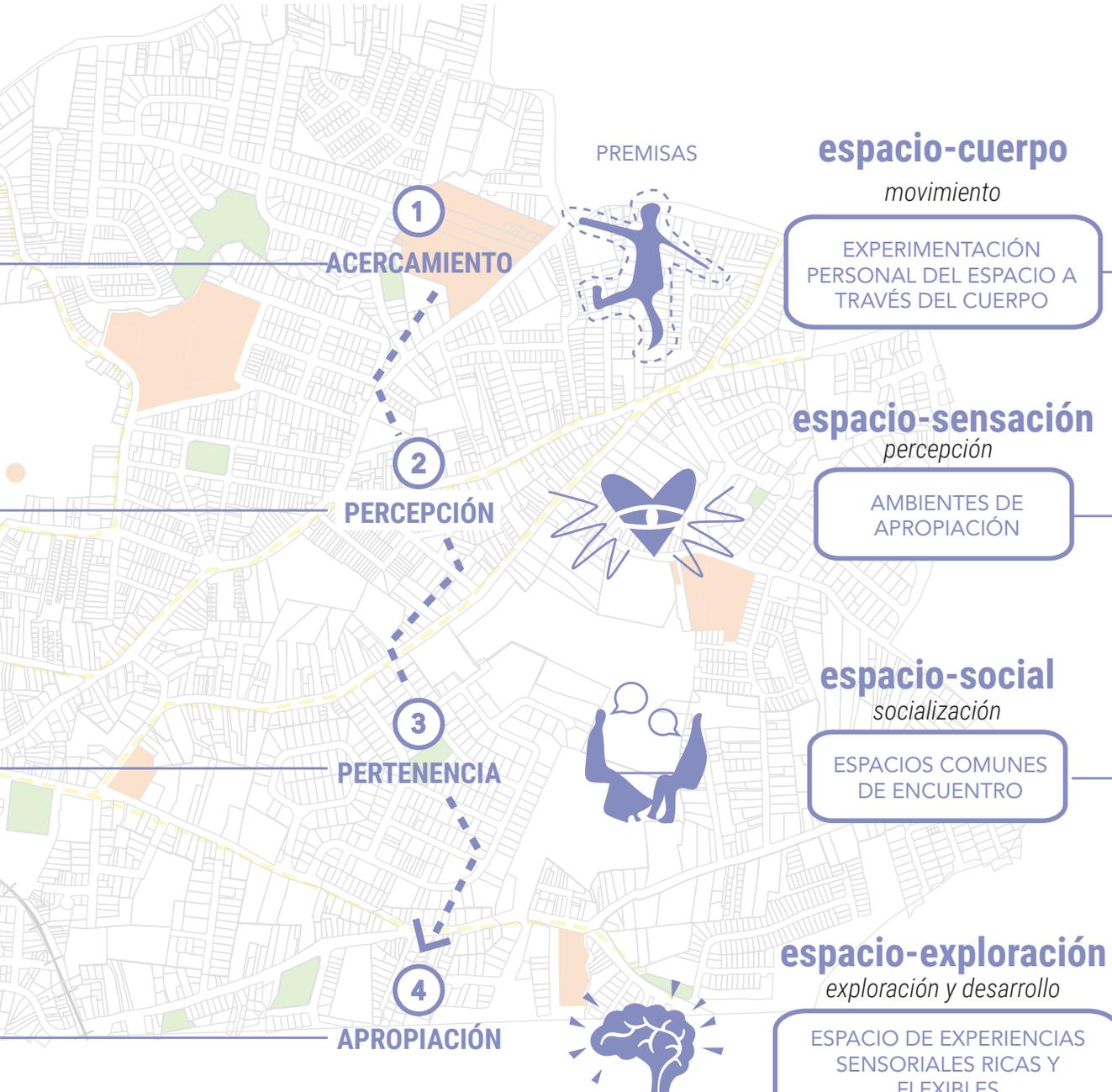
AUTO-ESTIMA
realización personal

variedad
Diversidad de uso, actividades, formas y población.

ACTUALIZACIÓN
creatividad, realización.

placer
Sensación de bienestar físico y sensorial, riqueza espacial y curiosidad.

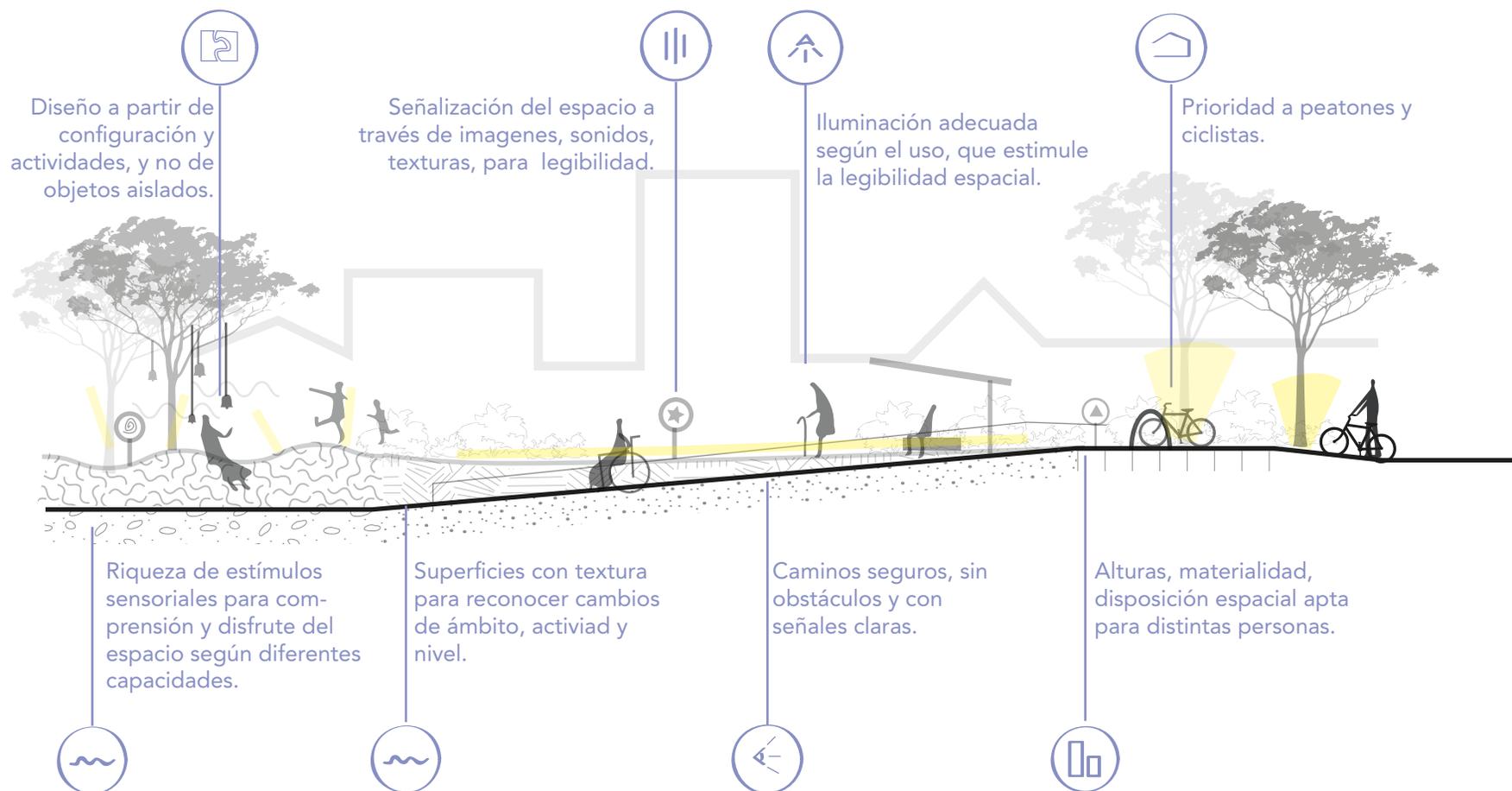
Diagrama21. Diagrama resumen de las distintas condiciones básicas del diseño espacial.
Blanco Viquez, G. (2018)



- ELEMENTOS**
-  materialidad
 -  iluminación
 -  visibilidad
 -  protección físi
 -  configuración espacial
 -  legibilidad
 -  escala
 -  naturaleza

*Accesibilidad:

La experimentación del espacio en las dimensiones físicas como sensoriales es fundamental para disfrutar del mismo y poder generar un vínculo de apropiación con él. Por esta razón, se busca que los ambientes dentro del espacio sean acogedores para todos y permitan la participación de todos los usuarios independientemente de su condición física, intelectual, etaria entre otras. En este sentido, se plantean estrategias desde el diseño universal, pensando en las experiencias del espacio de distintos tipos de población.



accesibilidad

física, intelectual, oportunidad y confort para todos.

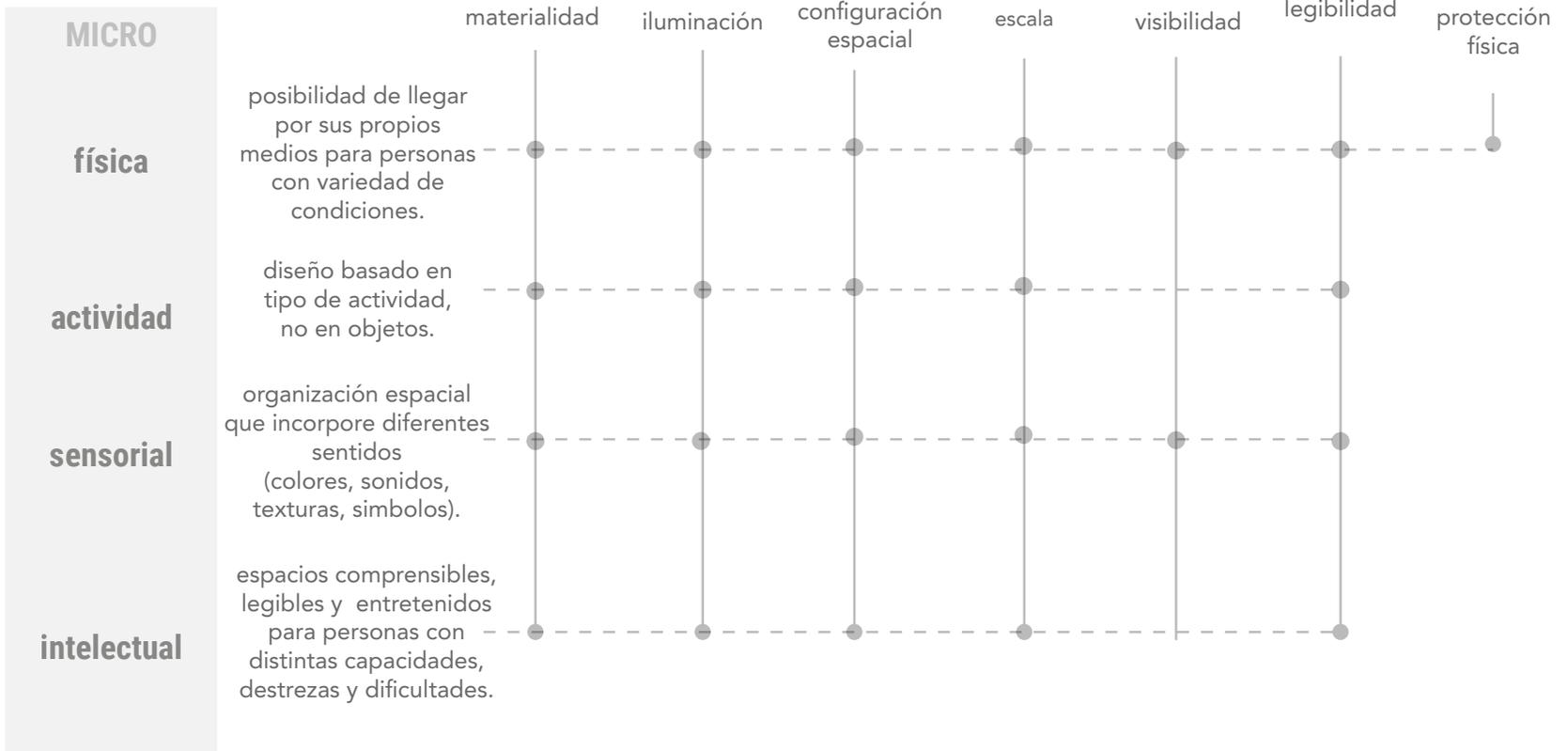


Tabla30. Tabla Accesibilidad. Blanco Viquez, G. (2018)

*Seguridad:

La sensación de seguridad, bienestar físico y protección son elementos primordiales para para que el ser humano se pueda desenvolver, aprender y jugar. El proceso de apropiación de un espacio no se puede dar sin que ésta necesidad sea solventada, por lo que se plantean estrategias desde las pautas generadoras que ayuden al usuario a sentirse bien dentro del mismo.

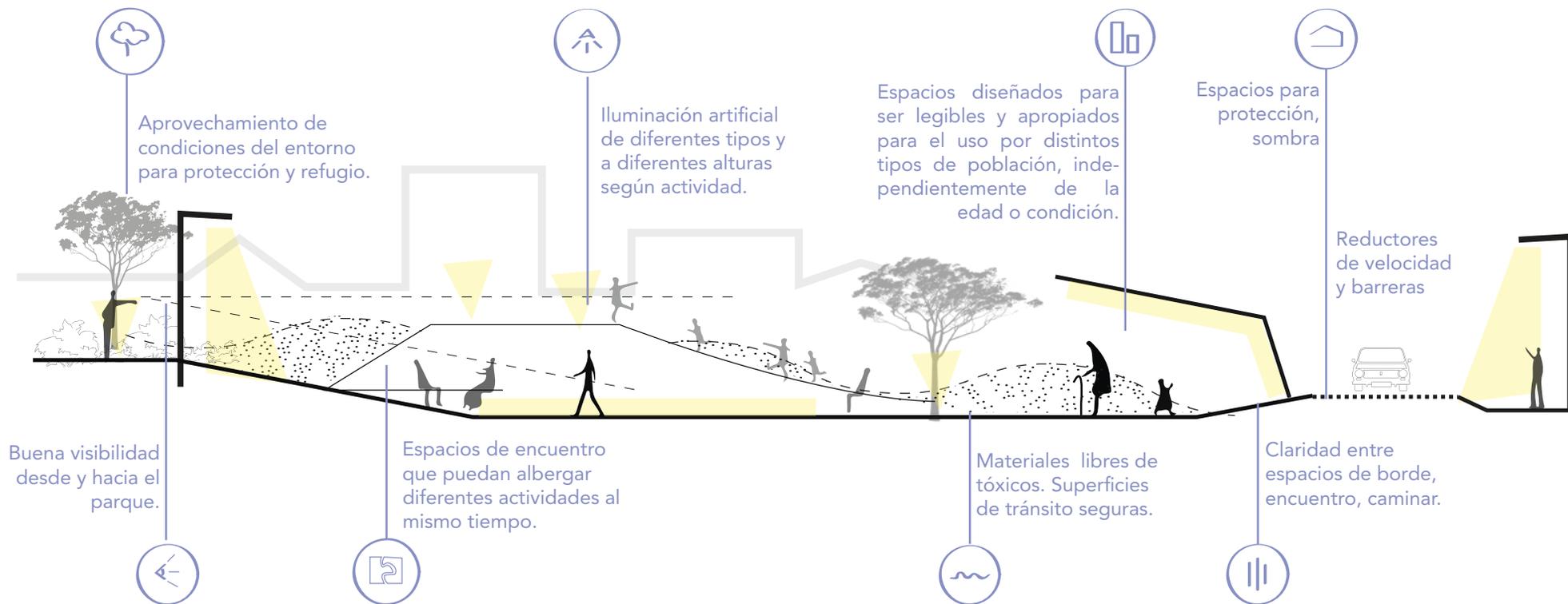


Imagen95. Estrategias seguridad. Blanco Viquez, G. (2018)

seguridad

Sensación de bienestar, protección de elementos dañinos del entorno.



SENSACIÓN	
crimen y violencia	Miradas en la calle, funciones que se solapan de día y de noche, buena iluminación.
experiencias sensoriales	Protección y aprovechamiento de condiciones ambientales (viento, lluvia, sol, contaminación).
tránsito y accidentes	Barreras claras, reductores de velocidad, legibilidad del espacio, control.
elementos FÍSICA	Alturas, materialidad, disposición de elementos, legibilidad de uso.

Tabla31. Tabla Seguridad. Blanco Viquez, G. (2018)

*Confort:

Es la comodidad y condiciones ambientales que brinda el espacio y hacen placentera y posible la estadía en él por un período extendido de tiempo. La misma tiene sus raíces en las necesidades básicas del ser humano de tener refugio y sentirse acogido. Las estrategias se basan en elementos que faciliten el uso del espacio para actividades de la vida diaria.

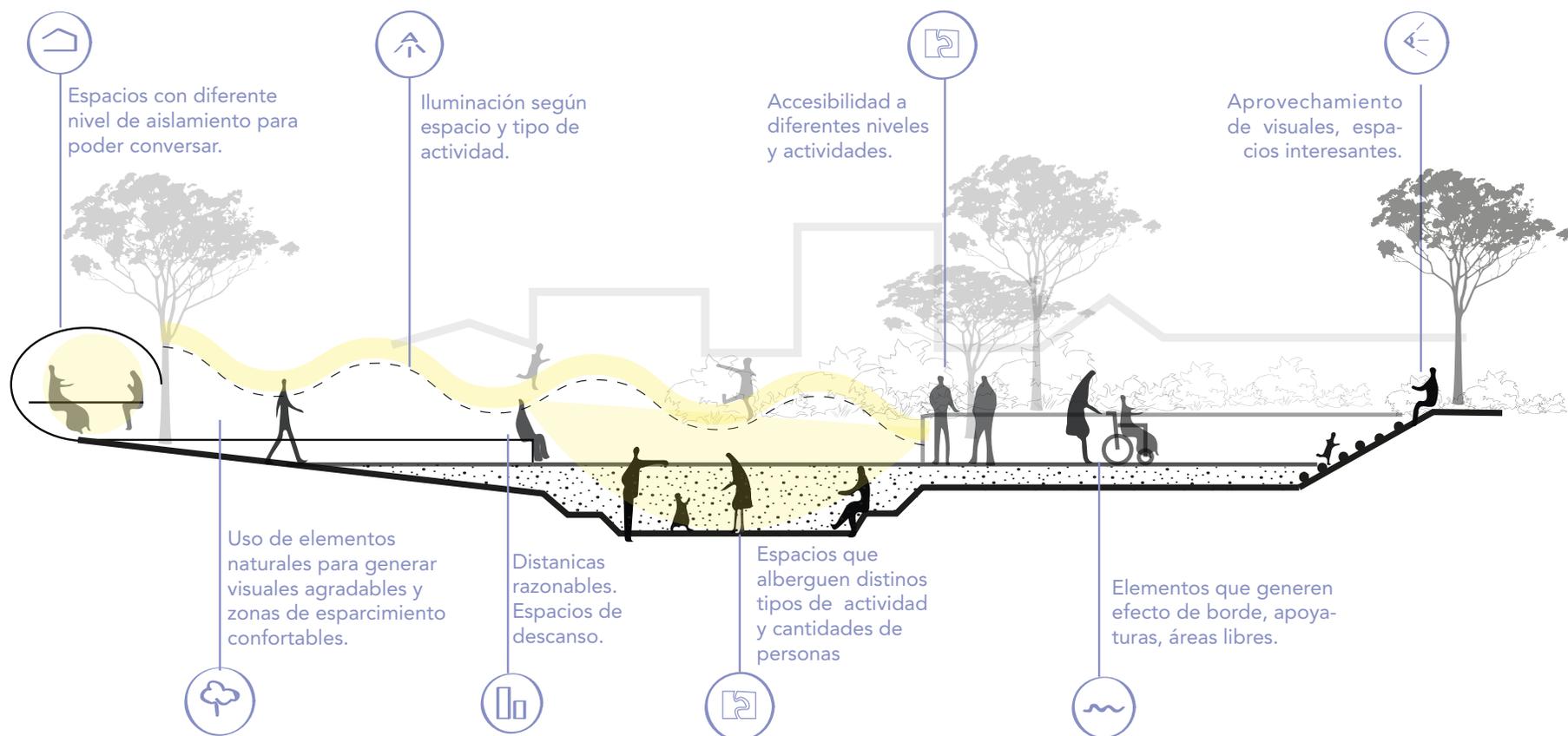


Imagen96. Estrategias confort. Blanco Viquez, G. (2018)

confort

Sensación de bienestar, protección de elementos dañinos del entorno.

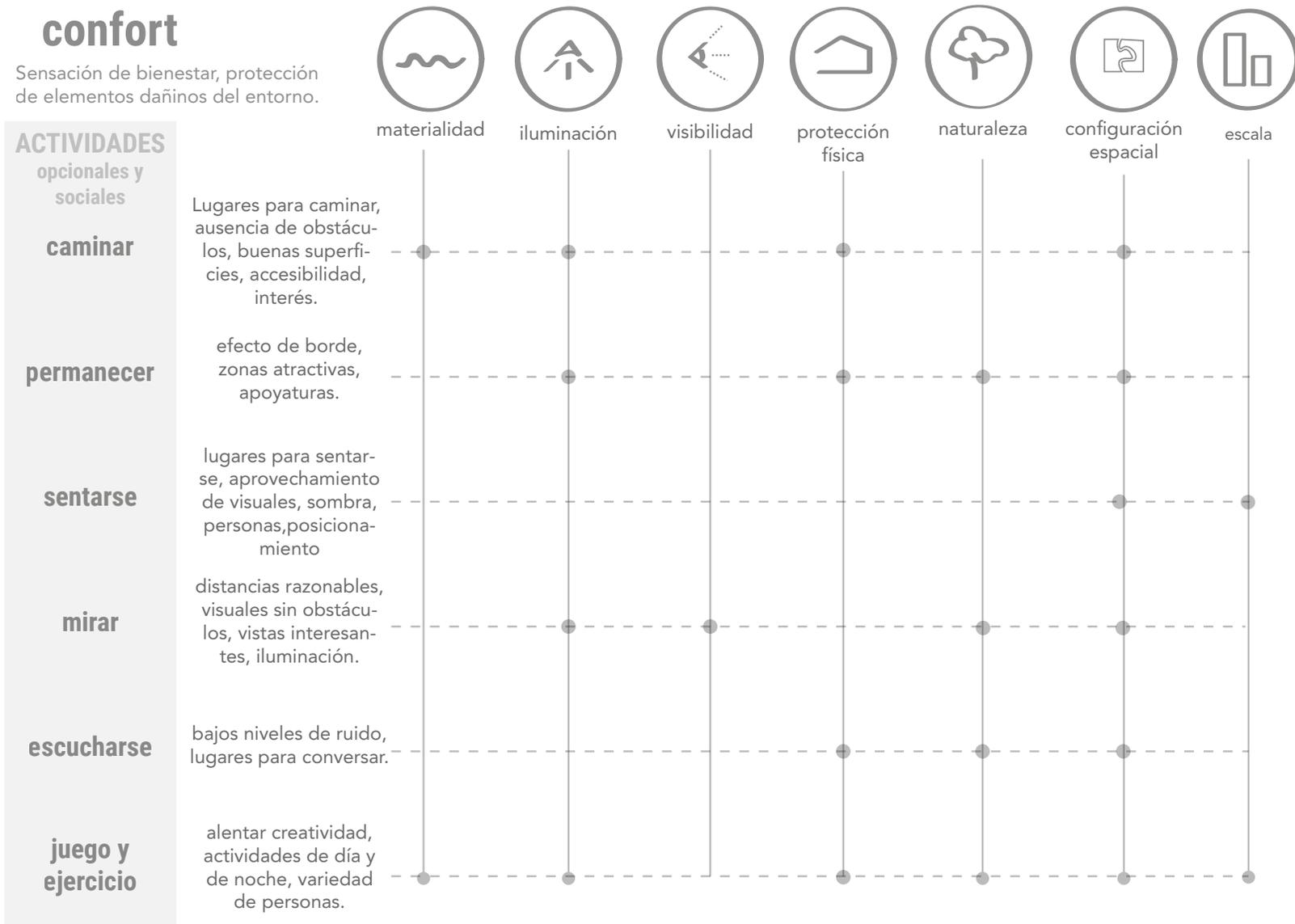


Tabla 32. Tabla Confort Blanco Viquez, G. (2018)

*Variedad:

Diversidad de uso, actividades, formas y población. Los ambientes deben contemplar la posibilidad de ser utilizados de distintas maneras, para satisfacer las demandas de distinto tipo de población. Además, el diseño debe partir de la posibilidad del espacio de dividirse y subdividirse en grupos de diferentes tamaños según la cantidad de personas que se apropien de él.

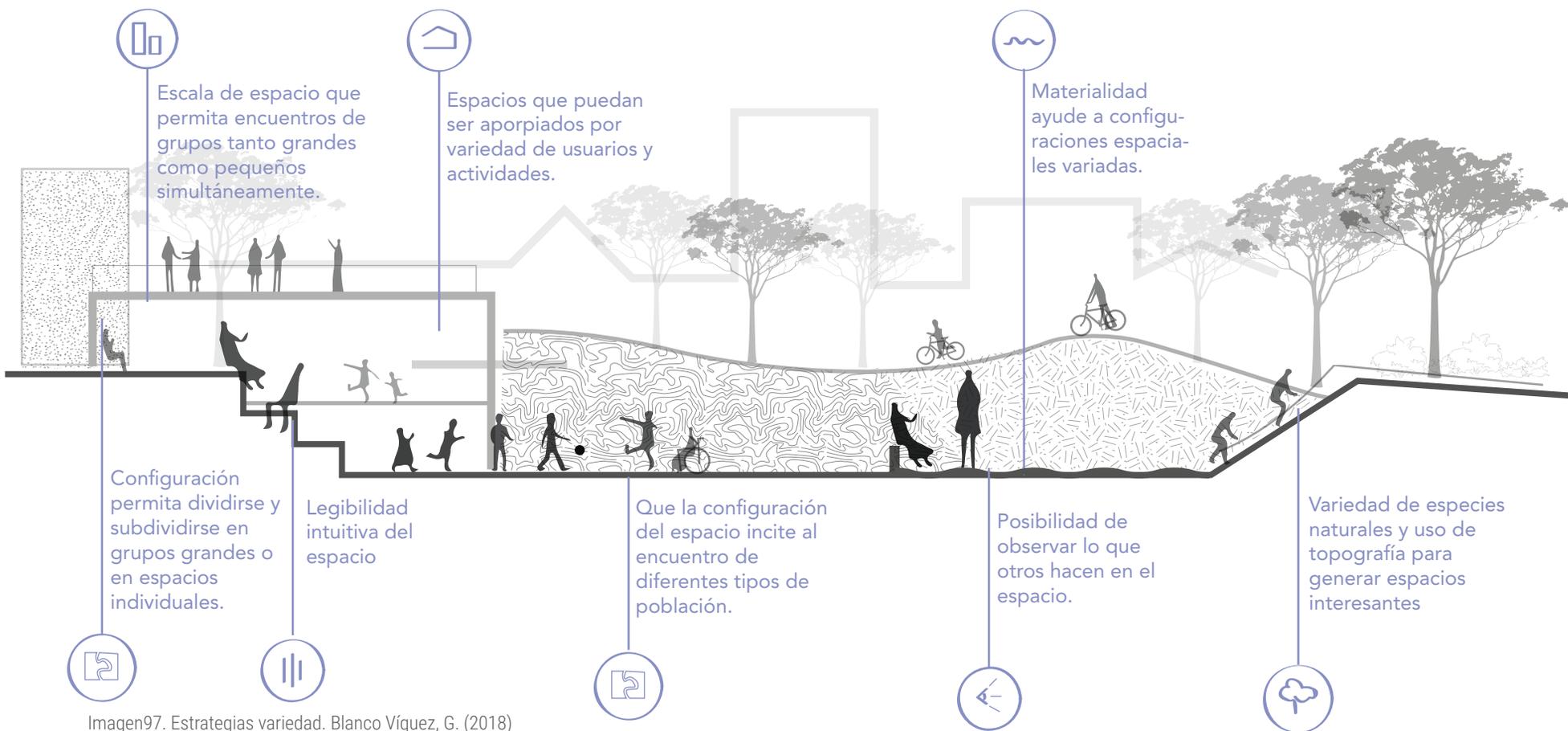


Imagen97. Estrategias variedad. Blanco Viquez, G. (2018)

variedad

Diversidad de uso, actividades, formas y población.

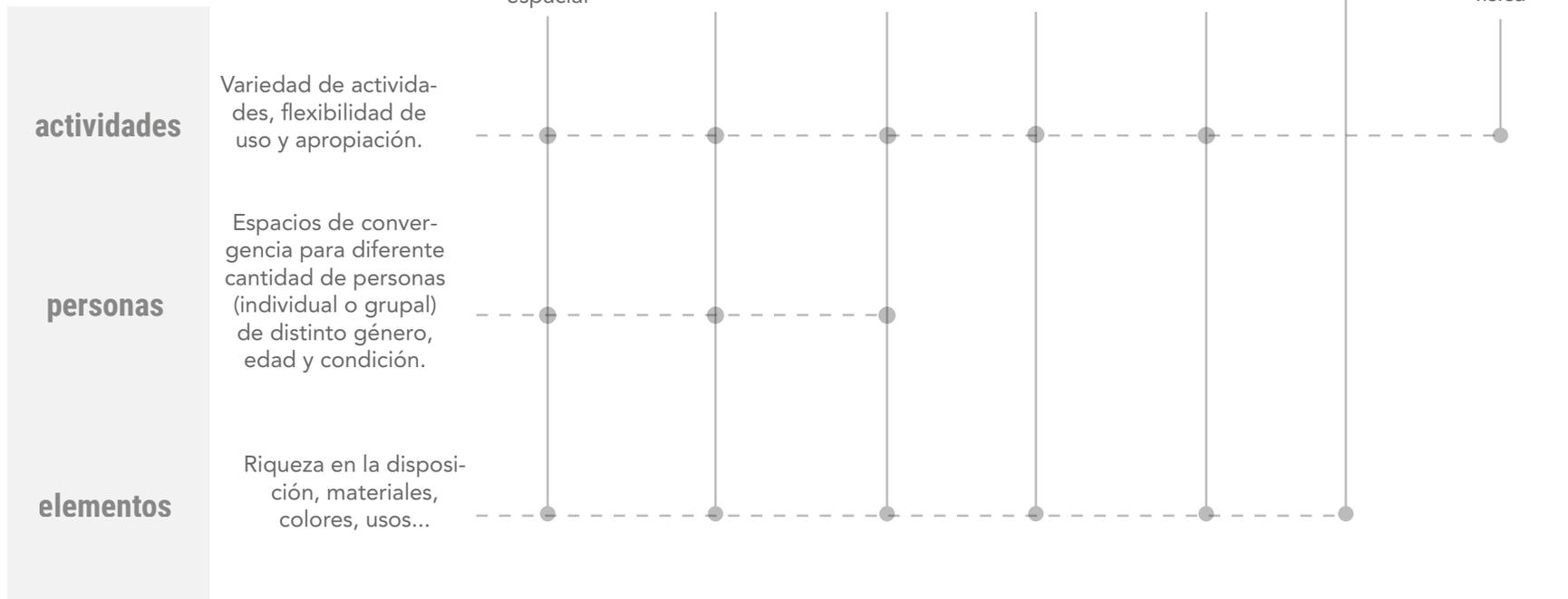
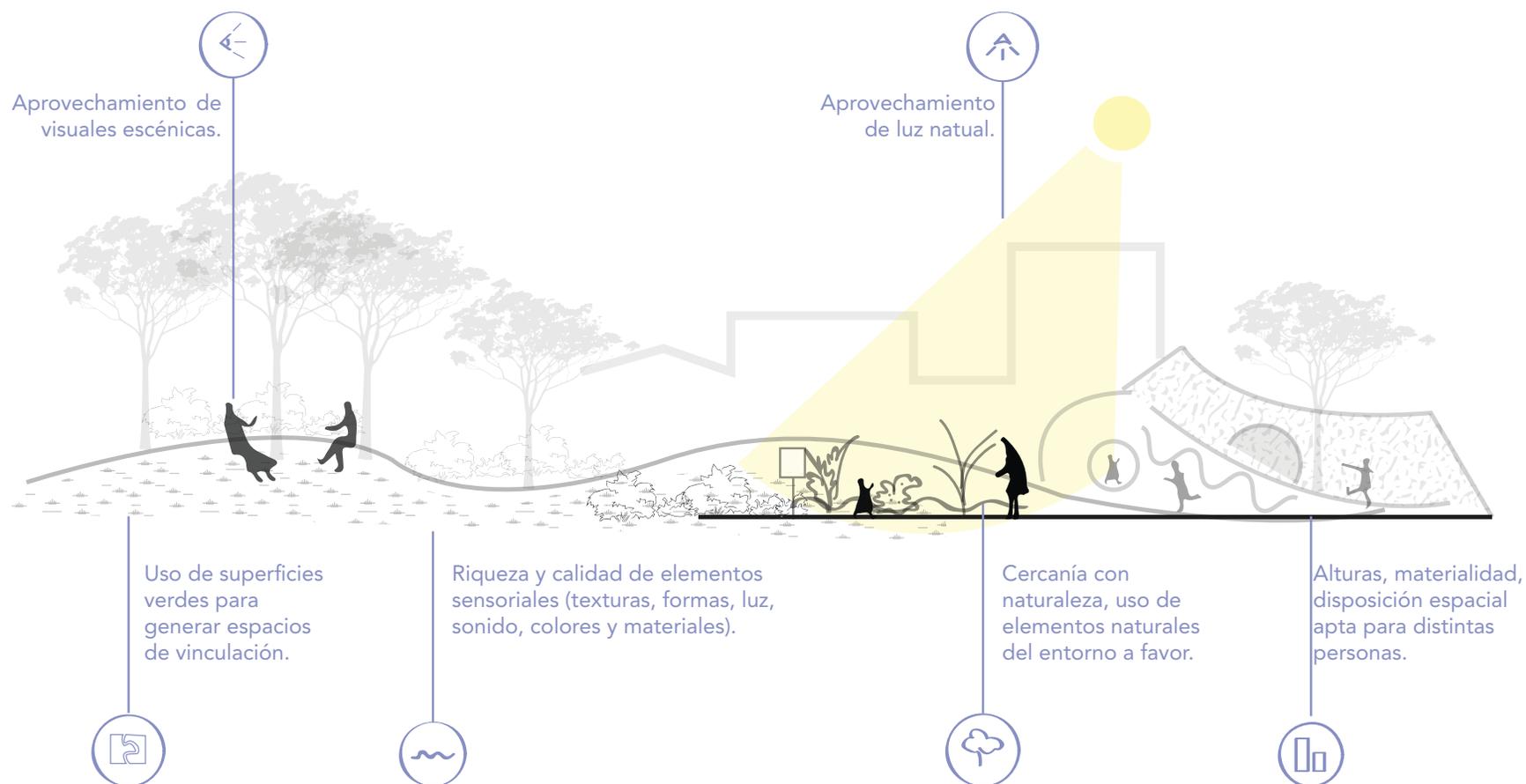


Tabla 33. Tabla Variedad. Blanco Viquez, G. (2018)

*Placer:

Sensación de bienestar físico y sensorial que invite a la exploración y la curiosidad. El espacio debe ser estimulante, por lo que se busca evaluar ideas, características y materiales por su sensibilidad al color, la luz y su textura, ya que la imagen del espacio se deriva de la riqueza sensorial de lo material.



placer

Sensación de bienestar físico y sensorial, curiosidad.

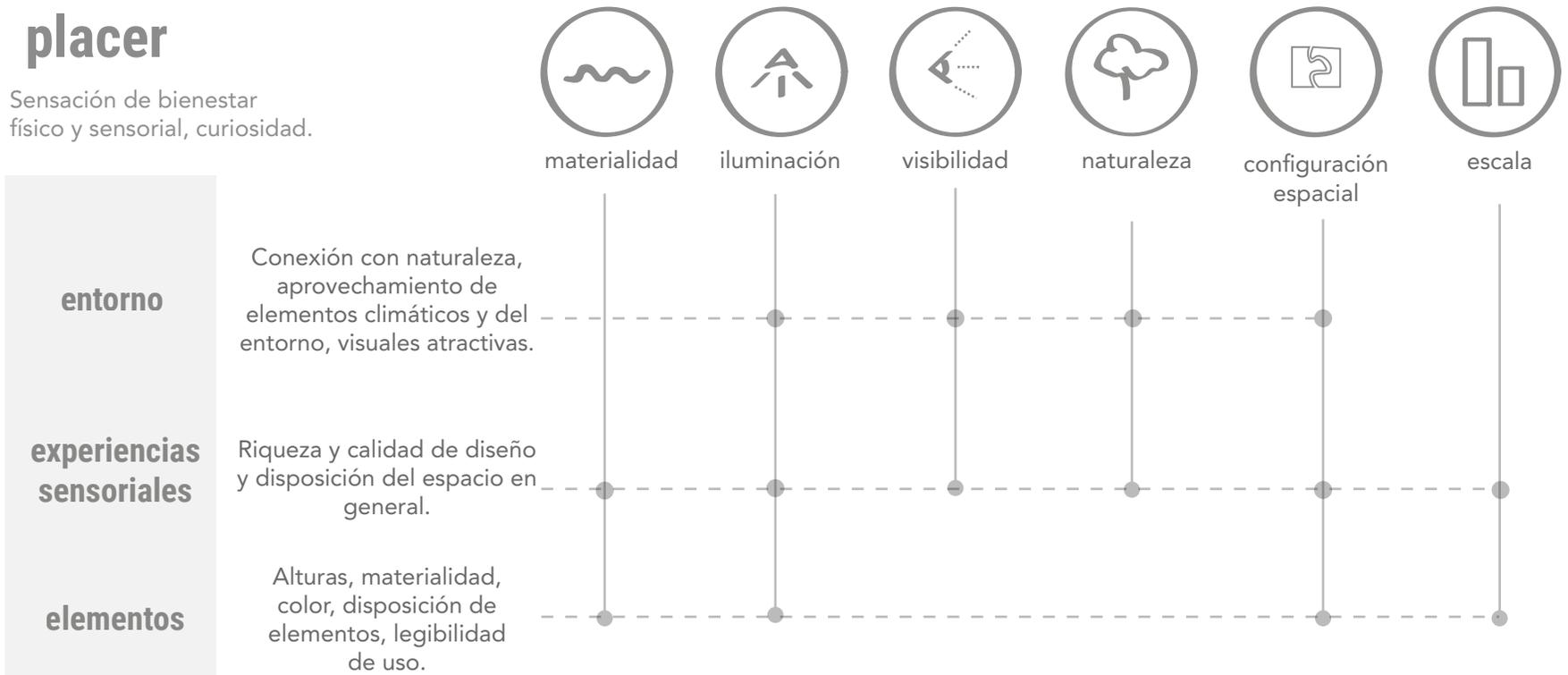


Tabla34. Tabla placer Blanco Viquez, G. (2018)

E

CAPÍTULO 9
ESTRATEGIAS Y ESCENARIOS

Partiendo de las pautas generales determinadas en el capítulo anterior, se definieron varias estrategias- a diferentes escalas - para la restauración del espacio público desde una experiencia infantil.

9.1 ESTRATEGIAS GENERALES

9.1.1 ESTRATEGIAS MACRO: Contexto general de parques, ACCEDER Y VISIBILIZAR

ESTRATEGIA 1- CAMINOS SEGUROS HACIA ESCUELAS Y PARQUES.

Como parte de las recomendaciones y estrategias generales para los parques de San Pedro de Montes de Oca, se plantea la implementación del programa “CAMINO SEGURO A LA ESCUELA” para acceder a la escuela y los parques del cantón. El estudio para realizar caminos seguros hacia las escuelas ya está en proceso de desarrollo en varias escuelas del país impulsado por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en conjunto con otras instituciones. Sin embargo, se plantea ampliar los caminos para que también incluyan los parques del cantón, devolviéndoles su importancia y dándole a los niños y demás pobladores las herramientas para identificar los parques más cercanos y lo que éstos ofrecen.

La estrategia en sí se sale de lo que abarca la presente investigación, sin embargo, la misma plantea la coordinación con los entes locales, vecinos y comercios para definir los participantes del programa para generar una red de vigilancia de los caminos hacia la escuela y alrededor de los parques. A nivel físico, la propuesta plantea la rotulación de estos espacios para su fácil identificación, la señalización de los hitos más importantes alrededor de cada escuela, la colocación de mapas con iconografía identificable y fotografías para que los niños comprendan las rutas seguras, la ubicación de los parques más cercanos y de locales “amigos” (solamente ampliando lo propuesto por el MEP a parques del cantón).



Imagen99. Logo camino seguro a la escuela. Tomada de página web del MEP (2017)

ESTRATEGIA 2- VIALIDAD

ESTRATEGIA 2.1 : Integración Plaza-Escuela.

El primer acercamiento que se tiene con la plaza Roosevelt es a través del acceso a ella. Como se puede observar a nivel de análisis, la plaza actualmente se encuentra rodeada en sus 4 costados por calles altamente transitadas. Esto genera un ambiente de inseguridad alrededor de la misma e imposibilita el acceso de los niños a ella de manera segura.

Por esta razón, se plantea como estrategia para brindar un acceso más seguro a la plaza, el cerrar el acceso de vehículos sobre la calle sur de la plaza, que da con la escuela, generando una vía libre para niños y padres de familia hacia la misma, y un ambiente de integración entre la escuela y la plaza.

Para ello, se plantea una ruta alterna, como se observa en el diagrama a continuación (Ver “Diagrama10.Estrategia de integración Plaza-Escuela. Blanco Viquez, G. (2018)”). Se podría permitir el acceso especial solamente para el momento de dejar o recoger a los niños en la escuela en el área señalada en el diagrama y coordinando un horario entre los padres de familia, los servicios de transporte y la escuela.

ESTRATEGIA 2.2 : Reductores de velocidad.

Como segunda propuesta para reducir la inseguridad y facilitar el acceso a la plaza, se plantea colocar reductores de velocidad en las calles aledañas, específicamente enfocándose en la calle al norte de la plaza, la cual es la más transitada tanto por peatones como por vehículos.

En ésta calle, se plantea generar un paso peatonal levemente elevado sobre el nivel de calle como reductor de velocidad para darle mejor accesibilidad, visibilidad e importancia a los pasos peatonales.

ESTRATEGIA 3: Integración de la actual ciclovía.

Como parte de las estrategias en pro de la accesibilidad e igualdad de posibilidades de acceso a la plaza, se plantea la integración de la ciclovía actual, permitiendo que ésta se convierta en un medio viable de acceso al parque. Para ello, además, se plantea la incorporación de parqueos para bicicleta en los accesos norte y sur de la plaza.



Diagrama22.Estrategia de integración Plaza-Escuela. Blanco Viquez, G. (2018)

- 1- Calle de una sola vía hacia el sur.
- 2- Colocación de rampas accesibles entre calle y plaza.
- 3- Islas de vegetación se salen de plaza y se extienden hacia calle para evitar entrada de automóviles.
- 4-Colocación de bolardos para evitar acceso vehicular.
- 5- Utilización de elementos naturales como demarcación de límite externo de la plaza.
- 6- Paso peatonal a desnivel (elevado unos centímetros sobre calle) como reductores de velocidad y para generar un acceso más directo a la plaza.
- 7-Integración de ciclovía con acceso a plaza.



Imagen100. Ilustración escenario estrategia integración Plaza-Escuela. Blanco Viquez, G. (2018)



Imagen101. Ilustración escenario estrategia reductores de velocidad. Blanco Viquez, G. (2018)

9.1.2 ESTRATEGIAS MICRO: PAUTAS GENERALES PLAZA ROOSEVELT

Para la implementación en la Plaza Máximo Fernández primeramente se parte de las pautas generales que guiarán el diseño de acuerdo a las condiciones espaciales que se desea obtener. Por esta razón, el diseño parte del manejo de elementos espaciales como la materialidad, la iluminación, las visuales espaciales, los elementos de protección (barreras, barandas, cubiertas), la escala, la legibilidad, la configuración espacial y el diálogo con los elementos naturales.

9.1.2.1 CONFIGURACIÓN ESPACIAL PARA VISIBILIDAD Y LEGIBILIDAD

La configuración general de la plaza se plantea de manera tal que los niños tengan una comprensión intuitiva de los espacios y de los límites de la plaza. Para ello, se plantea en los bordes externos generar áreas de vegetación como amortiguador que no limite el acceso a la plaza ni la visibilidad exterior-interior, pero si genere una forma de barrera hacia la calle.

También, el trabajo con diferentes pendientes en el terreno plantea diferenciar el nivel de calle del nivel de la plaza para ayudar en la diferenciación de los espacios (manteniéndose siempre dentro de parámetros de accesibilidad).



Diagrama23. Protección física y legibilidad. Blanco Viquez, G. (2018)

9.1.2.2 PROTECCIÓN FÍSICA Y VEGETACIÓN:

De igual forma a nivel de protección, se plantea el uso de elementos naturales y la arborización como forma de proteger al usuario de distintos factores externos que actualmente afectan la plaza, como son la contaminación vehicular y la influencia de los

vientos del noreste. Además, dentro de la plaza se plantean como elementos de carácter estético, visual, de sombra y protección.

Para ello, se plantea el uso de distintas especies naturales nativas del bosque pre-montano húmedo.

ÁRBOLES

Árboles de diferentes alturas, los más altos para sembrar en espacios amplios y centrales. Los bajos para bordes de aceras y caminos.



CORTEZA AMARILLA
20m alto



LORITO
20m alto



VAINILLO AMARILLO
TECOMAS Stans
2-12m alto



GÜITITE
ACNISTUS Arborescens
6-10m alto



LAGARTILLO
8-25 m alto



SOTACABALLO
5-20 m alto



DAMA
CITHAREXYLUM Donnell-smithii
6-10m alto



RABO DE GATO
STACHYTARPHETA Frantzii
arbusto

Imagen102. Collage especies de árboles. Blanco Viquez, G. (2018)

ARBUSTOS y RASTRERAS

Plantas ornamentales para bordes de caminos y cubre suelos, para delimitar espacios y dar colorido al mismo.

Imagen103. Collage especies de arbustos. Blanco Viquez, G. (2018)



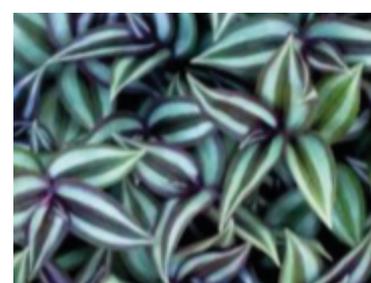
CORAL
Odontonema Tubaeforme
arbusto hasta 2m alto



CROTO
CODIAEUM SPP
arbusto hasta 3m



PINGO DE ORO
DURANTA Repens
arbusto



CUCARACHA
Tradescantia zebrina
rastrera



MANO DE TIGRE
MONSTERA Deliciosa
arbusto



JÚPITER
LAGERSTROEMIA Indica
arbusto hasta 4m



CINCO NEGRITOS
Lantana camara
arbusto hasta 2m



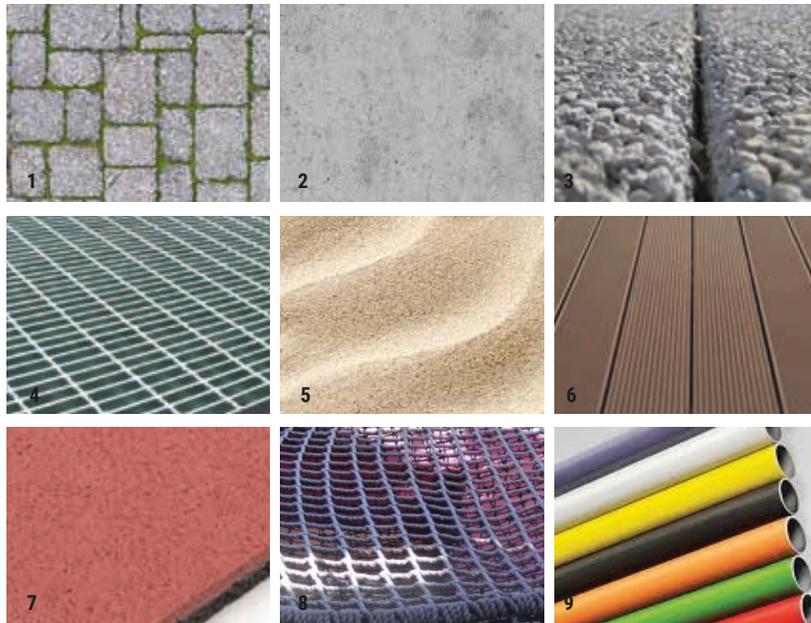
BOTÓN DE ORO
Acmella repens
rastrera

9.1.2.3 LEGIBILIDAD Y MATERIALIDAD:

Se determina como estrategia de comprensión del espacio el uso de texturas y color como forma de señalar el tipo de actividad que se desarrolle en el mismo.

A nivel general se mantendrá el uso de colores neutros, con acentos de color en elementos específicos que se quieran destacar, los cuales se determinaron según lo que se deseaba que reflejara el espacio.

MATERIALES

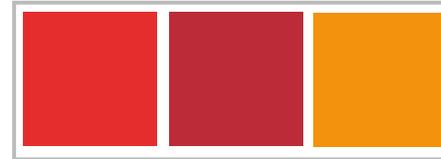


Textura suelo
1. ADOQUINES - 2. CONCRETO - 3. PAVIMENTO PERMEABLE 4. METAL PERFORADO 7. REGUPOL

Superficie y elementos específicos.
5. ARENA - 6. DECK MADERA PLÁSTICA- 8. NET- 9. TUBO METÁLICO

Imagen104.Materialidad. Blanco Víquez, G. (2018)

actividad, intensidad, rapidez



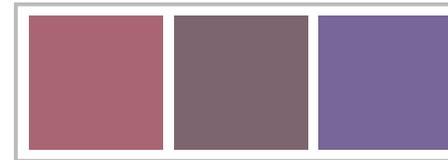
actividad y exploración



movimiento y creatividad



creatividad, artes y exposición



pausa, descanso y conexión con naturaleza



Imagen105.Colores. Elaboración Blanco Víquez, G. (2018) a partir de estudio de psicología del color.

9.1.2.4. ESCALA

La percepción espacial del niño es distinta a la del adulto, por su estatura, campo visual y accesibilidad a los elementos del entorno, por lo que la escala del espacio y la altura de los elementos es primordial para definir el confort del espacio desde una perspectiva infantil. Para ello, se tomó como referencia el parámetro de medidas dado por Sutter (2013) en su investigación "Espacios en movimiento: guía de diseño para espacios de aprendizaje infantil" en la que define las dimensiones apropiadas para niños en edades de preescolar, primer y segundo ciclo de escuela como se observa en el siguiente diagrama. (Ver "Diagrama 12. Escala, elaboración propia a partir de medidas tomadas de "Espacios en movimiento: guía de diseño para espacios de aprendizaje infantil" Sutter (2013)")



PREESCOLAR (4-6 años)

a 138cm	d 46cm
b 60cm	e 28cm
c 113cm	f 77cm

ÁREA DE CONFORT

60-138	28-88
--------	-------

I CICLO (7-9 años)

a 155cm	d 51cm
b 70cm	e 33cm
c 125cm	f 88cm

ÁREA DE CONFORT

70-155cm	33-98cm
----------	---------

II CICLO (10-12 años)

a 169cm	d 54cm
b 77cm	e 35cm
c 134cm	f 93cm

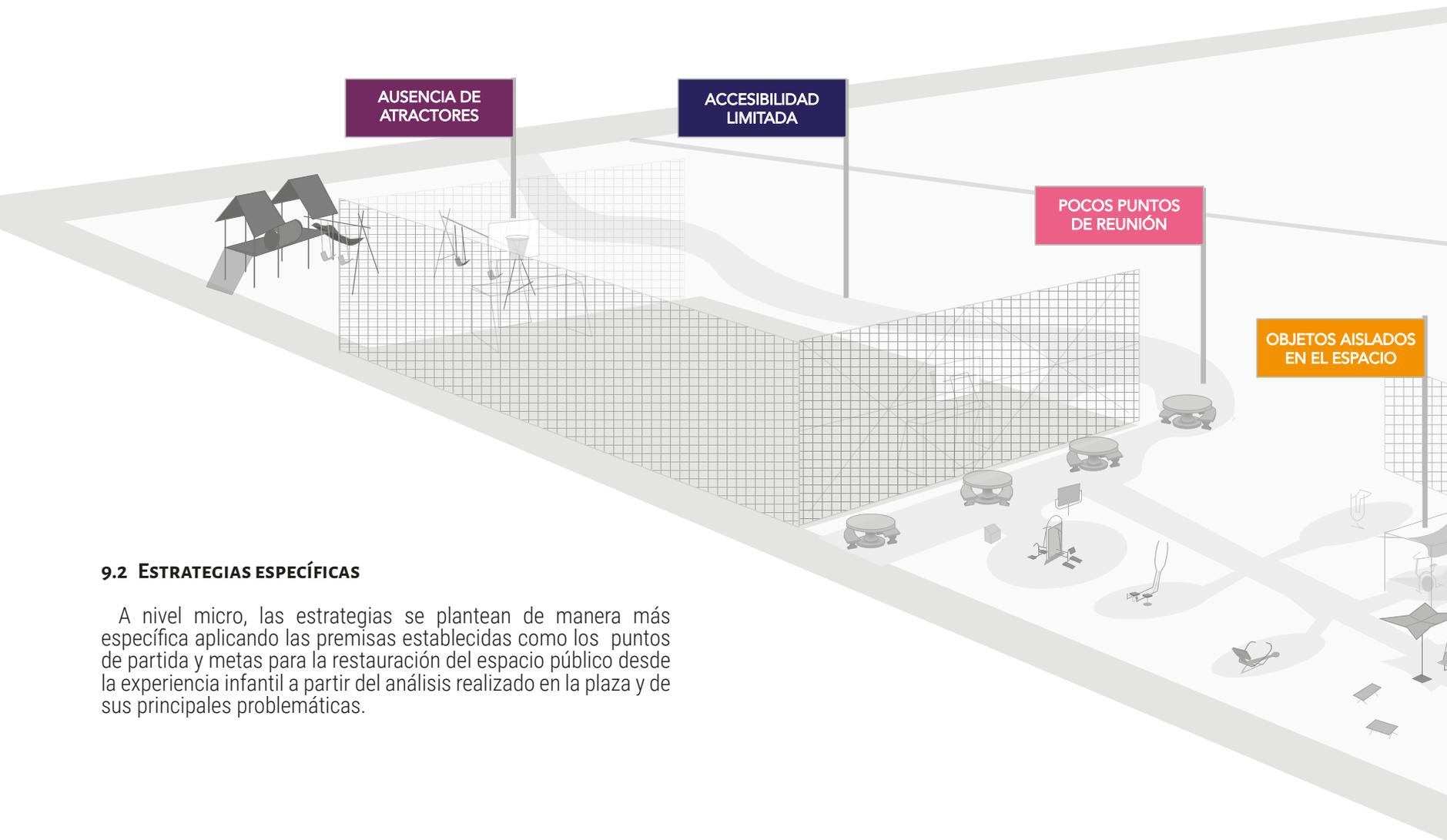
ÁREA DE CONFORT

77-169cm	35-103cm
----------	----------

DIMENSIONES PROMEDIO ÁREA DE CONFORT

70-155cm 32-94cm

Diagrama 24. Escala, elaboración propia a partir de medidas tomadas de "Espacios en movimiento: guía de diseño para espacios de aprendizaje infantil" Sutter (2013)



9.2 ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS

A nivel micro, las estrategias se plantean de manera más específica aplicando las premisas establecidas como los puntos de partida y metas para la restauración del espacio público desde la experiencia infantil a partir del análisis realizado en la plaza y de sus principales problemáticas.

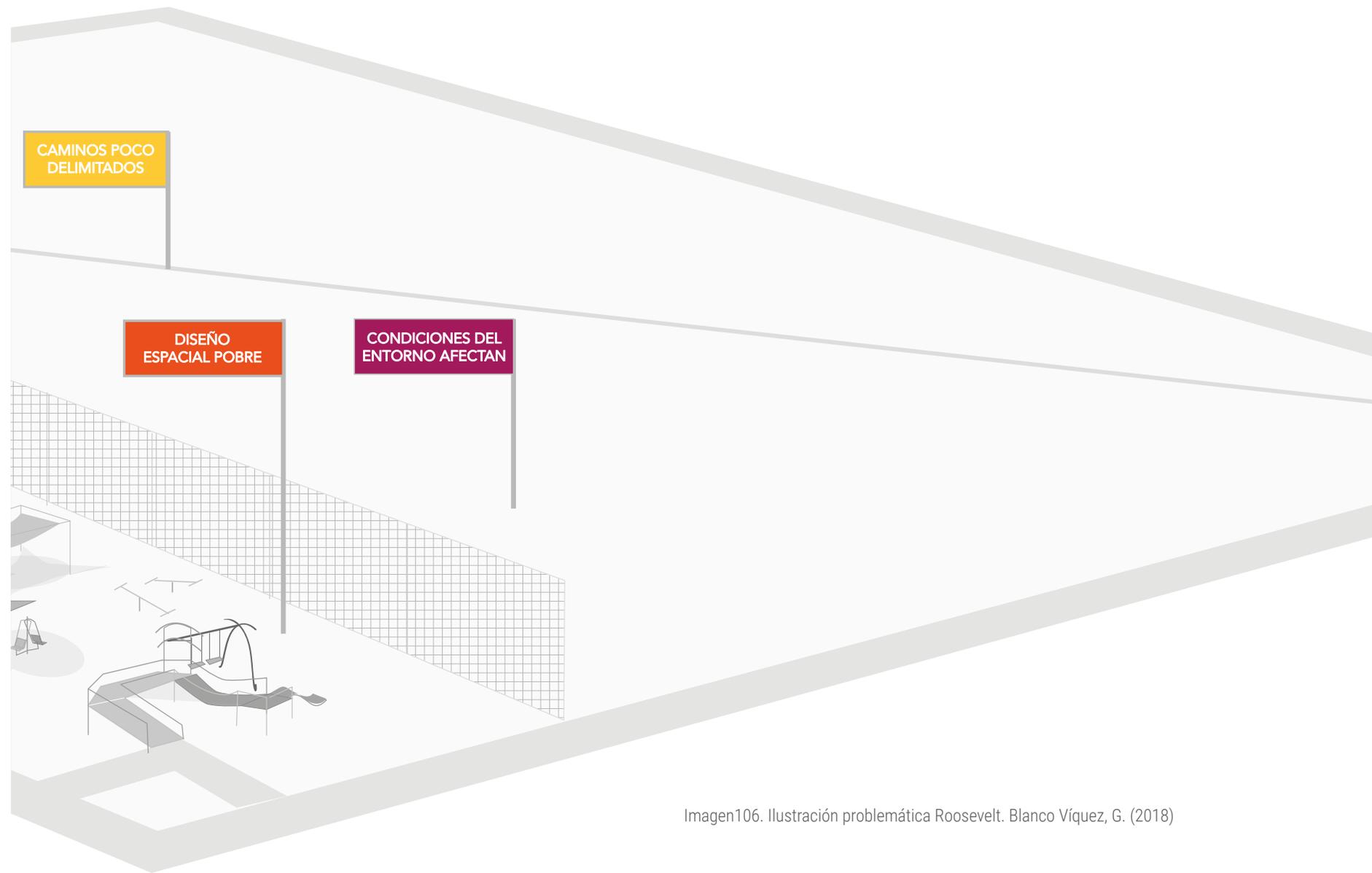


Imagen106. Ilustración problemática Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)

9.2.1 PROBLEMÁTICA

PROBLEMA 1: CONFIGURACIÓN ESPACIAL Y ACCESIBILIDAD

PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

CAMINOS POCO DELIMITADOS, OBJETOS AISLADOS EN EL ESPACIO, DISEÑO ESPACIAL DEFICIENTE.

Uno de los principales problemas de la plaza se encuentra en el primer acercamiento a la misma. La plaza es muy utilizada como un espacio de paso- teniendo incluso caminos hechos por los usuarios-, sin embargo su configuración no responde a éste primer uso que le dan los mismos. Además, los elementos se encuentran aislados en el espacio y a nivel general el diseño de la misma es ambiguo.

PROBLEMA 2: SEGURIDAD, CONFORT Y PERTENENCIA

PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

POCOS PUNTOS DE REUNIÓN, EXPOSICIÓN A CONDICIONES ATMOSFÉRICAS DEL ENTORNO.

Como segundo problema espacial, se observa la falta de condiciones adecuadas para permanecer en la plaza por un periodo prolongado de tiempo, tanto por falta de espacios para este uso como por las condiciones espaciales del mismo.

PROBLEMA 3: RIQUEZA Y VARIEDAD ESPACIAL

PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

AUSENCIA DE ATRACTORES, ESTRATEGIAS DE ACCESIBILIDAD UNIVERSAL LIMITADAS.

Por último, dentro de la plaza existen algunos elementos de juego, sin embargo, los mismos no son lo suficiente atrayentes y flexibles para mantener la plaza activa durante todo el día. Además, los mismos no contemplan el juego como un elemento inherente a todo ser humano, por lo que se limitan a espacios de juego para niños cercados y limitados.

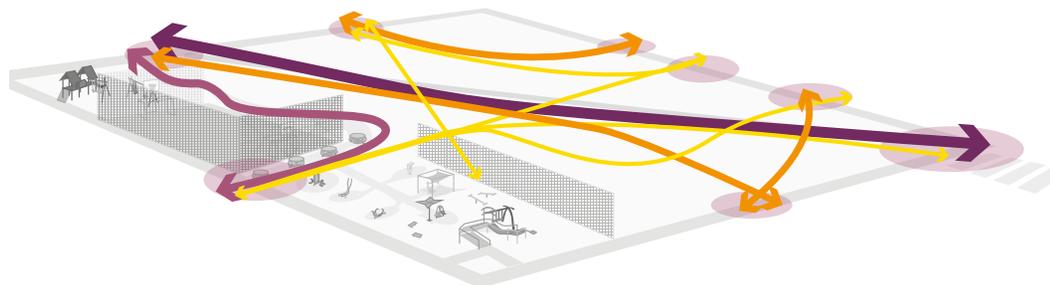


Diagrama25.Problema 1: Configuración espacial y accesibilidad



Diagrama26.Problema 2: Seguridad, confort y pertenencia.

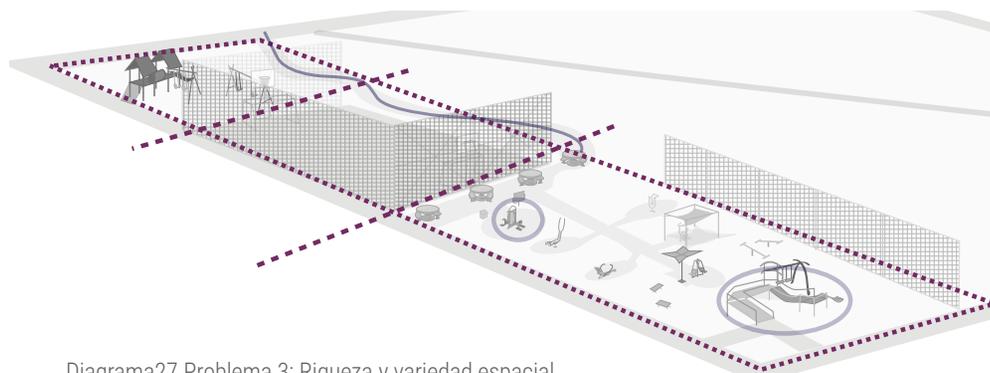


Diagrama27.Problema 3: Riqueza y variedad espacial

Partiendo de las problemáticas expuestas anteriormente, se plantean los siguientes espacios respondiendo a los conceptos generadores como escenarios a través de los cuales se busca que el diseño de la plaza esté integrado con el entorno, las necesidades de los usuarios y el juego.

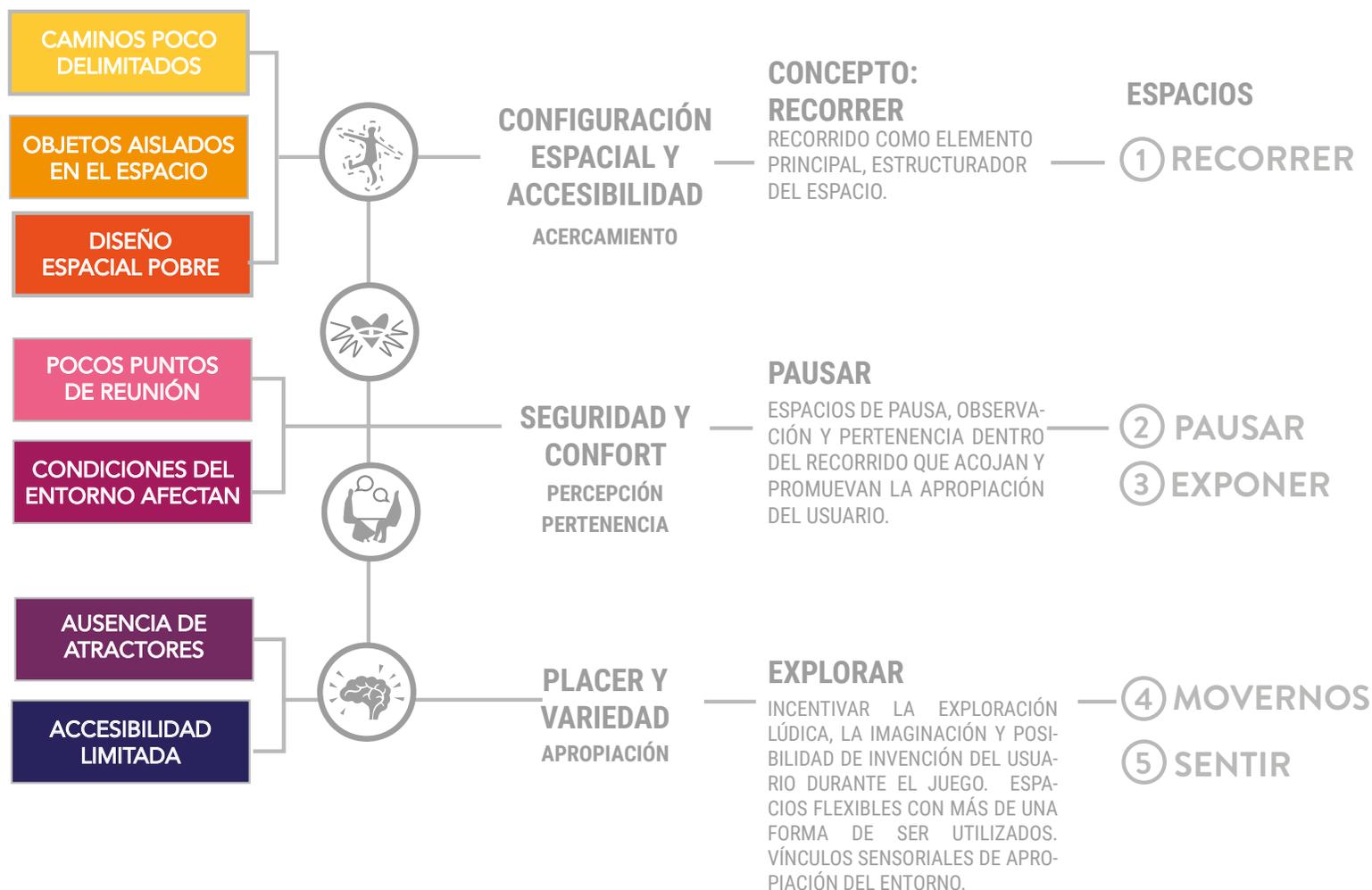


Diagrama28. Diagrama estrategias Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)

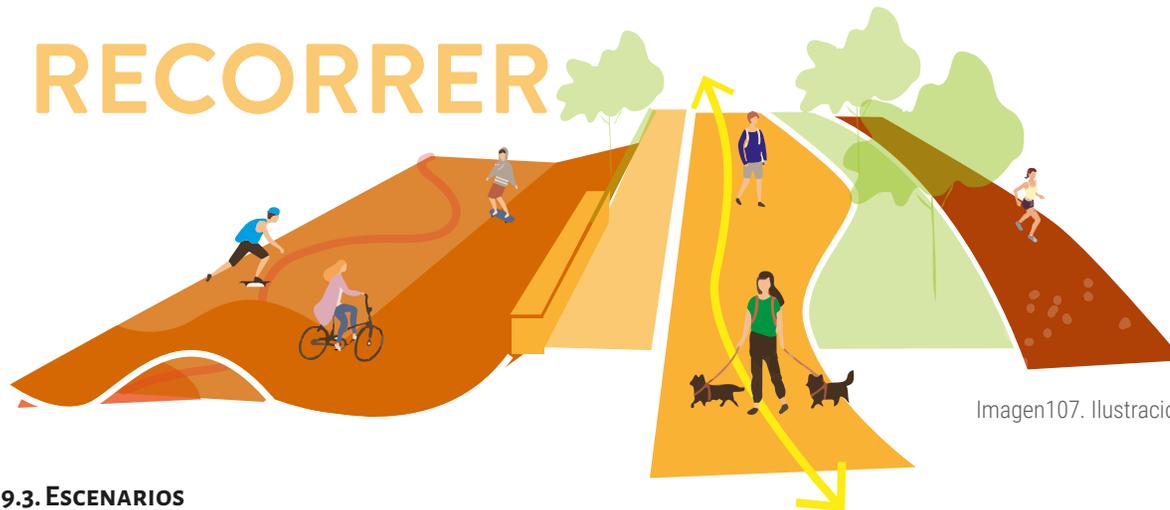


Imagen107. Ilustración recorrer. Blanco Viquez, G. (2018)

9.3. ESCENARIOS

9.3.1 RECORRER

PREMISA GENERADORA:

El conocimiento del espacio surge a través del cuerpo: El espacio debe ser potencial de acción, buscando ser experimentado por medio de la actividad física en él.

IMPORTANCIA PARA LA NIÑEZ Y DESCRIPCIÓN GENERAL:

El espacio de recorrido es el primer contacto del niño con la plaza. El mismo busca guiar intuitivamente al niño por ella sin generar prohibiciones inadecuadas, sino llevándolo al contacto con distintas actividades y personas en el camino.

A nivel conceptual, se plantea este espacio de recorrido como un elemento conector que genere articulación entre actividades, espacios y personas. Es conocer el espacio y encontrarse con el otro a través del recorrer. Busca ser un espacio de flujo constante y exploración a través del recorrido, donde el camino permite

distintas formas de movilizarse, pudiendo de igual forma apreciar el entorno y encontrarse espontáneamente con el otro.

FUNCIONES:

- Camino desde y hacia la escuela y otros flujos principales.

- Permitir otras actividades como ferias y exposiciones, además del encuentro espontáneo con otros en el camino.

- Actividades recreativas que implican desplazamiento/ juego funcional.

- Rutas para recorrer el espacio con fines deportivos, sin interrumpir otras actividades que suceden en el mismo.

2- MATERIALIDAD:

Procura el uso de materiales libres de tóxicos y superficies de tránsito seguras. Se determina como una característica importante para este espacio el uso de superficies con textura para reconocer cambios de ámbito, actividad y nivel y la riqueza de estímulos sensoriales para comprensión y disfrute del espacio.

3-NATURALEZA:

Busca generar cercanía con los elementos naturales a través de la implementación de variedad de especies naturales y la topografía para generar espacios interesantes.

Para ello, dentro del recorrido, se generan pequeñas islas de elementos naturales para generar espacios de conexión con el entorno, además de darle un elemento de confort natural al espacio.

A nivel de topografía, se basa sobre el desnivel para generar cambios de nivel interesantes en el terreno que pueden ser utilizados con fines lúdicos

Por otro lado, la naturaleza también busca ser utilizada como un elemento que le de riqueza de estímulos sensoriales para el disfrute del espacio, por lo que se plantea trabajar con la materialidad y pendientes del recorrido para generar un camino de agua entre las islas naturales planteadas que permita el desagüe de aguas pluviales para ser absorbida por el terreno, y a su vez sea un elemento sensorial interesante para el niño.

4- ILUMINACIÓN:

Dentro del recorrido diurno se busca generar un juego con sombras a través del diseño de los elementos de borde y de los elementos de cubierta (ubicados en algunas áreas del recorrido) para generar un juego con la posición del sol y las sombras que éste genere sobre , posibilitando el proceso imaginativo del niño e integrando la comprensión de los elementos naturales.

Durante el recorrido nocturno se piensa incentivar la imaginación colocando luminarias debajo del borde de las islas naturales (a nivel de piso) para generar elementos que llamen la atención durante el recorrido.



Imagen108.Diagrama configuración general bordes. Blanco Viquez, G. (2018)

OTRAS CARACTERÍSTICAS:

Visibilidad: Busca posibilitar la observación de lo que otros hacen en el espacio y de los elementos naturales del mismo para generar áreas de interés durante el recorrido. Además, a través de su configuración se plantea la buena visibilidad desde y hacia el parque para mejorar la sensación de seguridad.

Escala: Se procura que su uso y disfrute requiera del menor esfuerzo físico posible, además de alturas, materialidad, disposición espacial apta para distintas personas.

Las pendientes del área de recorrido (y de los caminos en general) tienen una pendiente máxima de 10% con tramos de descanso no mayores a 9m, para cumplir con parámetros de accesibilidad, además buscando que el camino por el espacio implique el menor esfuerzo físico posible tanto para niños como adultos. Además, el ancho mínimo de cada área de tránsito es mayor a 1.80m

Protección física Se procura generar caminos seguros, sin obstáculos y con señales claras. Demarcación de bordes, uso de barandas y límites entre espacios con distintas alturas y actividades para evitar accidentes. Y la presencia de obstáculos en el piso a través de colores y texturas contrastantes para que puedan ser percibidos por personas que utilicen bastón blanco.

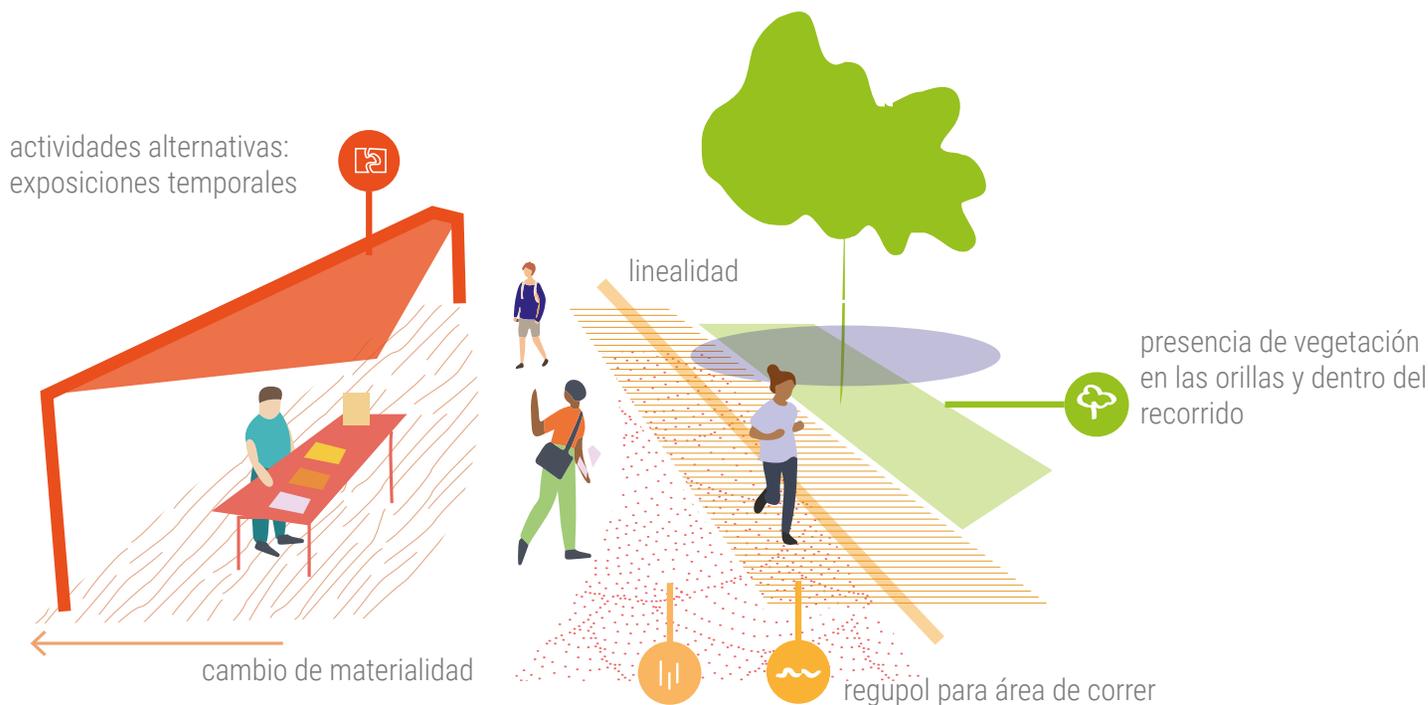




Imagen110. Ilustración movernos. Blanco Viquez, G. (2018)

9.3. 2 MOVERNOS

PREMISA GENERADORA:

El conocimiento del espacio surge a través del cuerpo: El espacio debe ser potencial de acción, buscando ser experimentado por medio de la actividad física en él.

El espacio se puede convertir en un motor de conocimiento y aprendizaje a través del juego. a través de experiencias sensoriales ricas y flexibles.

IMPORTANCIA PARA LA NIÑEZ Y DESCRIPCIÓN GENERAL:

Espacio de interacción con el medio a través del cuerpo, donde los niños pueden probar su agilidad, fuerza, balance, velocidad y demás destrezas que fortalecen la motora gruesa y la imaginación a través del movimiento del cuerpo.

La actividad física es de importancia primordial como motor de desarrollo del niño y actualmente los espacios de movimiento se ven cada vez más reducidos. Por ésta razón éste espacio busca que los niños se muevan a través del juego y realicen actividades básicas como escalar, balancearse, caminar, entre otras; que son necesarias para desarrollar el cuerpo, mente y espíritu.

FUNCIÓN:

Elementos que incentiven la acción de manera intuitiva, fomentando el movimiento corporal como motor de desarrollo. Incentiva el juego funcional, de reglas y simbólico. Actividades como: trepar, escalar, colgar, balancearse, gatear, arrastrarse, brincar, columpiarse, deslizarse, marearse, girar, empujar.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES:

1-VISIBILIDAD

A través de la ubicación estratégica, colores y alturas se busca hacer atractivos estos espacios para reforzar la conexión entre actividad física y bienestar en general para incentivar su uso.

2- CONFIGURACIÓN ESPACIAL Y FLEXIBILIDAD:

Busca integrar el juego al espacio y a lo largo del día, para que los niños puedan aprovechar cualquier momento y situación para jugar y que el diseño propicie tanto el juego libre como el quemar energía y desarrollar habilidades motoras.

Para ello se plantea que la configuración espacial de estos elementos sea dispersa a lo largo del parque para generar posibilidades de juego en distintas situaciones y áreas del mismo.

A nivel general el área de juego promueve la flexibilidad con elementos que promuevan diferentes tipos de actividades que enriquecen el desarrollo del niño y no en elementos que solo tienen una forma de ser utilizados.

3-MATERIALIDAD:

Todos los elementos buscan presentar características que incentiven tanto al juego funcional como el juego simbólico, por lo que a nivel de materialidad se busca generar espacios interesantes, inspiradores, retadores y emocionantes.

Al organizar el espacio con elementos que incorporen los sentidos puede ayudar a los niños a comprender el ambiente de juego, por lo que se plantea el uso de color y símbolos para señalar el tipo de actividad que se realiza y comprender el uso de los elementos, además de elementos de sonido y texturas para distinguir distintas zonas.

4-NATURALEZA:

Se busca mantener la mayor cantidad de áreas sin asfaltar y en contacto con el espacio de juego para permitir a los niños explorar de las plantas, flores, árboles y demás elementos naturales que dan a los niños la oportunidad para jugar y explorar libremente.

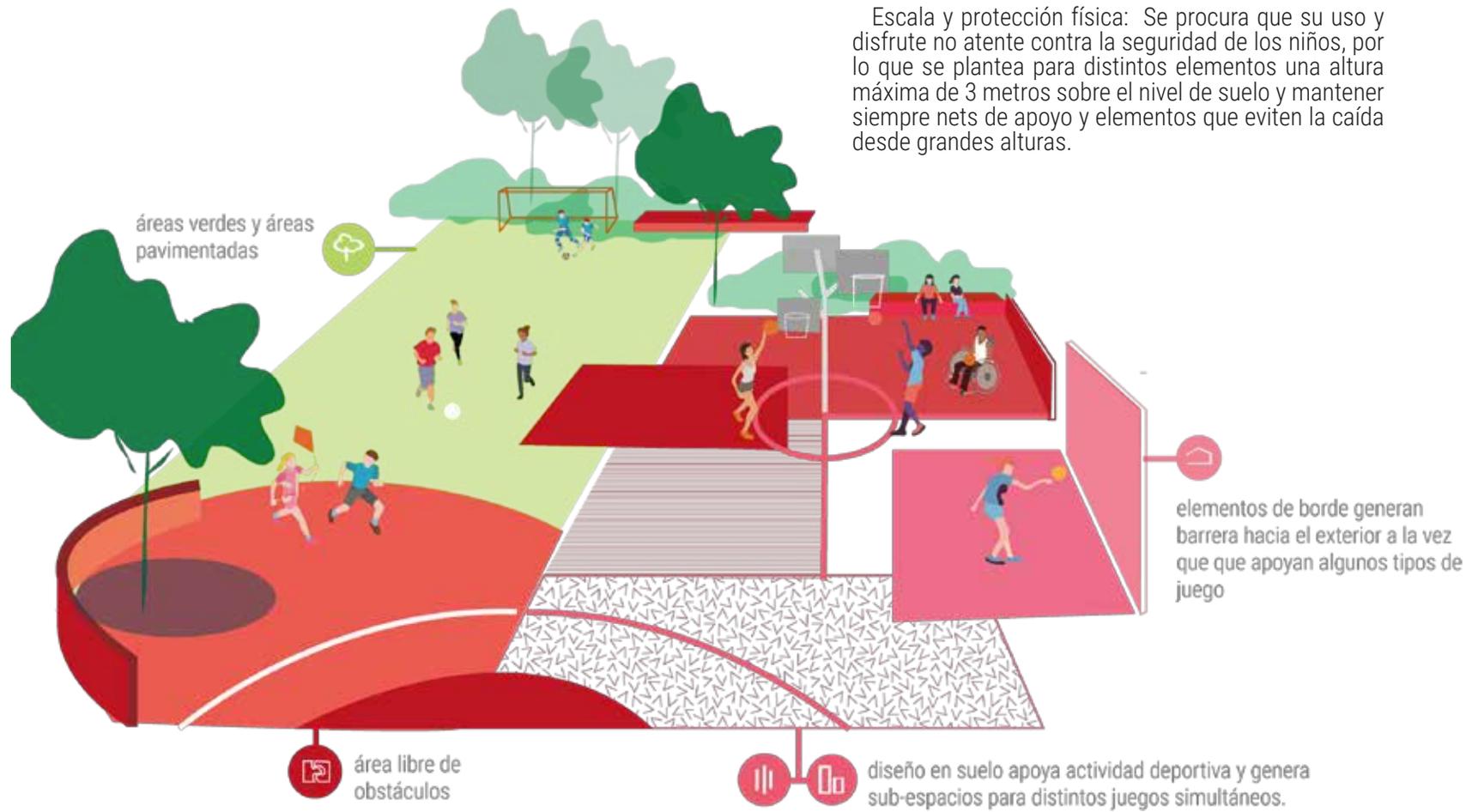


Imagen111.Diagrama movernos. Blanco Viquez, G. (2018)

OTRAS CARACTERÍSTICAS:

Visibilidad: Su posicionamiento busca posibilitar la supervisión del espacio por parte de padres de familia y tutores, sin que éstos tengan que participar directamente en la actividad.

Escala y protección física: Se procura que su uso y disfrute no atente contra la seguridad de los niños, por lo que se plantea para distintos elementos una altura máxima de 3 metros sobre el nivel de suelo y mantener siempre nets de apoyo y elementos que eviten la caída desde grandes alturas.



ACTIVIDADES ESPECÍFICAS:

ESCALAR, TREPAN, COLGAR, ARRASTRARSE

Estas actividades se observaron en niños de todas las edades (entre 3 y 11 años) en la observación participante realizada ya que los propios límites y retos los ponen ellos mismos. Las mismas impulsan la fuerza, el equilibrio y la agilidad de movimiento, además del uso de todas las partes del cuerpo para moverse.

BALANCEARSE Y MECERSE:

Estas actividades también se observaron en niños de todas las edades. Las mismas suelen implicar el uso de elementos inestables para ya sea moverse entre ellos y buscar mantener el balance, ver qué tan alto pueden llegar al mecerse sobre ellos o simplemente descansar. Estos elementos es importante plantearlos para poder ser utilizados tanto de manera individual como colectiva y tanto para estar de pie como sentado, sobre silla de ruedas o incluso acostado, por lo que se puede jugar con distintas configuraciones y materiales según lo que se desee.

SALTAR Y BALANCE:

La actividad de saltar se observó principalmente en niños entre 3 y 9 años y su importancia radica en el desarrollo de fuerza, estabilidad y balance para llegar de un punto a otro. Para desarrollarla, se pueden plantear superficies que jueguen con las alturas para retar a niños de diferentes edades, además de elementos en el suelo que provoquen inestabilidad.

DESLIZARSE Y TREPAN:

La actividad de deslizarse y trepar se vio como predilecta en niños entre 5 y 7 años durante la observación participante. Sin embargo, se plantea deslizarse de la idea de solamente los toboganes como forma de deslizarse para ampliar el rango de edades en

que la actividad puede ser atractiva. Para ello, se define el uso de superficies y la topografía del terreno como aliado para generar diversidad de formas de deslizarse, que utilicen el terreno como forma de deslizarse con cartones, como obstáculos para andar en bicicleta, patineta o patines, o simplemente correr con velocidad sobre las pendientes.

MAREO Y GIROS:

Ésta actividad se observó en niños de todas las edades como complementaria a las actividades de hacer piruetas y mecerse. La misma se puede plantear a través de elementos que roten sobre su propio eje. La misma es interesante ya que plantea el trabajo en equipo como forma de disfrute en común, ya que usualmente se utiliza la fuerza de varias personas para la rotación.

DEPORTES Y JUEGOS DE REGLAS:

Los juegos de reglas se observaron en niños desde los 5 años y se dan de distintas formas y a distintas edades, desde el deporte hasta jugar juegos tradicionales como "la anda" o "congelado". Para ello, se plantean áreas del parque donde la configuración espacial sea solamente de superficies y bordes que permitan la apropiación del usuario en este para desarrollar actividades lúdicas grupales de distintos tamaños.

En este caso los elementos del espacio son secundarios, dejando la acción libre y posibilidades abiertas para que el juego se desarrolle libremente, permitiendo al usuario apropiarse del mismo a través de la experiencia personal y el juego con otros.



9.3.3 SENTIR

Imagen113. Ilustración sentir. Blanco Viquez, G. (2018)

PREMISA GENERADORA:

El espacio se puede convertir en un motor de conocimiento y aprendizaje a través del juego. a través de experiencias sensoriales ricas y flexibles.

IMPORTANCIA PARA LA NIÑEZ Y DESCRIPCIÓN GENERAL:

Según la investigación teórica, los niños de todas las edades necesitan espacios donde puedan aprender a través de la manipulación, el hacer y el utilizar sus manos. En general, un ambiente rico en estímulos sensoriales ayuda a las personas a retener información y recordar lo aprendido, ya que los sentidos y el movimiento potencian la memoria.

Por ésta razón, se plantea un espacio donde el niño puede experimentar e imaginar por medio de distintos elementos que responden a la riqueza sensorial. Que den espacio a los niños a dejar su huella temporal, a jugar y construir con sus propias manos el espacio en el que se está. Incentivar la exploración lúdica, la imaginación y posibilidad de invención del usuario durante el juego Incentiva el juego simbólico y de construcciones.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES:

1-CONFIGURACIÓN ESPACIAL:

Se plantean como espacios aislados que permitan el juego a través de la manipulación de elementos presentes de manera tanto individual como grupal.

Este espacio busca poder ser utilizado por niños más pequeños, por lo que se plantea que se diferencie de las áreas más activas. A nivel de superficies, se busca que éstas posibiliten el sentarse cómodamente en el suelo y en las áreas aledañas.

Para el mantenimiento de las áreas se recomiendan cubiertas protectoras y un protocolo de mantenimiento.

2-MATERIALIDAD:

En éstas actividades, la manipulación y el tacto es central, por lo que se busca la riqueza sensorial a través de las texturas de los materiales, los colores, su sensibilidad a la luz.

A nivel de tacto:

Se plantea el uso de materiales de origen natural: arena, tierra, hojas, piedras y agua. Ésto, para que se genere un acercamiento de los niños con la naturaleza.

También, se plantean superficies que puedan ser intervenidas por ellos por medio del dibujo con tizas y el colocar materiales como telas, cuerdas, etc, para generar espacios de intervención temporal.

A nivel sonoro, se plantea la experimentación con elementos que generan y transmitan sonido.

OTRAS CARACTERÍSTICAS:

Para el mantenimiento de las áreas se recomiendan cubiertas protectoras y un protocolo de mantenimiento.

Iluminación: Utilización de luz artificial más focalizada para apoyar actividades y de luz natural para darle riqueza a características de los materiales durante el día.



Imagen114. Diagrama espacio para sentir. Blanco Viquez, G. (2018)

EXPONER

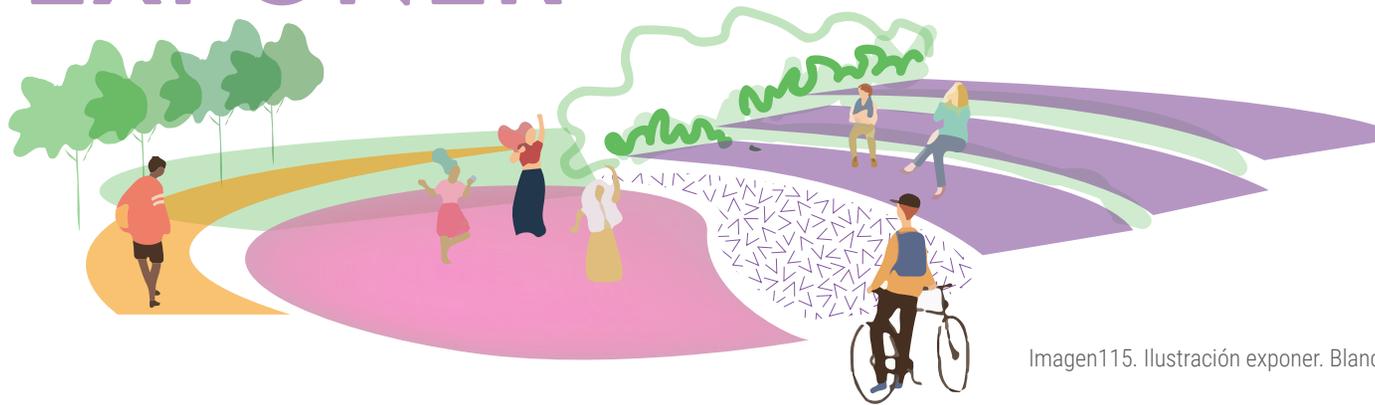


Imagen115. Ilustración exponer. Blanco Viquez, G. (2018)

9.3.4 EXPONER

PREMISA GENERADORA:

El espacio es generador de emociones a través de la acción del usuario y de su percepción del espacio.

El espacio a través de su configuración, favorece distintas dinámicas sociales.

IMPORTANCIA PARA LA NIÑEZ Y DESCRIPCIÓN GENERAL:

Se plantea como un área central que permite la congregación de grupos más numerosos de personas para generar actividades de reunión comunitaria, exposiciones, presentaciones, etc.

Este espacio busca enriquecer las conexiones comunitarias entre la escuela y la comunidad. Para ello, ésta área de la plaza cumple una función central en actividades culturales y de proyección tanto de la escuela como de la comunidad, haciendo que tanto niños como vecinos dejen su huella temporal en el espacio y se vinculen tanto con éste como entre ellos.

Éste vínculo de apropiación, además, busca mejorar la seguridad del espacio, por medio del contacto entre vecinos y escuela y la generación de relaciones espontáneas en el encuentro comunitario. En general, el hecho de que se compartan amenidades comunitarias hace que todos los ciudadanos resulten beneficiados y se contribuya a la mejora del espacio comunitario.

FUNCIÓN:

Área de actos culturales en la escuela Roosevelt y de la comunidad de San Pedro, conciertos al aire libre, ferias de arte y

urbanas, exposiciones de trabajos de la comunidad, presentaciones varias.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES:

1-CONFIGURACIÓN ESPACIAL Y VISIBILIDAD:

El área a nivel general sigue una configuración cóncava para generar escenario. Se plantea el uso del terreno para generar diferencia de nivel y observación.

Su ubicación es hacia el área central para permitir visibilidad sin afectar circulación. Además, busca ser un área delimitada de manera sutil, para que pueda utilizarse de manera espontánea cuando sea necesario, y que en otros momentos se pueda utilizar con otros fines.

2-NATURALEZA:

A nivel de terreno el mismo se aprovecha como elemento para generar la gradería a través de terraceo. Esto, para sacarle provecho a la pendiente actual que tiene la plaza y para que el mismo pueda además convertirse también en un espacio de juego interesante y de observación de los padres.

3- ILUMINACIÓN:

Se implementa iluminación especial tanto a nivel de suelo como a nivel superior para darle importancia y posibilidad de uso para eventos nocturnos.

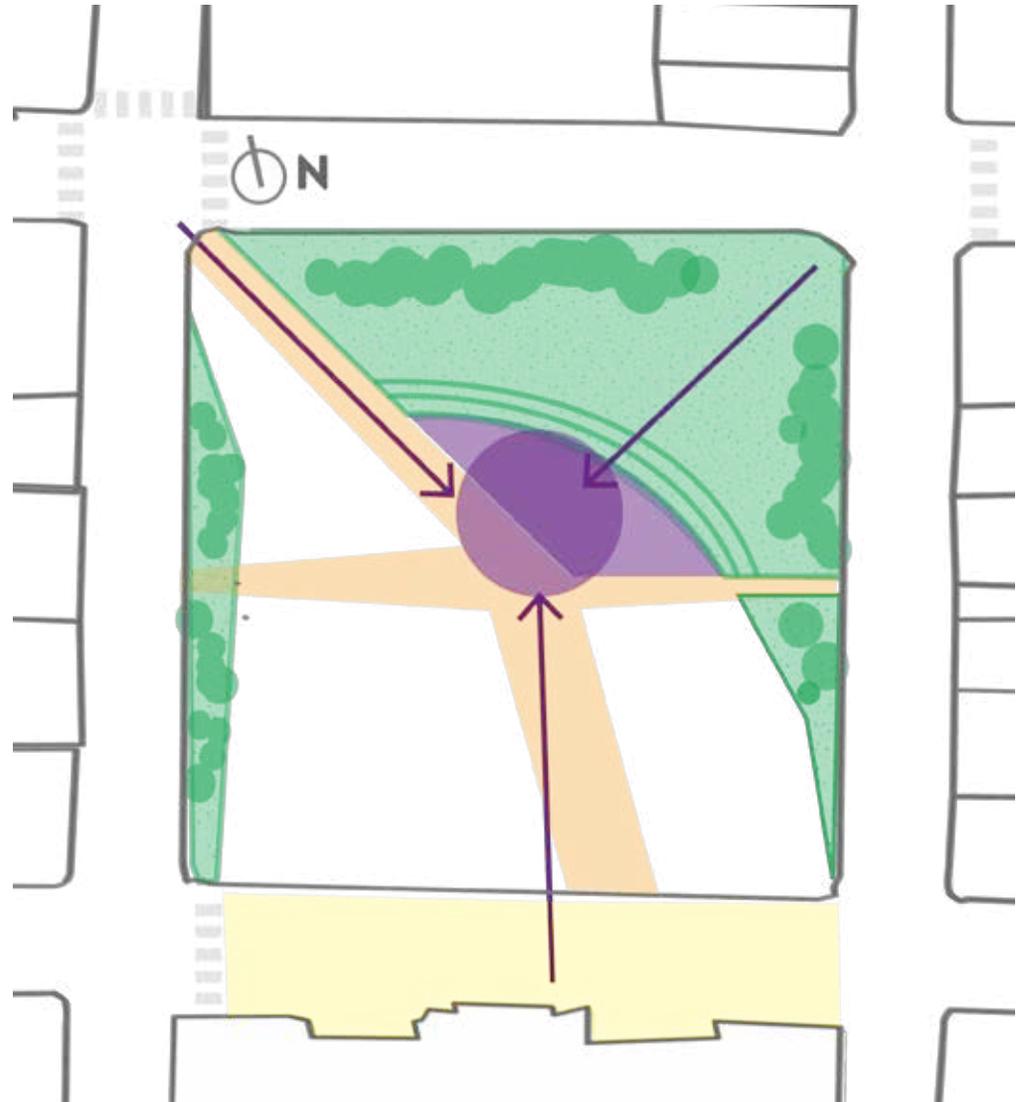
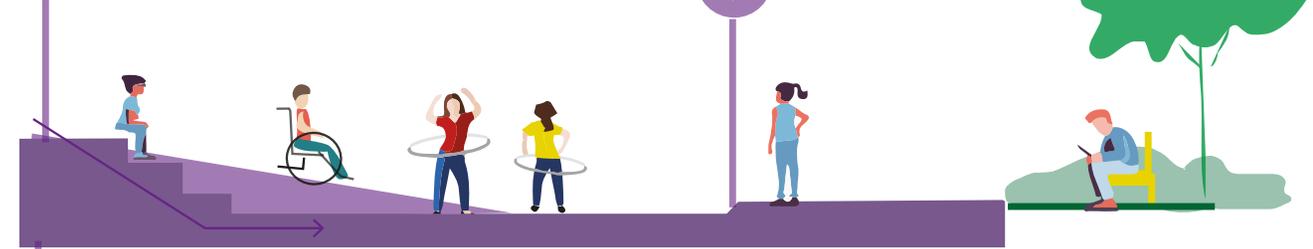


Diagrama30. Configuración general exponer. Blanco Víquez, G. (2018)

vista hacia área central (y otras actividades del parque)

diferenciación sutil entre actividades.



área de estar, borde.

área central con flexibilidad de usos

uso del terreno para generar diferencia de nivel y observación

área en contacto y uso de naturaleza

configuración cóncava para generar escenario improvisado.



cambio de materialidad para definir espacio.

Imagen116.Diagrama espacio para exponer. Blanco Viquez, G. (2018)



Imagen117. Ilustración pausar Blanco Viquez, G. (2018)

9.3.5 PAUSAR

PREMISA GENERADORA:

El espacio es generador de emociones a través de la acción del usuario y de su percepción del espacio.

IMPORTANCIA PARA LA NIÑEZ Y DESCRIPCIÓN GENERAL:

Para apropiarse de un espacio deben existir espacios tanto de juego como de refugio y protección. Naturalmente, parte de las necesidades de un espacio público es soportar las actividades principales con áreas que las complementen. Los elementos y áreas de pausa se piensan como complemento del área de juego para niños y tutores que quieran permanecer en el espacio, observar y descansar.

En esencia, son espacios que permiten la pausa, el descanso y la espera, que acogen al usuario en su configuración, permitiendo el apartarse del centro de acción para observar el entorno, y descansar de manera individual o colectiva.

FUNCIÓN:

Descansar, sentarse, esperar, permanecer. Puntos de reunión para grupos o áreas de descanso más individuales.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES:

1-CONFIGURACIÓN ESPACIAL Y VISIBILIDAD:

Disposición de borde, ubicación estratégica, orientada hacia observar lo que sucede a su alrededor. A nivel general se busca que sean elementos integrados al entorno, que complementen la topografía del terreno, volviéndose uno con el entorno. Se busca que éstos cuenten con diversidad de configuraciones para reuniones de diferentes cantidades de personas.

A nivel de configuración específica, se plantean varios tipos de elemento tanto para áreas de reunión individual como grupal.

(1) Integrados al camino tanto de borde, tipo bancas o como apoyaturas.

(2) Zonas específicas que utilicen la topografía para generar desniveles que pueden ser utilizados como espacios de descanso en sí mismos.

(3) Elementos puntuales de descanso que presentan configuración que insta tanto al descanso como al juego por su materialidad o porque son móviles (por ejemplo, permiten mecerse).

Se busca que a nivel de configuración los espacios están planteados de manera tal que intuitivamente inviten al descanso por su materialidad, forma y ubicación.

2-PROTECCIÓN FÍSICA E INTEGRACIÓN DE ELEMENTOS NATURALES:

El confort juega un papel fundamental en los espacios de pausar, ya que se busca que el usuario pueda permanecer durante largo tiempo, por lo que se plantean diferentes formas de protección del sol y lluvia, ya sea por medio de cubiertas o a través del uso de vegetación.

Se plantea que las áreas de pausa estén siempre integradas con la naturaleza, ya sea por medio de la integración a la topografía del terreno o como elementos de borde a áreas vegetales.

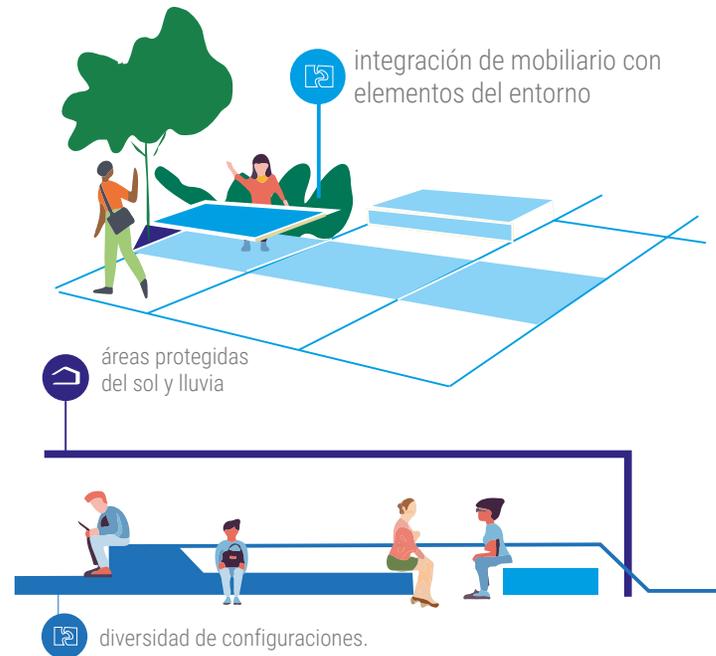
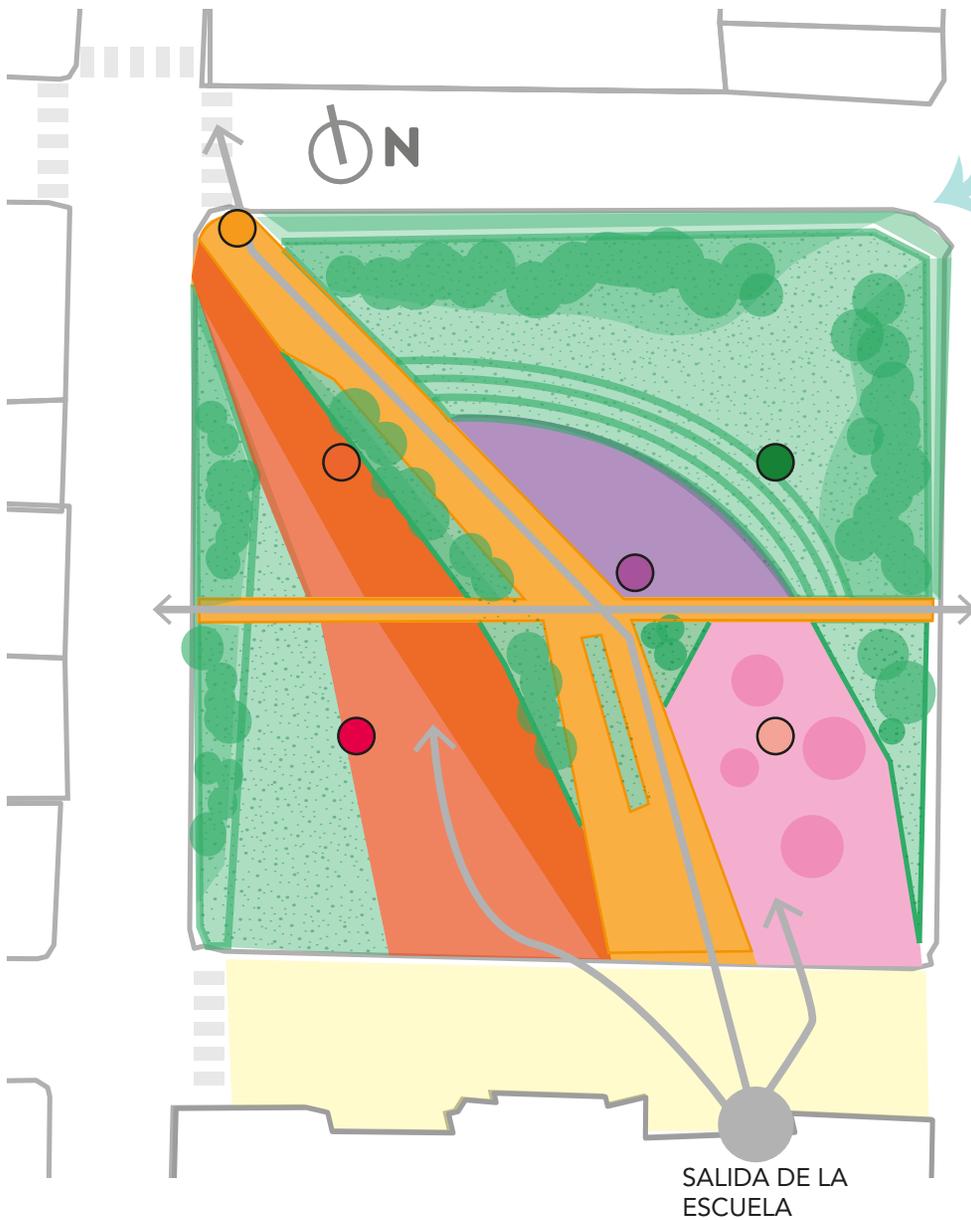


Imagen118. Diagramas de pausar. Blanco Viquez, G. (2018)



ZONIFICACIÓN GENERAL DE PLAZA

- **ÁREA DE RECORRER:**
 Camino principal de la plaza, conecta escuela con principales flujos.
- **ÁREA DE MOVERSE Y EXPLORAR**
 Área para exploración por medio de la topografía del espacio. Espacio para patinar, correr, saltar y explorar.
- **ÁREA DE PAUSA**
 Espacio de descanso en medio de la naturaleza.
- **ÁREA DE EXPONER**
 Espacio central abierto para desarrollar exposiciones, actividades con público, ferias y reuniones comunitarias.
- **ÁREA DE JUEGO DE REGLAS**
 Espacio abierto para el juego de reglas, deportes, actividades recreativas en grupo. uso de distintos colores y texturas del suelo.
- **ÁREA DE MOVERSE Y SENTIR**
 Área para exploración por medio de las habilidades del cuerpo. Elementos llamativos que generan actividades retadoras de exploración por medio del cuerpo y espacios para desarrollo de exploración a través de la manipulación.

Diagrama32. Diagramas de zonificación general. Blanco Viquez, G. (2018)



- **ÁREA DE JUEGO DE REGLAS**
Espacio abierto para el juego de reglas, deportes, actividades recreativas en grupo. uso de distintos colores y texturas del suelo.

actividad, intensidad, rapidez



CARACTERÍSTICAS

- 1- Uso de vegetación para delimitar bordes.
- 2- Pendientes sutiles: integración topográfica del terreno para el juego.
- 3- Uso de colores vibrantes como rojo, naranja y amarillo que denotan energía, actividad y permiten al uso del espacio para distintas actividades
- 4- Conexión directa con escuela para generar atracción hacia el área de juego.
- 5- Espacio libre con diferentes elementos (bordes, muros bajos, pintura) para demarcar distintas zonas de juego.



UBICACIÓN

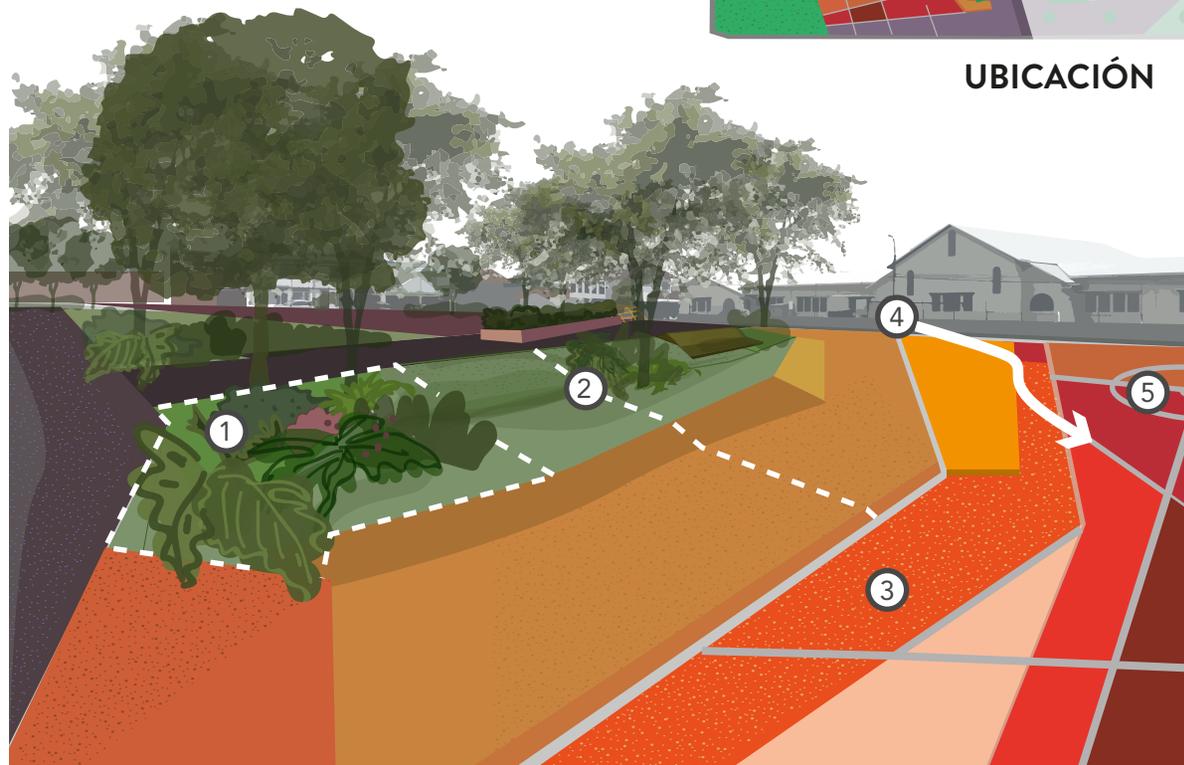


Diagrama34. Diagramas de configuración área juego de reglas. Blanco Víquez, G. (2018)

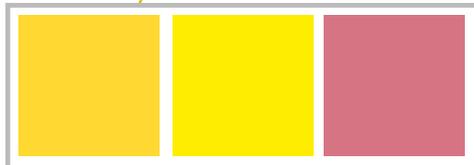


Imagen119. Ilustración área juego de reglas. Blanco Víquez, G. (2018)

ÁREA DE MOVERSE Y SENTIR

- Área para exploración por medio de las habilidades del cuerpo. Elementos llamativos que generan actividades retadoras de exploración por medio del cuerpo y espacios para desarrollo de exploración a través de la manipulación.

movimiento y creatividad



CARACTERÍSTICAS

- 1- Conexión directa con escuela para generar atracción hacia el área de juego.
- 2- Variedad de elementos flexibles que permiten el juego con diferentes acciones y grados de dificultad para distintas edades.
- 3- Elementos de borde que permiten el descanso, observación y pausa y delimitan el área de juego del área de tránsito.
- 4- Uso del terreno para generar topografías interesantes que permiten descansar o jugar.
- 5- Área de recorrido permite la observación de las actividades que se dan alrededor. Uso de texturas para indicar el tipo de tránsito.

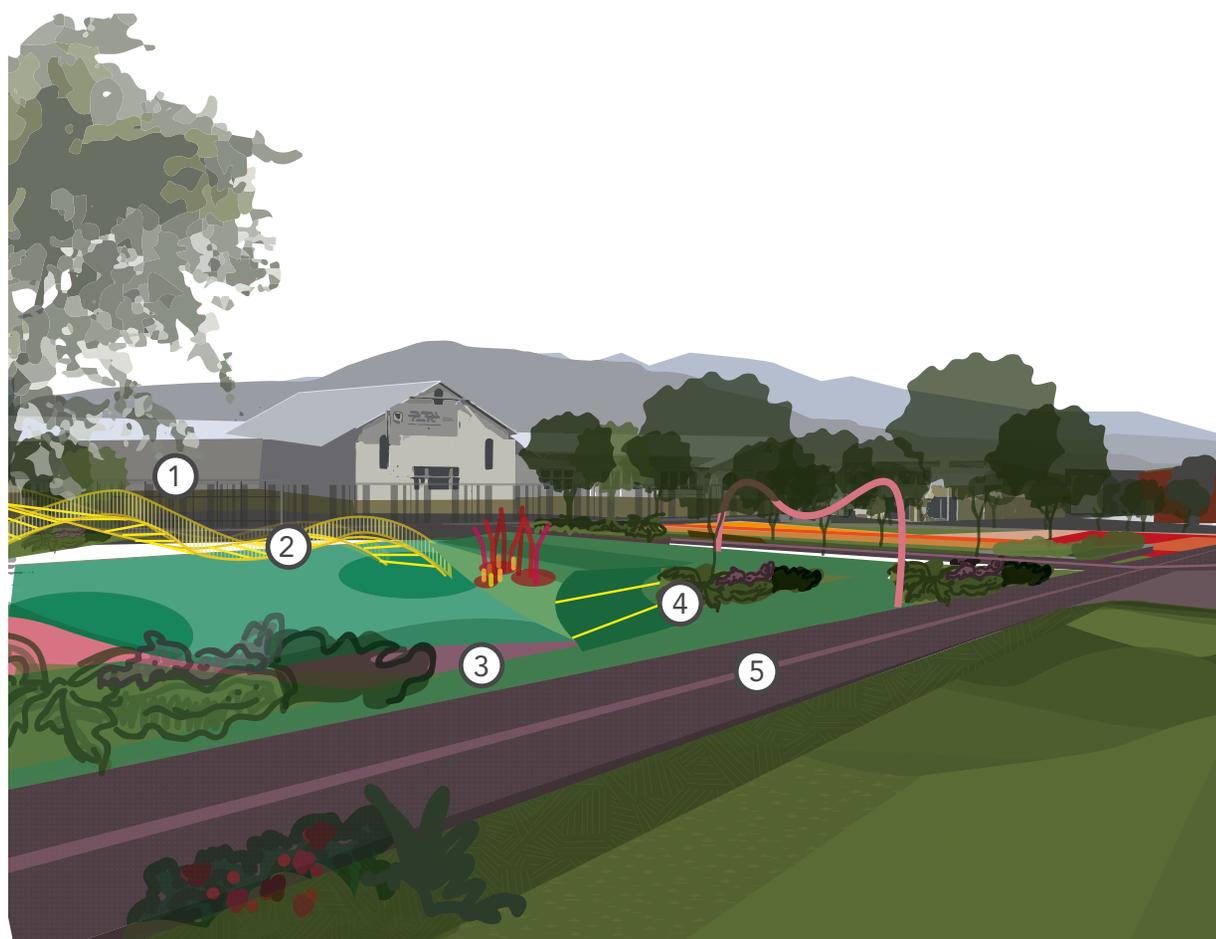
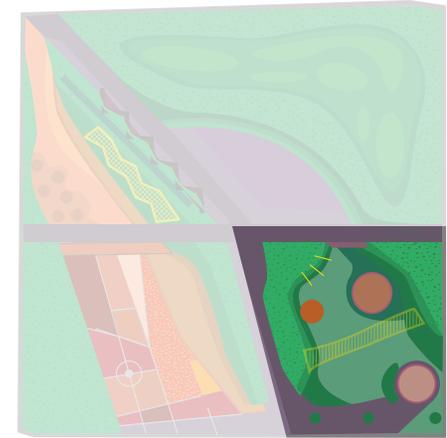


Diagrama35. Diagramas área de moverse y sentir. Blanco Víquez, G. (2018)

UBICACIÓN



6- Elementos en altura que llaman la atención de lejos y se pueden utilizar de variedad de formas (como puente, como pasamanos, en juego simbólico y para generar otros elementos)-

7- Diferentes dificultades de juego según capacidades de niños.

8- Pocas áreas pavimentadas, integración del área de juego a jardín y espacios naturales.

9- Elementos sin descripción formal, permiten que niños se apropien de formas y definan sus propias aventuras.

10- Áreas más aisladas de exploración con material orgánico (arenas, piedra) para juego de construcciones.

11- Uso de desniveles de topografía para generar actividades de juego y descanso en el espacio.

Diagrama36. Diagramas área de moverse y sentir.- más específico. Blanco Víquez, G. (2018)

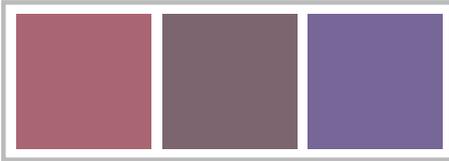




Imagen121. Ilustración área de moverse y sentir-juego. Blanco Víquez, G. (2018)

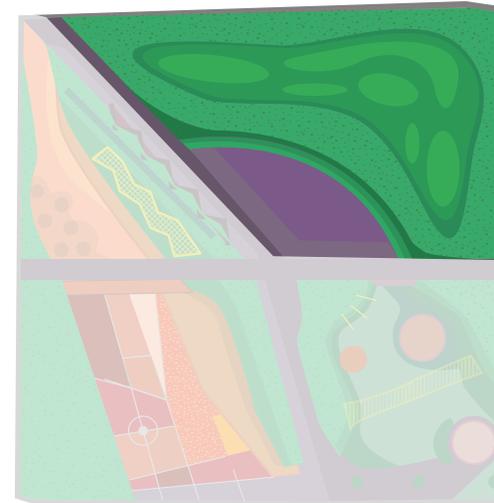
- **ÁREA DE EXPONER**
Espacio central abierto para desarrollar exposiciones, actividades con público, ferias y reuniones comunitarias.

creatividad, artes y exposición



CARACTERÍSTICAS

- 1- Uso de vegetación como elemento de descanso y refugio de agentes externos.
- 2- Integración topográfica del terreno para generar elemento de gradería y juego.
- 3-Cambio de texturas sutil para delimitar áreas sin necesidad generar bordes bruscos o limitantes.
- 4- Iluminación como complemento al área de recorrer y de exponer.
- 5-Áreas de borde permiten observar lo que sucede sin afectar actividades.



UBICACIÓN



Diagrama37. Diagramas área de exponer. Blanco Viquez, G. (2018)



Imagen122. Ilustración área de exposer Blanco Viquez, G. (2018)

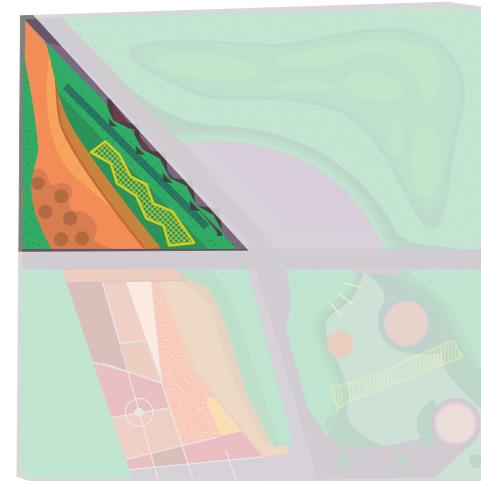
- **ÁREA DE MOVERSE Y EXPLORAR**
Área para exploración por medio de la topografía del espacio. Espacio para patinar, correr, saltar y explorar.

actividad y exploración



CARACTERÍSTICAS

- 1- Iluminación según distintos usos.
- 2-Elemento de recolección de agua pluvial para riego de área verde y estímulo sensorial a través del recorrido.
- 3-Elementos con flexibilidad de uso para permitir descanso o juego según se desee.
- 4-Áreas de borde con pendientes sutiles que permite diferenciación de usos y espacios para descansar.
- 5- Diferencias sutiles de nivel que diferencian actividades sin generar límites y prohibiciones innecesarias.
- 6-Juego con el terreno para generar actividades de juego libre o espacios para descanso.
- 7- Bordes de separación entre calle y parque a través de vegetación que permite visibilidad pero genera barrera.



UBICACIÓN





Imagen123. Ilustración área de moverse y explorar. Blanco Viquez, G. (2018)



CAPÍTULO 10
CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES

A través del proceso de investigación, se llegó a comprender la infancia como una etapa caracterizada especialmente por el aprendizaje y desarrollo constante del niño por medio del cuerpo, su percepción y su interacción con el entorno a través del juego. De éste proceso se llegó a las siguientes conclusiones y aprendizajes personales:



1- LA VIVENCIA DE LA CIUDAD DURANTE LA NIÑEZ NOS MARCA.

Los procesos y vivencias que ocurren durante la infancia conforman las bases de cómo actuamos y sentimos el espacio en el futuro. Por ésta razón, las relaciones que logremos construir con el espacio público durante ésta etapa pueden ser determinantes como memorias, imaginarios y símbolos en nuestra vida adulta.



2- LA IMPORTANCIA DEL ESPACIO COMO ELEMENTO DE APRENDIZAJE.

A través del estudio de la niñez se pudo determinar que el mejor aprendizaje ocurre cuando los niños pasan tiempo libre, experimentando a través del juego. Al interactuar con su entorno, el niño lo convierte en otro elemento de aprendizaje- este se convierte en otro educador.



3- EL DISEÑO BASADO EN EL LA EXPLORACIÓN LÚDICA ENRIQUECE LA EXPERIENCIA DE LA CIUDAD PARA TODO TIPO DE POBLACIÓN.

El juego es una actividad inherente al ser humano, como la expresión máxima de disfrute y apropiación del espacio. Por ésta razón, es importante crear espacios dentro de la ciudad que permitan la exploración y apropiación a través del juego, enriqueciendo el desarrollo y la autonomía del niño. Espacios flexibles con más de una forma de ser utilizados, que no condicionen el uso, sino que incentiven al usuario a aprender, superarse y crear.



4- INCLUIR LA VISIÓN E IDEAS DE LOS NIÑOS MEJORA EL DISEÑO Y ASEGURA QUE SE CUMPLA CON SUS NECESIDADES

El realizar el acercamiento al diseño del espacio público desde la comprensión y empatía con la infancia trascendió al usuario principal y logró develar elementos que finalmente se convirtieron en una forma de comprender las necesidades humanas más básicas.

El diseño espacial es simple si se logra comprender las verdaderas necesidades de quienes habitan el espacio, por lo que la clave del buen diseño está en la atención al detalle desde la óptica de quien lo utiliza. Por ésta razón, la mayor riqueza de la investigación fue el incluir, observar y dar voz a los niños en el proceso y comprensión de cómo se puede re- conceptualizar el diseño del espacio público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS Y PUBLICACIONES

- Araya, M. d. (2010). *San José. De "París en miniatura" al malestar en la ciudad. Medios de comunicación e imaginarios urbanos*. San José : Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Borja, J., & Muxí, Z. (2000). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa España.
- Cabanellas, I., Eslava, C., Fornasa, W., Hoyelos, A., Polonio, R., Tejada, M., & Delgado, M. (2005). *Territorios de la Infancia*. Barcelona: Graó.
- Cabanellas, I., Eslava, C., Fornasa, W., Hoyelos, A., Polonio, R., Tejada, M., & Delgado, M. (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI : Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona , España: Octaedro.
- Carroll, P., & Witten, K. (2017). A children's audit of a central city square in Auckland, Aotearoa/New Zealand. En K. Bishop, & L. Corkery, *Designing Cities with Children and Young People* (págs. 105-120). New York: Routledge.
- Castells, M. (1999 Ed. 2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura, Volumen 1*. México D.F. : Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Castillo, C. P. (2011). Sala Espacio Construido y Niñez Costarricense. *Habitar*, 14-15.
- CNNA y UNICEF. (2015). *Agenda Nacional para la Niñez y la Adolescencia: Metas y compromisos 2015-2021*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia (CNNA).
- Delgado, M. (2005). En busca del espacio perdido. En I. Cabanellas, C. Eslava, W. Fornasa, A. Hoyelos, R. Polonio, & M. Tejada, *Territorios de la Infancia* (págs. 11-17). Barcelona: Graó.
- Editorial, C. (2009). IX Congreso de Arquitectura 2009. *Habitar*, 24-25.
- Eyck, A. v. (1962). *The Child, the City, the Artist*. Amsterdam: SUN.
- Fonseca, K. (2017). *Escenarios para el aprendizaje: reinterpretación del espacio arquitectónico educativo para niños y niñas de edad preescolar entre los 4 a 6 años a partir de un aprendizaje corporal y sensorial aplicado al Jardín de Niños Simón Bolívar en Grecia*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Francis, S., & Vincent, L. (1962). Introducción. En A. v. Eyck, *The Child, the City, the Artist* (págs. 6-13). Amsterdam: SUN.
- García Fernandez, P. (2005). *Fundamentos Teóricos del Juego*. Sevilla: WANCEULEN EDITORIAL DEPORTIVA, S.L. .
- Gehl, J. (2010). *Cities for People*. Washington: Island Press.
- Gehl, J. (2011). *Life Between Buildings*. Washington, D.C.: Island Press.
- Gervilla, Á. (2006). *Didáctica básica de la Educación Infantil : conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid, España: Narcea Ediciones .

- González, P. (2004). *Imágenes de ciudad: Percepción y cognición en niños de Bogotá*. Bogotá: Instituto Distrital Cultura y Turismo.
- Hoyuelos, A. (2005). La ciudad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. En I. Cabanellas, C. Eslava, W. Fornasa, A. Hoyelos, R. Polonio, M. Tejada, & M. Delgado, *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (págs. 154-166). Barcelona: Graó.
- Madriz Quirós, C., Ramírez Coretti, A., & Serrano Montero, R. (Octubre-Diciembre de 2008). Estudio antropométrico para el diseño de mobiliario para niños de edad escolar en Costa Rica. *Tecnología en Marcha, Vol. 21*(N.º 4), P. 17-28.
- Martínez, G. (2012). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Recursos Octaedro.
- Mora, M., & Bolaños, S. (2009). *Red de imaginarios para la ciudad de San José*. San Pedro: Universidad de Costa Rica.
- Municipalidad de Montes de Oca. (2012). *Plan de Desarrollo Humano Local Montes de Oca 2013-2023*. 2012: Municipalidad de Montes de Oca.
- Müller, T. (2010). Why this? En O. A. Design, *The Third Teacher* (pág. 18). New York: Abrams.
- Noguchi, I. (5 de octubre de 2016). Los Parques de Noguchi. *Los Parques de Noguchi*. Ciudad de México, México DF, México.
- Orr, D. W. (2010). Foreword. En O. A. Design, *The Third Teacher* (págs. 14-15). New York: Abrams.
- OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design. (2010). *The Third Teacher*. New York: Abrams.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pizarro, C. (Julio de 2009). Espacio Construido y Niñez Costarricense. *Habitar*, 26-27.
- Pizarro, C. (Junio de 2017). Jugar es Ciudad. San José, San José, Costa Rica.
- Polonio, R. (2005). La construcción de lo social. En I. Cabanellas, C. Eslava, W. Fornasa, A. Hoyelos, R. Polonio, M. Tejada, & M. Delgado, *Territorios de la infancia* (págs. 51-55). Barcelona: Graó.
- Ramírez, M. J. (2016). Regeneración urbana integrada: proyectos de acupuntura en Medellín. *Revistarquis*, 2-21.
- Rodríguez, J. A. (2009). *Emoción y espacios públicos: La experiencia humana de los escenarios urbanos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Sadurní, M., Rostán, C., & Serrat, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso (3ª ed.)*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sánchez, J., & Cascante, A. (2008). *Árboles ornamentales del Valle Central de Costa Rica: especies con floración llamativa*. Santo Domingo de Heredia: Editorial INBio.
- Santiso, R. (2000). *Apuntes para una Antropología Urbana de Género*.
- Sasa, Z. (2009). La Investigación en el Urbanismo. *Habitar*, 35.

- Sicart, M. (2014). *Play Matters*. Cambridge: The MIT Press.
- Solis, S. (2018). *Proyecto final de graduación: Propuesta de reactivación urbana: Implementación deportiva y tecnológica como estrategia de diseño hacia los espacios públicos*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Sutter, L. (2013). *Espacios en movimiento: guía de diseño para espacios de aprendizaje infantil: modelo aplicado para la Escuela Salvador Villar Muñoz en La Cruz, Guanacaste (tesis de pregrado)*. Montes de Oca, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Syverstsen, J. (2010). Why Us? En O. A. Design, *The Third Teacher* (pág. 17). New York: Abrams.

DOCUMENTOS REGISTRO WEB

- Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A., & Tedeschi, M. (20 de abril de 2017). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Obtenido de Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.010>
- Ciudad Escuela. (n.f.). *About*. Recuperado el 8 de octubre de 2016, de Ciudad Escuela: <http://ciudad-escuela.org/about/>
- Comité de los Derechos del Niño. (14 de noviembre de 2005). *Convención sobre los derechos del niño: Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Obtenido de Agencia ONU para Refugiados: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf?view=1>
- Domenico. (22 de abril de 2014). *Urbano Humano*. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de APRENDIZAJE Ciudad-Escuela.org reinventa la ciudad como escenario pedagógico: <http://urbanohumano.org/urbanismo-tactico/ciudad-escuela-org-reinventa-la-ciudad-como-escenario-pedagogico/>
- Durán, L. (6 de Noviembre de 2010). *Redescubriendo la Ciudad: a propósito de la Antropología costarricense*. Recuperado el 20 de Setiembre de 2016, de Revista Comunicación: <http://www.redalyc.org/pdf/166/16620599005.pdf>
- Durán, L. (1 de Julio de 2014). *Ciudad y niñez: otras perspectivas*. Obtenido de La Ciudad Paralela: http://www.laciudadparalela.com/ciudad_y_ninez_otras_perspectivas/
- Gehl People. (2010). *Cities for People*. Recuperado el 16 de Setiembre de 2016, de Gehl/Making cities for people: <http://gehlpeople.com/shopfront/cities-for-people-2010/>
- GENTE Montes de Oca. (2016). *Programa de Gobierno Municipal: Gestión para un cantón solidario con su gente*. Obtenido de CRHoy: <http://www.crhoy.com/site/dist/documentos/especiales/elecciones-municipales/1/canton/15/CGMO.pdf>

- Lindón, A. (21 de Octubre de 2009). *La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento*. Recuperado el 10 de Setiembre de 2016, de Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, No 1 (2009): <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/4>
- Municipalidad de Montes de Oca. (28 de octubre de 2016). *Aprobación de la Política cantonal de niñez y adolescencia de la municipalidad de Montes de Oca*. Obtenido de Municipalidad de Montes de Oca: www.montesdeoca.go.cr
- Museo Tamayo. (11 de mayo de 2016). *Los Parques de Noguchi*. Recuperado el 5 de octubre de 2016, de Museo Tamayo: <http://museotamayo.org/images/uploads/boletines/Noguchi-esp.pdf>
- Ovares, V., & Quirós, J. (2015). Inseguridad ciudadana y la evaluación del espacio público de montes de oca (costa rica). *Cuadernos de Vivienda y Urbanismo*, 8 (16), 166-185. <http://dxdoi.org/10.11144/Javeriana.cvu8-16.icee>.
- Piedras, K. (1 de marzo de 2018). *Funlibre*. Obtenido de DISEÑO DEL ESPACIO PUBLICO RECREATIVO Y LOS MÉTODOS CUALITATIVOS.: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso12/KPiedras.html>
- Pizarro, X. C. (28 de Febrero de 2017). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Obtenido de Cultura Ciudadana: Arquitectura, Ciudad y Niños. Experiencias en San José, Costa Rica : <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.005>
- Raventós, A. (15 de Junio de 2018). Ministerio de Educación Pública. Obtenido de: Estudiantes transitarán de su casa a la escuela por un "Camino Seguro". <https://www.mep.go.cr/noticias/estudiantes-transitaran-de-su-casa-a-la-escuela-por-un-%E2%80%9Ccamino-seguro%E2%80%9D>
- Sasa, Z. (26 de Mayo de 2016). *Arq Zuhra Sasa durante la XIII Bienal Internacional de Arquitectura 2016*. Recuperado el 20 de Setiembre de 2016, de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=AdQ3FSleNkA>
- Shackell, A., Butler, N., Doyle, P., & Ball, D. (11 de Setiembre de 2018). *Play England*. Obtenido de Design for Play: A guide to creating successful: <http://www.playengland.org.uk/media/70684/design-for-play.pdf>
- Tonucci, F. (Octubre de 2008). *4ª Conferencia: Evaluación y nuevas perspectivas del proyecto*. Madrid: Acción Educativa. Obtenido de V Encuentro la Ciudad de los Niños: http://www.de0a18.net/pdf/doc_participacio_v_encuentro.pdf
- Tonucci, F. (n.f.). *Nodo50*. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de La ciudad de los niños: <http://www.nodo50.org/forosocialjaen/CP941001.PDF>
- UNICEF. (2012). *Historia de UNICEF: La infancia y el desarrollo urbano: Pasado y presente*. Obtenido de UNICEF.org: https://www.unicef.org/spanish/about/history/index_61883.html
- UNICEF, La Defensoría de los Habitantes. (3 de Agosto de 2011). *Recomendaciones del Comité de Derechos del Niño al Cuarto Informe Periódico de Costa Rica*. Obtenido de PANI: http://www.pani.go.cr/images/stories/documentos/INFORME_RECOMENDACIONES_CDN_CUARTO_INFORME_PERIODICO_CR.pdf

ÍNDICE DE IMAGENES

Imagen1.Niños toman el puente. Autor desconocido.	13	Imagen17.Parque Vargas Araya. Blanco Viquez, G. (2018)	70
Imagen2.Ilustración niños. Blanco Viquez, G. (2018)	20	Imagen16.Parque Carmiol. Blanco Viquez, G. (2018)	70
Imagen3.Boys and girls jumping rope. Ralph Morse	21	Imagen18.Niños jugando futbol. Autor desconocido.	74
Imagen4.Aldo van Eyck. Umbrales, 1962	31	Imagen19.Niño explorando.Klaschool	75
Imagen5.Ilustración Francesco Tonucci (Frato).Plataforma de Infancia.	33	Imagen20.Niños Reggio Emilia. Roberto Maggio	77
Imagen6.Arquitectura y niñez. Colegio de Arquitectos Costa Rica.	34	Imagen21.Niños jugando. Blanco Viquez, G. (2018)	86
Imagen7.Mapa cantón de Montes de Oca. Blanco Viquez, G. (2018)	38	Imagen22.Niños en pasamanos Aldo van Eyck. Louis van Paridon.	89
Imagen8.Mapa parques y escuelas San Pedro. Blanco Viquez, G. (2018)	39	Imagen23.Gammel Hellerup Sports Hall by BIG (interior) por Dezeen Magazine	97
Imagen9.Niños en pasamanos Aldo van Eyck. Louis van Paridon.	41	Imagen24.Gammel Hellerup Sports Hall by BIG (exterior) por Dezeen Magazine	97
Imagen10.What does your palm say about you? -Jing Zahng -Ilustración original alterada por Blanco Viquez, G. (2018)	51	Imagen25.Niños jugando área verde. Autor desconocido.	99
Imagen11.“La television miente”- tomado de Cultura Colectiva 2018.	55	Imagen26.Katrien Vanderlinden basketball court into energetic street mural. Por Designboom.	100
Imagen12. Niños en llantas, Blanco Viquez, G. (2018)	59	Imagen27. The Nature Trail. Londres (2012) por Jason Bruges Studio	103
Imagen13.Girls playing hopscotch in the street. Ralph Morse	63	Imagen28.Protoger la Infancia a través de Aldo Van Eyck. J aime Álvarez Santana	104
Imagen14.Niños empujando hamacas.Blanco Viquez, G. (2018)	68	Imagen29.Playground Aldo Van Eyck. Dijkstraat 1954	106
Imagen15.Playground “The Blue whale in Gothenburg, Sweden” por Monstrum	69	Imagen30. Parque infantil Aldo van Eyck, por J aime Álvarez Santana	107

Imagen31. Aldo van Eyck's Playgrounds in the Image of the Child. Ammar Ahmed	107	Imagen46. Niños primaria primer ciclo jugando con ajedrez. Blanco Viquez, G. (2018)	127
Imagen32. Maquetas explorativas Isamu Noguchi. Exposición en Museo Tamayo, CDMX. Sofía Suárez	108	Imagen47. Niñas segundo ciclo jugando en hamacas. Blanco Viquez, G. (2018)	128
Imagen33. Isamu Noguchi Riverside Drive Playground New York: Fifth Proposal, Nov. 1965	108	Imagen48. Recreos primaria I y II Ciclo. Blanco Viquez, G. (2018)	129
Imagen34. Estructura de juego Isamu Noguchi exposición en Museo Tamayo, CDMX. Ana María Blanco. (2016)	109	Imagen49. Levantamiento de espacios de recreo preescolar. Blanco Viquez, G. (2018)	132
Imagen35. Estructura hamacas playscapes Isamu Noguchi exposición en Museo Tamayo, CDMX. Ana María Blanco (2016).	110	Imagen50. Collage espacio de juego preescolar. Blanco Viquez, G. (2018)	133
Imagen36. Reggio Emilia. Saint Anne's Day School	112	Imagen51. Recreo niños pre-kinder. Blanco Viquez, G. (2018)	134
Imagen37. Scuola sperimentale Loris Malaguzzi. ZPZ Partners	113	Imagen52. Recreo niños maternal. Blanco Viquez, G. (2018)	135
Imagen38. Gli atelier di Reggio Children. Sara Polotti	114	Imagen53. Recreo niños kinder. Blanco Viquez, G. (2018)	136
Imagen39. Parte del nuevo concepto de diseño Auckland Council.	116	Imagen54. Recreo niños prepa. Blanco Viquez, G. (2018)	137
Imagen40. Tabla comentarios de niños y líderes del proyecto. Auckland Council.	117	Imagen55. Collage de observación de actividades de recreo. Blanco Viquez, G. (2018)	149
Imagen41. Experiencias participativas. Arquitectos	118	Imagen56. Mapa San Pedro Montes de Oca.	
Imagen42. Dibujos niños Montes de Oca. Arquitectos	119	Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, 2017.	153
Imagen43. Niña en taller participativo. Arquitectos	120	Imagen57. Collage parques Montes de Oca con imágenes propias y de google. Blanco Viquez, G. (2018)	156
Imagen44. Levantamiento diagramático primaria. Blanco Viquez, G. (2018)	124	Imagen58. Collage parques Montes de Oca con imágenes propias. Blanco Viquez, G. (2018).	157
Imagen45. Collage espacio primaria. Blanco Viquez, G. (2018)	125	Imagen59. Collage parques Montes de Oca con imágenes propias. Blanco Viquez, G. (2018)	158

Imagen60.Collage parques Montes de Oca con imágenes propias y de google. Blanco Víquez, G. (2018)	159	Imagen72.Estado accesibilidad San Pedro. Blanco Víquez, G. (2018)	173
Imagen61.Parque Juan Gabriel. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	163	Imagen73.Estado seguridad San Pedro. Blanco Víquez, G. (2018)	174
Imagen62.Parque Vargas Araya. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	163	Imagen74.Estado confort San Pedro. Blanco Víquez, G. (2018)	175
Imagen63.Plaza Máximo Fdz. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	163	Imagen75.Estado variedad San Pedro. Blanco Víquez, G. (2018)	176
Imagen64.Parque Infantil Azaleas. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	165	Imagen76.Estado placer San Pedro. Blanco Víquez, G. (2018)	177
Imagen65.Parque La Pradera. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	165	Imagen77.Estado general de parques de San Pedro de Montes de Oca. Blanco Víquez, G. (2018)	178
Imagen66.Vargas Araya. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	165	Imagen79. Mapa Contexto Macro, Plaza Roosevelt. Blanco Víquez, G. (2018)	182
Imagen67.Parque Jacaranda. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	167	Imagen78. Rutas ciclovía. Quirós, J. (2016)	182
Imagen68.Parque El Retiro. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	167	Imagen80.Mapa Contexto Meso, Plaza Roosevelt. Blanco Víquez, G. (2018)	183
Imagen69.Parque Barrio Dent. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	167	Imagen81. Vista suroeste hacia Escuela Roosevelt. Tomado de La Prensa Libre	184
Imagen70.Collage mobiliario de parques. Blanco Víquez, G. (2018)	169	Imagen82. Vista noroeste hacia Outlet Mall. Blanco Víquez, G. (2018)	184
Imagen71. Gráficos síntesis de estado general del espacio público en San Pedro. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	171	Imagen83. Diagrama contexto Micro, Plaza Roosevelt. Blanco Víquez, G. (2018)	185
		Imagen84.Mapa distribución general Plaza Roosevelt. Blanco Víquez, G. (2018)	188
		Imagen85.Vistas generales Plaza Roosevelt . Blanco Víquez, G. (2018)	189

Imagen86. Collage visita fin de semana. Blanco Viquez, G. (2018)	195	Imagen102. Collage especies de árboles. Blanco Viquez, G. (2018)	230
Imagen87. Camino auto-construido. Blanco Viquez, G. (2018)	197	Imagen103. Collage especies de arbustos. Blanco Viquez, G. (2018)	231
Imagen88. Collage observación entre semana. Blanco Viquez, G. (2018)	203	Imagen104. Materialidad. Blanco Viquez, G. (2018)	232
Imagen89. Desplazamientos más realizados en plaza. Blanco Viquez, G. (2018)	205	Imagen105. Colores. Elaboración Blanco Viquez, G. (2018) a partir de estudio de psicología del color.	232
Imagen90. Ícono cuerpo- Blanco Viquez, G. (2018)	208	Imagen106. Ilustración problemática Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)	235
Imagen91. Ícono sentir. Blanco Viquez, G. (2018)	209	Imagen107. Ilustración recorrer. Blanco Viquez, G. (2018)	238
Imagen92. Ícono social- Blanco Viquez, G. (2018)	209	Imagen108. Diagrama configuración general bordes. Blanco Viquez, G. (2018)	240
Imagen93. Ícon exploración. Blanco Viquez, G. (2018)	210	Imagen109. Diagrama configuración general recorrido. Blanco Viquez, G. (2018)	241
Imagen94. Estrategias accesibilidad. Blanco Viquez, G. (2018)	214	Imagen110. Ilustración movernos. Blanco Viquez, G. (2018)	242
Imagen95. Estrategias seguridad. Blanco Viquez, G. (2018)	216	Imagen111. Diagrama movernos. Blanco Viquez, G. (2018)	243
Imagen96. Estrategias confort. Blanco Viquez, G. (2018)	218	Imagen112. Diagrama espacio para juego de reglas. Blanco Viquez, G. (2018)	244
Imagen97. Estrategias variedad. Blanco Viquez, G. (2018)	220	Imagen113. Ilustración sentir. Blanco Viquez, G. (2018)	246
Imagen98. Estrategias placer. Blanco Viquez, G. (2018)	222	Imagen114. Diagrama espacio para sentir. Blanco Viquez, G. (2018)	247
Imagen99. Logo camino seguro a la escuela. Tomada de página web del MEP (2017)	226	Imagen115. Ilustración exponer. Blanco Viquez, G. (2018)	248
Imagen100. Ilustración escenario estrategia integración Plaza-Escuela. Blanco Viquez, G. (2018)	228		
Imagen101. Ilustración escenario estrategia reductores de velocidad. Blanco Viquez, G. (2018)	228		

Imagen116. Diagrama espacio para exponer. Blanco Viquez, G. (2018)	250
Imagen117. Ilustración pausar Blanco Viquez, G. (2018)	251
Imagen118. Diagramas de pausar. Blanco Viquez, G. (2018)	252
Imagen119. Ilustración área juego de reglas. Blanco Viquez, G. (2018)	257
Imagen120. Ilustración área juego de moverse y sentir. Blanco Viquez, G. (2018)	260
Imagen121. Ilustración área de moverse y sentir-juego. Blanco Viquez, G. (2018)	261
Imagen122. Ilustración área de exponer Blanco Viquez, G. (2018)	263
Imagen123. Ilustración área de moverse y explorar. Blanco Viquez, G. (2018)	265

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama1.Estado de la cuestión. Blanco Viquez, G. (2018)	26	Diagrama13.Tipos de actividades. Elaboración Blanco Viquez, G. (2018) a partir de conceptos Gehl (2011)	186
Diagrama2.Distribución por edades de la población de Mobtes de Oca. Elaboración propia con datos de la Municipalidad de Montes de Oca y el censo 2011.	40	Diagrama14.Mapas de análisis de recorridos Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)	191
Diagrama3.Los mapas cognitivos. Blanco Viquez, G. (2018)	61	Diagrama15.Mapas de actividades Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)	192
Diagrama4.Estadios de Desarrollo	65	Diagrama16.Mapas de análisis de actividades Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)	194
Diagrama5.Desarrollo y tipo de juegos por edades. Blanco Viquez, G. (2018)	65	Diagrama17.Mapas de análisis de recorridos Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)	197
Diagrama6. Diagrama metodológico. Blanco Viquez, G. (2018)	84	Diagrama18.Mapas de análisis de actividades Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)	198
Diagrama7. Diagrama metodológico resumido Blanco Viquez, G. (2018)	85	Diagrama19.Mapas de análisis de recorridos Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)	201
Diagrama8. Tabla de objetivos y métodos de investigación. Blanco Viquez, G. (2018)	88	Diagrama20.Mapas de análisis de actividades Plaza Roosevelt. Blanco Viquez, G. (2018)	202
Diagrama9.Necesidades Básicas. Re-interpretado a partir de libro The Third Teacher	94	Diagrama21.Diagrama resumen de las distintas condiciones básicas del diseño espacial. Blanco Viquez, G. (2018)	212
Diagrama10.Elementos más utilizados. Blanco Viquez, G. (2018)	143	Diagrama22.Estrategia de integración Plaza-Escuela. Blanco Viquez, G. (2018)	227
Diagrama11.Acciones realizadas por edad Blanco Viquez, G. (2018)	146	Diagrama23.Protección física y legibilidad. Blanco Viquez, G. (2018)	229
Diagrama12.Acciones realizadas por edad. Blanco Viquez, G. (2018)	147	Diagrama24.Escala, elaboración propia a partir de medidas tomadas de "Espacios en movimiento: guía de diseño para espacios de aprendizaje infantil" Sutter (2013)	233

Diagrama27. Problema 3: Riqueza y variedad espacial	236	Diagrama36. Diagramas área de moverse y sentir.- más específico. Blanco Víquez, G. (2018) 259
Diagrama25. Problema 1: Configuración espacial y accesibilidad	236	Diagrama37. Diagramas área de exponer. Blanco Víquez, G. (2018) 262
Diagrama26. Problema 2: Seguridad, confort y pertenencia.	236	Diagrama38. Diagramas área de moverse y explorar. Blanco Víquez, G. (2018) 264
Diagrama28. Diagrama estrategias Roosevelt. Blanco Víquez, G. (2018)	237	
Diagrama29. Configuración general recorrido Blanco Víquez, G. (2018)	239	
Diagrama30. Configuración general exponer. Blanco Víquez, G. (2018)	249	
Diagrama31. Diagramas de configuración general . Blanco Víquez, G. (2018)	253	
Diagrama32. Diagramas de zonificación general. Blanco Víquez, G. (2018)	254	
Diagrama33. Diagramas de distribución de escenarios. Blanco Víquez, G. (2018)	255	
Diagrama34. Diagramas de configuración área juego de reglas. Blanco Víquez, G. (2018)	256	
Diagrama35. Diagramas área de moverse y sentir. Blanco Víquez, G. (2018)	258	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla1. Primera infancia. Elaborada a partir de documento Agenda Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2021.	45	Tabla14. Tabla general de análisis de espacios públicos del distrito de San Pedro, Montes De Oca. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	155
Tabla2. Etapa escolar. Elaborada a partir de documento Agenda Nacional de Niñez y Adolescencia 2015-2021.	45	Tabla15. Tabla (matutina/diurna/nocturna) de análisis de espacios públicos del distrito de San Pedro, Montes de Oca Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	155
Tabla3. Levantamiento espacio primaria. Blanco Viquez, G. (2018)	124	Tabla17. Inventario de Infraestructura. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	155
Tabla4. Observación participante recreo I Ciclo. Blanco Viquez, G. (2018)	130	Tabla16. Resumen de Recorrido (matutino/diurno/nocturno) Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017.)	155
Tabla5. Observación participante recreo II Ciclo. Blanco Viquez, G. (2018)	131	Tabla18. Análisis general del espacio público. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	160
Tabla6. Levantamiento de espacios de recreo preescolar. Blanco Viquez, G. (2018)	132	Tabla19. Análisis fin de semana. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	161
Tabla7. Observación participante recreo maternal. Blanco Viquez, G. (2018)	138	Tabla20. Análisis nocturno. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	162
Tabla8. Observación participante recreo prekinder. Blanco Viquez, G. (2018)	138	Tabla21. Recorrido nocturno. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	163
Tabla9. Observación participante recreo kinder. Blanco Viquez, G. (2018)	140	Tabla22. Análisis matutino. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	164
Tabla10. Observación participante recreo preparatoria. Blanco Viquez, G. (2018)	140	Tabla23. Recorrido matutino. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	165
Tabla11. Promedio de uso de elementos del patio de recreo. Blanco Viquez, G. (2018)	142	Tabla24. Análisis diurno. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	166
Tabla12. Elementos de juego y acciones. Blanco Viquez, G. (2018)	144	Tabla25. Recorrido diurno. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	167
Tabla13. Acciones por edad. Blanco Viquez, G. (2018)	145		

Tabla26. Infraestructura de los parques. Elaboración en conjunto Blanco, G., Solís, S. y Suárez, S, (2017).	168
Tabla27. Observación fin de semana. Blanco Víquez, G. (2018)	190
Tabla28. Observación entre semana- mañana. Blanco Víquez, G. (2018)	196
Tabla29. Observación entre semana- tarde. Blanco Víquez, G. (2018)	200
Tabla30. Tabla Accesibilidad. Blanco Víquez, G. (2018)	215
Tabla31. Tabla Seguridad. Blanco Víquez, G. (2018)	217
Tabla32. Tabla Confort Blanco Víquez, G. (2018)	219
Tabla33. Tabla Variedad. Blanco Víquez, G. (2018)	221
Tabla34. Tabla placer Blanco Víquez, G. (2018)	223