



Memoria
Proyecto de Aprendizaje-Servicio UCM
Convocatoria 2025

**«DINAMIZACIÓN CULTURAL A TRAVÉS DE LA
PROMOCIÓN DEL DERECHO AL JUEGO INFANTIL EN
EL DISTRITO DE SAN BLAS - CANILLEJAS
(SBCJUEGA)»**

LAURA CAMAS GARRIDO

Facultad de Educación – Centro de Formación del profesorado

Departamento de Estudios Educativos

Guion memoria Proyectos ApS 2025:

1. Descripción del equipo de proyecto y recursos humanos

PDI UCM			
Nombre y Apellidos	Función (director/a o miembro del equipo)	Facultad	Departamento
Laura Camas Garrido	Directora	Educación	Estudios Educativos
Gonzalo Jover Olmeda	Miembro del equipo	Educación	Estudios Educativos
Jon Igelmo Zaldívar	Miembro del equipo	Educación	Estudios Educativos
Patricia Quiroga Uceda	Miembro del equipo	Educación	Estudios Educativos
Rosario González Martín	Miembro del equipo	Educación	Estudios Educativos
Silvia Martínez Cano	Miembro del equipo	Educación	Estudios Educativos

Demás miembros del equipo de la UCM (PTGAS, Estudiantado, etc.)			
Nombre y Apellidos	Tipo de adscripción institucional	Facultad	Departamento
María Fahmi de la Torre	Estudiante de doctorado	Educación	Estudios Educativos
Pablo de Tomás Caballero	Estudiante de máster/Estudiante de doctorado	Educación	Estudios Educativos

2. Breve resumen del proyecto realizado y resultados más significativos

La desigualdad y la exclusión en la infancia son dos grandes desafíos de la Agenda 2030. El juego infantil es un factor protector frente a la desigualdad y la exclusión ya que su práctica promueve el desarrollo de relaciones humanas igualitarias, inclusivas, pacíficas y justas. El proyecto se encuadra dentro de los marcos globales y nacionales de emergencia social. Fundamenta su relevancia a partir de: 1) La Observación nº 12 (2019) de la ONU sobre "El derecho a ser escuchado", 2) la Observación nº 17 (2013) de la ONU sobre "El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes", 3) la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 4) la "Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y la Adolescencia 2023-2030", 5) la "Nueva Estrategia de los Derechos de la Infancia (2022-2027)" y 6) la "Garantía Europea de la Infancia" (#EUCHILDGUARANTEE).

El proyecto de Aprendizaje-Servicio universitario *SbcJuega: Dinamización cultural a través de la promoción del derecho al juego infantil en el distrito de San Blas-Canillejas* tuvo como objetivo promover la agencia, el empoderamiento y el bienestar emocional de niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial, a través del juego, el cuerpo y la participación activa, en colaboración con la asociación Achalay. Al mismo tiempo, el proyecto buscó ofrecer al estudiantado universitario una experiencia formativa situada, crítica y socialmente comprometida.

Entre los resultados más significativos destaca la capacidad de los niños y niñas para identificar, nombrar y experimentar emociones complejas vinculadas al juego y al espacio. A través de dinámicas basadas en el dibujo, la fotografía instantánea, el uso del cuerpo y la performatividad emocional, los participantes expresaron emociones como la alegría, el miedo, la rabia, la tristeza o la calma, relacionándolas con lugares concretos y con sus relaciones sociales. Estas experiencias evidenciaron una mayor conciencia corporal y espacial, así como la capacidad de resignificar espacios percibidos como inseguros o residuales.

Asimismo, el proyecto puso de manifiesto el desarrollo de la agencia infantil. Los niños y niñas se mostraron capaces de tomar decisiones, expresar preferencias, negociar reglas y, en situaciones de frustración, recurrir a la imaginación y al juego simbólico como estrategias de resistencia y autorregulación emocional. En cuanto al impacto en el estudiantado universitario, la experiencia favoreció una profunda conexión entre teoría y práctica, el desarrollo de competencias

profesionales clave y una mirada más sensible y no adultocéntrica hacia la infancia. Los diarios de campo reflejan procesos de reflexión crítica, aprendizaje ético y comprensión del juego como herramienta de inclusión, comunicación y transformación social.

3. Beneficiarios del servicio a los que va dirigido el proyecto

Las destinatarias del aprendizaje han sido estudiantes del Grado de Educación Social que se encontraban cursando la asignatura de “Metodologías de la Animación Sociocultural” de la Facultad de Educación – Centro de Formación del profesorado. Asimismo, también han participado estudiantes de doctorado y máster. Por otro lado, en cuanto a los destinatarios del servicio se trata de niños y niñas en situación de vulnerabilidad o exclusión psicosocial que asisten regularmente a la asociación Achalay en el barrio de San Blas – Canillejas de la ciudad de Madrid.

La Asociación Achalay, ubicada en el distrito de San Blas-Canillejas en Madrid, es una organización sin ánimo de lucro que trabaja desde 2002 en proyectos nacionales e internacionales, ofreciendo oportunidades a personas que estén en situación vulnerable. Achalay tiene como visión aspirar a una sociedad en la que todas las personas tengan la oportunidad de ser protagonistas de su propio desarrollo y destino. Para ello, desarrolla acciones y programas de proximidad y alto impacto frente a la exclusión, permitiendo el acceso a oportunidades que todo el mundo merece, pero que no todas tienen.

La misión de Achalay es la defensa de colectivos en riesgo de exclusión social, como la infancia, las mujeres, familias desfavorecidas o personas con diversidad funcional, principalmente en España, sobre todo en la sede que se encuentra en el barrio de San Blas Madrid.

4. Alcances y limitaciones de los objetivos de aprendizaje y servicio

4.1. Objetivos e indicadores de aprendizaje propuestos en el proyecto

Los objetivos de aprendizaje fueron:

- OA1. Explorar en profundidad el valor educativo del juego para el cultivo del empoderamiento y la agencia infantil.
- OA2. Indagar en las conexiones teórico-filosóficas del juego infantil, la igualdad y la inclusión psicosocial. En particular, en su potencialidad para crear relaciones humanas más justas, igualitarias y pacíficas.
- OA3. Realizar un diagnóstico participativo de las necesidades y preferencias lúdicas de los niños y niñas en situación de exclusión

psicosocial mediante diversas técnicas: cuestionarios, grupos focales y etnografía visual.

- OA4. Desarrollar y poner en marcha una propuesta de actividades lúdicas orientadas a la inclusión y la igualdad a partir del empoderamiento infantil, el co-liderazgo, la co-gestión y la comprensión de la realidad cotidiana de los niños y niñas
- OA5. Diseñar e implementar una evaluación participativa de los resultados obtenidos en términos de inclusión, reducción de desigualdades, y empoderamiento infantil, así como el aprendizaje y desarrollo personal de los participantes.

Los indicadores fueron:

OA1 y OA2. Vídeo-síntesis de los contenidos abordados en las asignaturas vinculadas al proyecto sobre el valor educativo del juego para hacer frente a la desigualdad y la exclusión psicosocial.

OA3. Diseño del cuestionario, entrevistas y plan de trabajo para la etnografía visual del proyecto.

OA4. Desarrollo de actividades lúdicas para trabajar el empoderamiento infantil.

OA5. Elaboración de instrumentos de evaluación del proyecto.

4.1.2. Cumplimiento de los objetivos de aprendizaje alcanzados -necesidades atendidas- y no alcanzados -limitaciones y justificación-

Se han elaborado un total de 34 vídeo-síntesis que han permitido articular de manera sistemática los contenidos teóricos y prácticos trabajados en la asignatura en relación con el desarrollo del proyecto SbC-Juega. Estos materiales audiovisuales han funcionado como un recurso de reflexión y análisis, favoreciendo la conexión entre los marcos conceptuales abordados en clase y las experiencias vividas en el contexto del servicio, así como la consolidación de los aprendizajes adquiridos.

El estudiantado ha tenido la oportunidad de aplicar distintos instrumentos de evaluación, tales como cuestionarios y entrevistas a niños y niñas de la asociación, que han facilitado la recogida de información relevante sobre la experiencia, la percepción de los participantes y el impacto de las actividades desarrolladas. No obstante, la imposibilidad de llevar a cabo intervenciones más continuadas y sistemáticas en el tiempo limitó la opción de realizar una aproximación desde la perspectiva de la etnografía visual, ya que este enfoque requiere una presencia prolongada en el contexto, observación

reiterada y un seguimiento más profundo de las dinámicas y relaciones que se generan.

Paralelamente, se desarrollaron diversas sesiones de actividades lúdicas diseñadas y dinamizadas por las estudiantes universitarias en colaboración con la asociación y el profesorado universitario. Estas actividades se planificaron teniendo en cuenta las voces, intereses y necesidades expresadas por los niños y niñas participantes, así como las aportaciones y orientaciones de la asociación colaboradora. Este enfoque participativo permitió generar propuestas coherentes con el contexto, favoreciendo la implicación activa de los menores y fortaleciendo la dimensión educativa y social del proyecto.

La elaboración de instrumentos de evaluación ha quedado pendiente para futuras ediciones debido a que, durante el desarrollo de la experiencia, se priorizó la implementación de las actividades planificadas y la adaptación a las necesidades del contexto y del grupo participante. Las limitaciones de tiempo y la necesidad de asegurar el cumplimiento de los objetivos principales hicieron que este proceso no pudiera abordarse con la profundidad y sistematicidad requeridas, por lo que se considera más pertinente diseñar dichos instrumentos en una próxima edición, garantizando así su calidad, validez y coherencia con los resultados de aprendizaje esperados.

4.2. Objetivos e indicadores de servicio propuestos en el proyecto

Los objetivos de servicio (OS) han sido los siguientes:

OS1. Realizar un diagnóstico participativo de necesidades y preferencias de los hábitos de juego de los niños y niñas en riesgo de exclusión psicosocial del distrito de San Blas - Canillejas.

OS2. Empoderar a los niños y niñas como agentes de cambio en su comunidad, dándoles herramientas para analizar su realidad y tomar sus propias decisiones.

OS3. Diseñar, crear y gestionar colectivamente un espacio lúdico que favorezca la participación activa de niños y niñas en situación de vulnerabilidad o exclusión psicosocial.

OS4. Reflexionar y compartir perspectivas sobre los logros y aprendizajes obtenidos con el fin de sensibilizar a la comunidad, las familias y a otras entidades sobre la importancia del juego como herramienta para la inclusión y la justicia social en la infancia.

Asimismo, los indicadores han sido:

OS1. Informe de diagnóstico de las necesidades infantiles que cuente con la valoración de expertos en el campo.

OS2. Grupos focales con niños y niñas en torno a la exposición fotográfica para valorar el sentido de agencia.

OS3. Uso del espacio y materiales lúdicos mediante la observación participante y entrevistas no estructuradas con los niños y niñas.

OS4. Producción de un podcast y su impacto social mediante el análisis de descargas, tasa de retención, interacciones, etc.

4.2.1. Cumplimiento de los objetivos de servicio alcanzados - necesidades atendidas- y no alcanzados -limitaciones y justificación-

En relación con los objetivos de servicio planteados, puede afirmarse que estos se han cumplido de manera satisfactoria en casi su totalidad. En el caso del OS1, se llevó a cabo un diagnóstico de las necesidades y preferencias en torno a los hábitos de juego de los niños y niñas en riesgo de exclusión psicosocial del distrito de San Blas-Canillejas, materializado en un informe específico que integró las voces de los propios menores y fue contrastado con la valoración de profesionales y expertos del ámbito socioeducativo. Además, este diagnóstico fue enriquecido con una completa revisión de la literatura y contrastado con otras investigaciones. Este proceso permitió identificar intereses, carencias y potencialidades del contexto, cumpliendo así el indicador previsto y aportando una base sólida para el diseño de las acciones posteriores.

Respecto al OS2 y OS3, los resultados evidencian un alto grado de consecución. A través de grupos focales vinculados a la exposición fotográfica, los niños y niñas pudieron expresar sus opiniones, reflexionar sobre su realidad y participar activamente en la toma de decisiones, lo que favoreció el desarrollo de su sentido de agencia y empoderamiento. Asimismo, el diseño, creación y gestión colectiva del espacio lúdico se concretó mediante la observación participante y entrevistas no estructuradas, constatándose un uso significativo y autónomo de los materiales y del espacio por parte de los menores. Estas dinámicas pusieron de manifiesto la apropiación del espacio como un entorno seguro, participativo y coherente con sus intereses, reforzando la dimensión comunitaria y educativa del proyecto.

En cuanto al OS4, si bien se promovieron espacios de reflexión y se compartieron aprendizajes con la comunidad educativa y la entidad colaboradora, no se llegó a materializar la producción del podcast inicialmente prevista como indicador. Esta decisión respondió a las dudas surgidas en torno a cuestiones éticas, especialmente en lo

relativo a la protección de la privacidad y la imagen de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Ante el riesgo de una posible exposición indebida y priorizando el respeto a los derechos de la infancia, se optó por no desarrollar este producto comunicativo. No obstante, la reflexión y sensibilización sobre la importancia del juego como herramienta de inclusión y justicia social se logró a través de otros medios más ajustados a los principios éticos del proyecto, garantizando así una intervención responsable y respetuosa.

5. Metodología y cronograma

5.1. Resumen de la metodología empleada

La metodología utilizada consistió en dos fases. En primer lugar, las estudiantes del grado de Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid se estuvieron formando en materia de la metodología aprendizaje-servicio y, estrechamente vinculado con la asignatura, se desarrollaron una serie de sesiones orientadas al conocimiento de estrategias, técnicas y metodologías de animación sociocultural relacionadas con el cultivo de la agencia y la participación infantil a través del juego. En esta fase también se realizaron una serie de encuentros con la asociación Achalay que permitieron que el estudiantado conociera de primera mano el proyecto de la asociación. En la segunda fase, el estudiantado realizó sesiones orientadas a la evaluación de necesidades de los niños y niñas de la asociación y también a la intervención socioeducativa a través del juego infantil.

En cuanto a la evaluación, debido a la similitud entre poblaciones destinatarias, se contó con la colaboración de Cruz Roja, para evaluar las necesidades de niños y niñas en situación de exclusión y vulnerabilidad. En concreto, se diseñaron una serie de talleres prácticos dirigidos a los niños y las niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años y, cuyo objetivo era la exploración de sus hábitos lúdicos y cotidianos. Debido al reducido número de niños y niñas que asistían a las sesiones, se acordó organizar equipos de no más de cuatro personas. Estos equipos estaban integrados por 3 estudiantes y un docente universitario, todos ellos presentaron el certificado de ausencia de delitos de carácter sexual junto con la documentación de identificación en la asociación y algunas pautas orientativas de la misma. Estos estudiantes, acudieron a la asociación en dos momentos distintos: en primer lugar, entre los meses de marzo, abril y mayo, donde se llevaron a cabo los talleres de intervención socioeducativa y, en segundo lugar, en los meses de septiembre a noviembre, las estudiantes estuvieron realizando entrevistas para evaluar la experiencia.

En total, las estudiantes han acudido a 6 sesiones de servicio y 9 de aprendizaje. En cada sesión, hoy las estudiantes y el docente de la UCM, han estado acompañados por el personal de la asociación, que apoyaba tanto la gestión del grupo como la realización de actividades y su evaluación. Las temáticas de los talleres estuvieron vinculadas al cultivo de la agencia y la participación infantil a través del juego. Para ello, se utilizaron dibujos infantiles y fotografías de lugares de juegos con el objetivo de reflexionar de manera encarnada sobre sus propias experiencias de juego.

5.2. Resumen de las actividades realizadas y los materiales

1. Sesión de coordinación entre docentes de la UCM y la asociación Achalay.

El profesor Gonzalo Jover y la profesora Laura Camas se reunieron con la asociación para explorar e indagar en posibles ideas y líneas de actuación para el proyecto. La reunión se realizó en las instalaciones de la asociación, junto al Colegio el Sol en el Barrio de San Blas.

2. Sesión de aprendizaje sobre la metodología de aprendizaje-servicio.

Las estudiantes fueron familiarizadas con los elementos teóricos y prácticos que componen la metodología del aprendizaje-servicio. Una vez introducido el marco metodológico y teórico del proyecto, se introdujo la justificación y la finalidad del proyecto SBC Juega en el distrito de San Blas. Seguidamente se explicaron las fases que componía el proyecto a través de una presentación [genially](#).



3. Sesión de aprendizaje para el conocimiento, coordinación y organización entre estudiantes de la UCM y Achalay.

En esta sesión presentaron, Virginia López y Fátima Guzmán de Achalay expusieron, por un lado, el origen del proyecto de Achalay y sus principales líneas de actuación social y, por otro, “una mirada al contexto en el que juegan los y las niñas con quienes trabajamos”. En su presentación destacaron la heterogeneidad y la interseccionalidad de las situaciones vulnerables que atravesaban los niños y niñas de la asociación.



4. Sesión de aprendizaje sobre los antecedentes teóricos e históricos del aprendizaje-servicio.

Con el fin de que las estudiantes pudieran indagar en los orígenes de la metodología de aprendizaje-servicio, se organizó una sesión impartida por el profesor Jon Igelmo, sobre el Servicio Universitario de Trabajo y la extensión universitaria mediante campañas de alfabetización y educación popular entre los obreros durante el Franquismo. Asimismo, para facilitar una comprensión en profundidad de la realidad en la que las estudiantes iban a intervenir, la doctoranda María F. de la Torre realizó una exposición sobre el origen histórico del barrio de San Blas.

5. Sesión de aprendizaje sobre el poder de la organización social y cultural en la transformación de las injusticias y desigualdades.

En esta sesión, impartida junto con el investigador Javier Padilla, doctorando de la City University of New York (CUNY) y autor del libro "A finales de enero" (Premio Comillas 2019), se indagó en la historia de las estudiantes universitarias que participaron en un gran número de revueltas sociales y políticas en el tardofranquismo (años 70). En esta sesión se exploró la idea de la resistencia social y política de las estudiantes universitarias ante las desigualdades e injusticias sociales de los últimos años de la dictadura franquista. Se recogen historias como las de Manuela Carmena, Javier Saunquillo y Lola Gonzalez. Se pretendía que las estudiantes universitarias pudieran vincular la idea de que la participación universitaria es clave en el abordaje de las desigualdades e injusticias sociales y de que la organización social y cultural puede favorecer el cambio social. Esta idea se encuentra estrechamente vinculada con el marco filosófico del proyecto de aprendizaje-servicio SBC Juega.

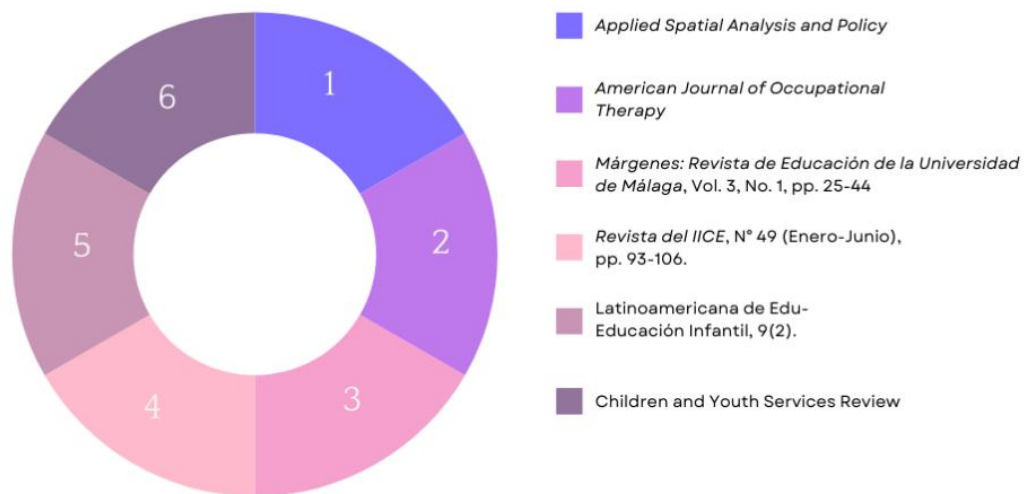


6. Sesión de aprendizaje sobre metodología PRISMA para la realización de una revisión sistemática en torno a las últimas investigaciones sobre juego infantil.

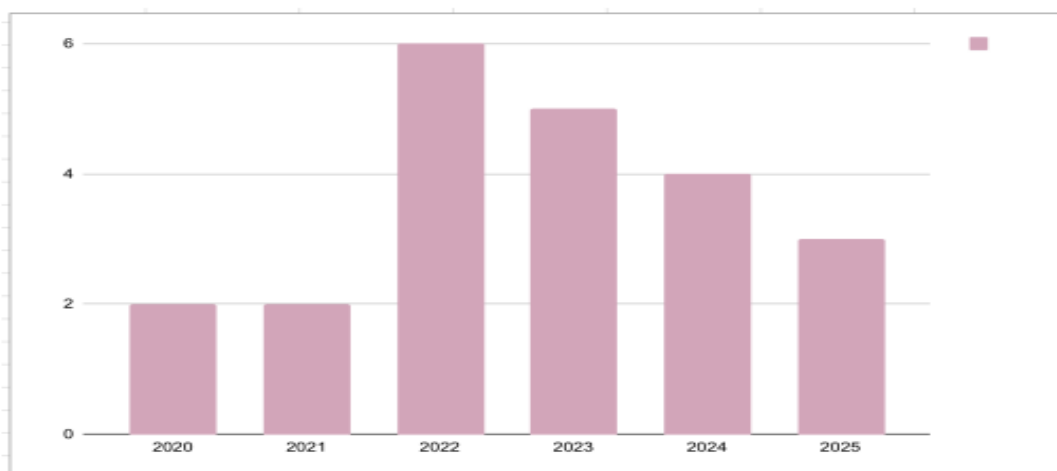
La docente Laura Camas desarrolló una sesión sobre cómo realizar una revisión sistemática a través del protocolo PRISMA. El objetivo de esta sesión fue que las estudiantes aprendieran estrategias de búsqueda y selección de trabajos académicos y pudieran adentrarse en las últimas investigaciones sobre el valor del juego infantil en contextos en situación vulnerable. Para ello, las estudiantes estuvieron trabajando con el artículo "¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo prisma? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico" (Sánchez-Serrano, Pedaza-Navarro y Donozo-Gonzalez, 2022). Realizada la lectura, se realizaron varias sesiones prácticas para aprender a aplicar la metodología PRISMA y para

indagar en la literatura mas relevante sobre el valor del juego en situaciones de exclusión psicosocial. El estudiantado diseñó diversas estrategias de búsqueda y sistematizaron la información de las revistas obtenidas a través de tablas de porcentajes y gráficos. Como síntesis de los resultados obtenidos, las estudiantes realizaron un mapa conceptual que relacionaba diversos hallazgos. A continuación, se exponen algunos ejemplos de sus prácticas:

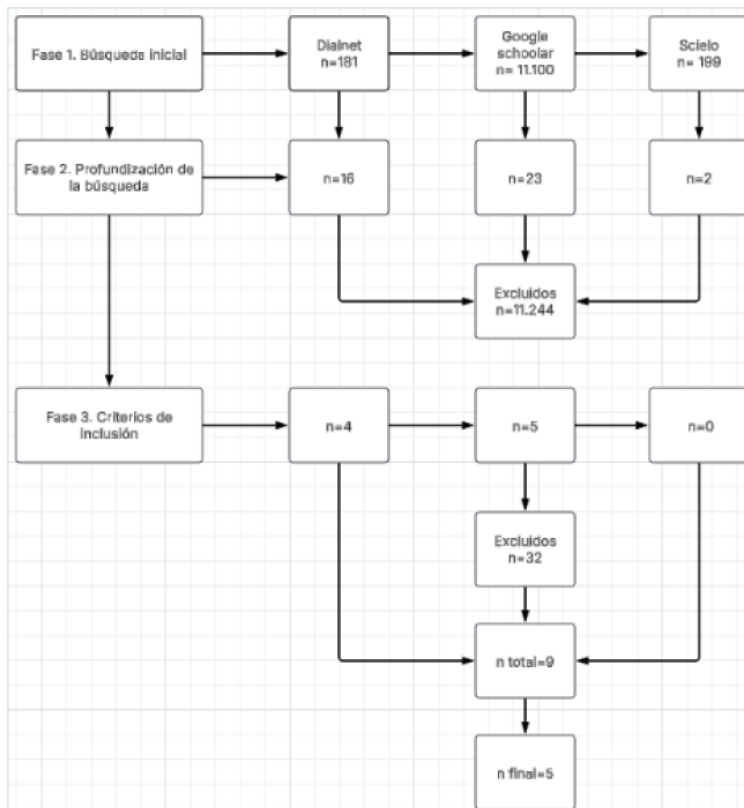
- Gráfico sobre las principales revistas, elaborado por Aitana Sanz Olivas, Ana López López, Lucía Manjón Pedraza, Marta del Río García y Marta Ramírez Santamaría



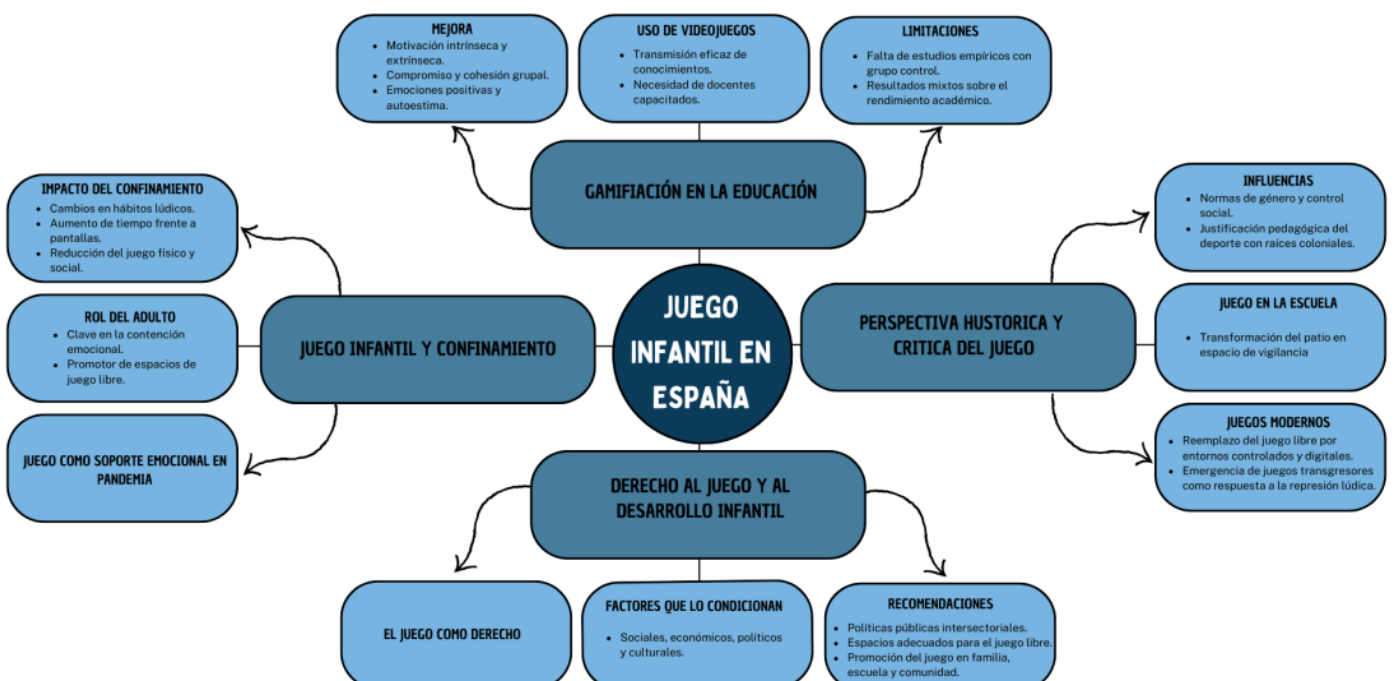
- Tabla sobre publicaciones por año elaborada por Noelia Bruña, Patricia Mújica, Santiago Gasca, Laura Quijano y Ainhoa Tacero.



- Diagrama de flujo producto de la aplicación del modelo PRISMA elaborado por las estudiantes Celia Gago Cobo, Alicia Madurga Moreno, Alba Nieto López de la Nieta.



- Esquema sintético por Aitana Sanz Olivas, Ana López López, Lucía Manjón Pedraza, Marta del Río García y Marta Ramírez Santamaría



7. Sesiones de aprendizaje sobre la construcción de instrumentos de medida para evaluar los hábitos lúdicos de los niños y niñas.

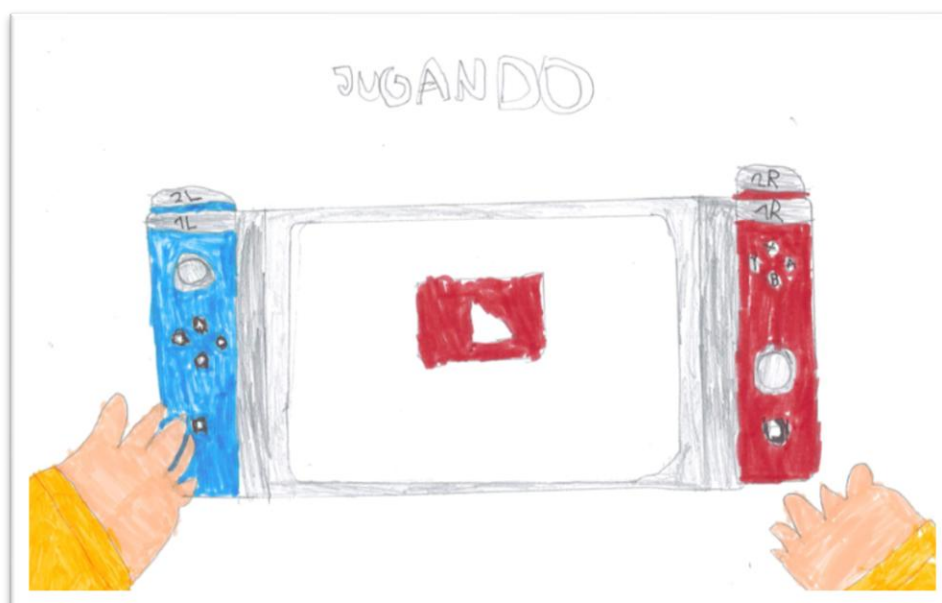
En esta sesión, la profesora Laura Camas realizó una exposición de varias cuestiones clave para asentar conocimientos clave en materia de animación sociocultural y juego infantil: realizó una aproximación teórica e histórica del juego infantil, una síntesis sobre la investigación sobre juego en España, una presentación del Observatorio del juego infantil (OJI) en España. A continuación, se expusieron diversos instrumentos utilizados por el OJI y se realizaron propuestas de mejora. Las preguntas se orientaron a conocer el tiempo, espacio, la compañía y su preferencia en la configuración del espacio de juego. Este breve cuestionario se envió a Cruz Roja. Tras unas semanas de aplicación, participaron 396 niños (51%) y niñas (47%) de entre 6 y 12 años que eran usuarios de Cruz Roja a nivel nacional. Se realizaron gráficos para cada pregunta y como conclusiones se obtuvieron las siguientes: los niños y niñas participantes expresan querer jugar más tiempo (43% entre semana y 50% los fines de semana); estos niños mostraron jugar equilibradamente en espacios de interior y de exterior, ahora bien, sobre todo indican que lo hacen en parques infantiles y patios de colegio, por lo tanto, los espacios públicos son espacios protectores de juego en la infancia vulnerable; por último, se observa un gran porcentaje de niños y niñas que afirman jugar en soledad (24%)

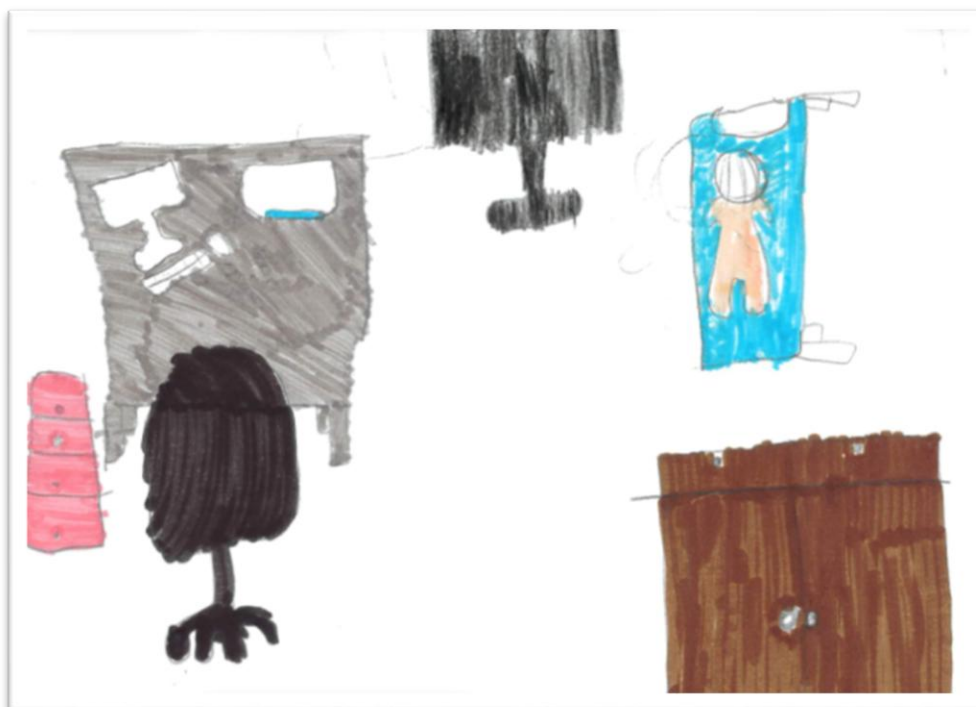
8. Sesión de aprendizaje sobre el uso del dibujo infantil para explorar los hábitos lúdicos en la infancia vulnerable.

La profesora Laura Camas realizó un taller sobre cómo el dibujo infantil puede ser un recurso clave para explorar los hábitos lúdicos en la infancia. En este sentido, se entiende que el juego y el dibujo son un lenguaje infantil sincero indicado para comprender en profundidad la realidad infantil. Tras un ejercicio de imaginación, las estudiantes realizaron dibujos representativos de sus experiencias lúdicas y tras ello de desarrolló una discusión para indagar sobre de qué manera, los dibujos podían representar sus vivencias lúdicas de la infancia.



Los niños y niñas que habían participado en el cuestionario de Cruz Roja, elaboraron dibujos en los que expresaban cómo eran sus hábitos lúdicos, que sirvieron para que los estudiantes pudieran aprender cómo interpretar los dibujos atendiendo a distintos elementos: el tiempo empleado, el proceso de dibujo, la secuencia y el orden del dibujo, la actitud del niño/a, el tamaño de los elementos, el emplazamiento, la postura, los elementos que introduce, el uso de los colores, etc. Además de estas interpretaciones basadas sobre todo en la psicología clínica, las estudiantes aprendieron a diseñar y realizar entrevistas a niños y niñas en función de sus dibujos. A continuación, se muestran algunos de los dibujos elaborados por los niños de Cruz Roja.





9. Sesión de servicio sobre el dibujo infantil y entrevista

En la primera sesión de servicio, las estudiantes Sofía Franco Felipe, Marta Ramírez Santamaría y Esther García, junto con la profesora Laura Camas se trasladan a las instalaciones de la asociación Achalay para aplicar la primera sesión de aprendizaje. Han preparado una sesión con diversas dinámicas aprendidas en clase de Metodologías de la Animación Sociocultural orientadas a conocer los nombres de los niños y niñas (como "La maleta de viaje") y para crear grupos (como "Elige pera o manzana"). Tras estas dinámicas desarrollan un taller de dibujo sobre el juego infantil. Cada estudiante elige a un niño o niña a quien quiera entrevistar para conocer en profundidad su dibujo. Para esta actividad se utilizaron cartulinas y colores.



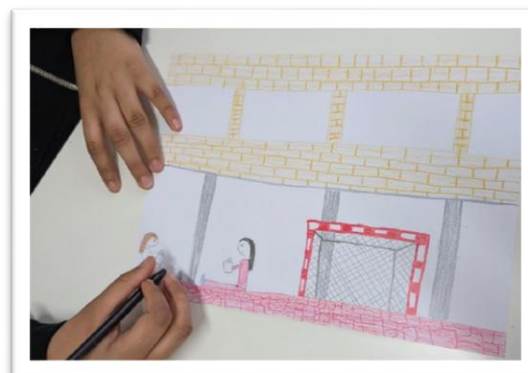
Algunas de las preguntas que pensaron realizar en la entrevista fueron:

- ¿Cómo se llama el juego que has dibujado?
- ¿Por qué elegiste dibujar este juego? ¿Es tu favorito?

- ¿Dónde sueles jugarlo? (Parque, patio, casa, colegio...)
- ¿Juegas solo o con otras personas? ¿Quiénes suelen jugar contigo?
- ¿Cómo se juega este juego? ¿Cuáles son las reglas más importantes?
- ¿Qué objetos o materiales necesitas para jugarlo?
- ¿Hay alguna estrategia especial para ganar o para hacerlo más divertido? ¿Qué te gusta más de este juego?
- ¿Cómo te hace sentir jugar este juego? (alegre, enfadado, triste, con miedo...)
- ¿Qué crees que aprendes jugando?
- ¿Has enseñado este juego a alguien más? ¿Te gustaría hacerlo?
- Si pudieras cambiar algo en este juego, ¿qué sería y por qué?
- ¿Por qué elegiste esos colores para tu dibujo? ¿Representan algo especial para ti?
- ¿Cambiarías algún color de tu dibujo? ¿Por qué? ¿Qué parte de tu dibujo crees que es la más importante? ¿Por qué?
- Si tu dibujo cobrara vida, ¿Qué crees que pasaría?

A continuación, se muestra un extracto de una reflexión realizada en el diario de campo de la alumna Sofía Franco a raíz de la entrevista realizada a M., de 11 años. Sofía observó como M. había dibujado leyendo y se había dibujado así misma en un margen del folio. A raíz de la entrevista realizada, Sofía planea la siguiente reflexión sobre la imaginación y el juego como actos de resistencia y resiliencia.

“Le comenté que a mí también me gusta mucho leer, y a partir de ahí se generó una conversación muy sincera y profunda entre nosotras, quedándome yo alucinada con la madurez que tenía esa niña, esa niña que, como yo, tuvo que hacerse mayor antes de tiempo. Hablamos de libros, de personajes, de historias que nos han marcado... Y comprendí que, para ella, la lectura no es solo una afición, sino una vía de escape, de expresión, y de conexión. A través de los libros puede expandir su imaginación y fantasear con cosas que, por ciertas circunstancias, quizá no se siente capaz o cómoda de hacer en la vida real. Lo cual me hizo reconectar con una idea del libro de Bell Hooks *“Enseñar pensamiento crítico”*. Hooks (2022) Plantea en una de sus enseñanzas, concretamente la 11; “Imaginación” que esta es una herramienta vital de resistencia, especialmente en contextos de vida marcados por la vulnerabilidad, el dolor o la marginación. Para muchas



personas, niños y niñas incluidos, imaginar otra vida posible, soñar con otros mundos más amables, más libres, es en sí mismo un acto de empoderamiento. Ella nos cuenta que la imaginación funciona como un salvavidas, permitiendo a quienes viven realidades difíciles encontrar refugio en lo posible, en lo que aún no existe, pero pueden visualizar. Ese imaginar ya es resistir, ya es una forma de sobrevivir y proyectarse hacia adelante. Vi en esta niña ese poder. Aunque no se involucraba en los juegos convencionales, estaba creando su propio espacio seguro, su propio universo, donde podía ser quien quisiera. En lugar de correr por el patio, ella viajaba a través de historias, se reconocía en personajes, encontraba en la lectura un lugar donde imaginar una vida diferente. Ese acto de imaginar era también un acto de afirmación: de su identidad, de sus gustos, de sus posibilidades. Como futura educadora social, esto me recordó que muchas veces los niños no nos muestran directamente sus heridas ni sus estrategias de supervivencia, pero sí nos dejan pistas. Y la imaginación, entendida como esa capacidad de ver más allá de lo inmediato, puede ser una de las pistas más potentes. Escuchar esas formas de imaginar no es solo escuchar sus gustos, es acercarnos a cómo sobreviven, cómo resisten, cómo sueñan. Desde esta perspectiva, lo que podría haber sido visto como una falta de interés por el juego, se transformó ante mis ojos en un acto profundo de resiliencia". (Sofía Franco, estudiante del Grado en Educación Social)

Por su parte, Marta Ramírez observa como E. va componiendo un dibujo donde parece que no falta espacio por dibujar, sin embargo, a ella le llama la atención que se dibuja solo en un gran campo de fútbol, algo que acompaña parte de los hallazgos de los cuestionarios de Cruz Roja. Sin embargo, Marta no quiere precipitarse con sus interpretaciones:

"Por otro lado, las cosas que más destacan del dibujo son el color azul del campo, la falta de gente, amistades o otras figuras que no sean él y la ausencia de porterías. ¿Porqué el color azul? ¿Porqué se dibujó solo? ¿Porqué no dibuja porterías? Tal vez, para resolverlas sea necesario conocer más al niño y a su contexto sociofamiliar" (Marta Ramírez, estudiante del Grado en Educación Social)





Asimismo, muchos niños dibujaban rutinas lúdicas donde la pantalla y la soledad parecía estar muy presente: “A mi me gusta el móvil, el uno y el yenga. Estoy jugando en mi casa. Estoy sola”- comenta una niña en un dibujo.



Por último, una reflexión del diario de campo de la docente Laura Camas. A., un niño al que le gusta mucho Spiderman, se representa a sí mismo en un espacio híbrido, situado entre lo digital y lo analógico. El dibujo lo muestra en su cuarto, un entorno íntimo y cotidiano, mientras juega al ordenador, concretamente a *Minecraft*. Este espacio funciona como un punto de cruce entre dos mundos: el físico, marcado por los objetos reales que lo rodean —la habitación, el escritorio, el ordenador—, y el virtual, al que accede a través del juego.

La elección de *Minecraft* no es casual, ya que se trata de un universo digital basado en la construcción, la exploración y la creatividad, aspectos que dialogan con el propio acto de dibujarse. A. no solo se representa como jugador, sino como alguien que habita simultáneamente ambos planos: su cuerpo permanece en el espacio doméstico, mientras su atención y su imaginación se proyectan hacia el mundo virtual. En este sentido, el dibujo sugiere una forma contemporánea de estar en el mundo, donde la experiencia infantil se construye a partir de la superposición de realidades.



La referencia a Spiderman refuerza esta idea. El superhéroe funciona como una figura de identificación que encarna la posibilidad de moverse entre dimensiones, de ser a la vez un niño común y alguien con habilidades extraordinarias. Así, A. se sitúa simbólicamente en un territorio intermedio, donde el juego, la

tecnología y la fantasía se entrelazan, dando cuenta de cómo las identidades infantiles actuales se configuran a partir de imaginarios digitales y culturales que conviven con lo cotidiano.

10. Sesión de aprendizaje etnografía visual con fotografías analógicas.

La profesora Silvia Martínez Cano de la UCM, desarrolló un taller orientado al rediseño del espacio con sentido para promover la transformación social. La metodología propuesta se basa en 3 momentos: 1) empatizar con el entorno, 2) analizar las causas de lo sentido y 3) transformar el entorno. En esta sesión los estudiantes realizaron fotografías con una cámara de fotos imprimibles cuyos carretes han sido accesibles gracias al presupuesto del proyecto.

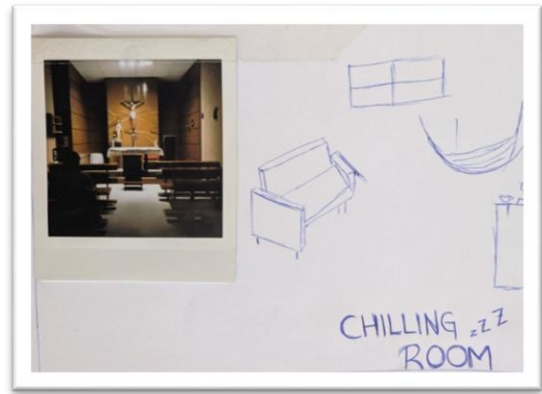
Con diversas cámaras, las estudiantes fotografiaron diversos lugares de la Facultad de Educación que sienten que son residuales, que no funcionan, que están abandonados o desaprovechados (empatizar con el espacio). Para ello se dividieron en grupos de 5-6 personas y se les dio un tiempo para que libremente pudieran moverse por la facultad. Transcurridos unos 30 minutos, los estudiantes volvieron a la clase para debatir sobre las causas. Tras la discusión los estudiantes debían reimaginar y proponer una nueva orientación de estos espacios a través del dibujo.



Entre las principales ideas surgió la transformación del espacio exterior de la facultad, que fue repensado como un lugar de encuentro y convivencia. Para ello, los estudiantes propusieron la incorporación de una pérgola que ofreciera sombra, mesas de trabajo en grupo que fomentaran el estudio colaborativo, mesas más limpias y cuidadas, así como la ampliación de

los espacios verdes. También apareció la idea de crear un huerto comunitario, entendido no solo como elemento ecológico, sino como herramienta educativa, y de sustituir las papeleras existentes por otras de mayor tamaño, atendiendo a una necesidad práctica detectada durante la observación del entorno.

Otro de los espacios especialmente significativos fue la capilla, que los estudiantes identificaron como un lugar infrautilizado. En sus propuestas, este espacio se resignificó como una *chilling room*, un ambiente destinado al descanso, la calma y el bienestar emocional. Para ello imaginaron la incorporación de sofás, fuentes de agua, hamacas y otros elementos asociados a la relajación, transformando un espacio tradicionalmente rígido en un lugar abierto a nuevas formas de uso y encuentro.



11. Sesión de servicio sobre la fotografía y la performatividad de las emociones

Una vez familiarizados con esta metodología que propone el uso de la fotografía como medio para la reflexión tanto del espacio como de la agencia, las estudiantes Esther García Vázquez, Paula Ríos Alfaro, Ana López López y Paula Sanz Alonso, junto con la profesora Laura Camas, diseñaron la siguiente sesión de servicio para los niños y niñas de la asociación Achalay. Como en la sesión anterior, las estudiantes establecen un diseño y lo dialogan con las responsables de Achalay. Las estudiantes preparan dinámicas de presentación, conocimiento de nombres y de formación de grupos. La propuesta que realizan se inspira en el taller de fotografía, pero las estudiantes deciden ir más allá e introducir elementos como las emociones y el cuerpo. Para ello, se ha solicitado el material con el presupuesto del proyecto para la compra de carretes de cámaras instantáneas, fotocopias de diversos personajes que representan las emociones y de telas de diversos colores: rojo, rosa, negro, verde, azul y amarillo. Los colores de las telas se encuentran asociados con emociones primarias. Las estudiantes proponen que los niños y niñas se muevan libremente por el espacio de Achalay y que identifiquen en él



espacios de juego, una vez identificados se les pide que representen con el cuerpo, el juego al que suelen jugar y que elijan que emoción les sugiere tanto el juego como el espacio. Una vez realizados estos pasos, se realizan fotos a los niños y niñas.

A continuación, se muestra la representación de las emociones y su color. Tal y como se percibe, las emociones que se presentan no terminaron siendo las primarias, esto se debe a que la asociación ya había trabajado previamente con estas emociones y estos colores, por lo tanto, se decidió dar continuidad a lo enseñado por la asociación: azul (tristeza), amarillo (alegría), verde (calma), negro (miedo), rojo (rabia) y rosa (amor).



Las imágenes obtenidas permiten un análisis profundo de cómo los niños y niñas relacionan cuerpo, emoción y espacio, construyendo narrativas visuales que van más allá de la simple representación del juego. En la primera fotografía, una niña aparece enfadada, cubierta con una tela roja, después de que alguien le haya quitado el balón y no le permita jugar. Su elección de situarse en un espacio de sombra no es casual: la ausencia de luz refuerza visual y simbólicamente la emoción de rabia y frustración. El cuerpo tenso y la expresión facial transmiten una sensación de injusticia y exclusión, mientras que el espacio elegido parece acompañar ese malestar, convirtiéndose en un lugar de refugio y, al mismo tiempo, de aislamiento frente al conflicto vivido.



En contraste, otra niña se muestra feliz, saltando de alegría mientras juega a la comba. Ella elige conscientemente ser fotografiada bajo el sol, en un espacio abierto y luminoso. La luz natural potencia la emoción de alegría asociada al juego, y su cuerpo en movimiento expresa libertad, energía y disfrute. El espacio soleado se convierte así en un escenario que amplifica la vivencia positiva del juego compartido y refuerza la relación entre bienestar emocional y entorno.



En otra de las imágenes, tres niñas cubren sus rostros con telas negras, expresando miedo ante un cuarto que permanece habitualmente oscuro en el centro de la asociación, con las persianas bajadas. Aunque el miedo es la emoción representada, la escena se carga de una intensa emoción ambivalente: entre risas y carcajadas, las niñas juegan al "cuarto oscuro". Esta combinación de temor y risa muestra cómo el miedo puede transformarse en juego cuando se vive de manera compartida. El espacio, percibido inicialmente como inquietante, se resignifica a través del cuerpo y la interacción grupal, convirtiéndose



en un lugar de exploración emocional.

Otra fotografía muestra a un niño con una tela verde que adopta la postura corporal de Spiderman. Se sitúa junto a un carrito lleno de muñecos, y su gesto corporal expresa seguridad, calma y alegría vinculadas al juego simbólico. La referencia al superhéroe refuerza la idea de empoderamiento y control del entorno, mientras que el color verde acompaña una emoción de equilibrio y disfrute. El espacio, lleno de objetos de juego, se convierte en un escenario donde la imaginación permite transformar la realidad cotidiana en una experiencia positiva.



Por último, una niña aparece sola, pegada a los pies de un árbol, con los brazos recogidos contra el cuerpo y el rostro triste. Elige la tela negra, asociada al miedo, y se sitúa alejada del grupo. El árbol, que podría funcionar como elemento de cobijo, enfatiza en este caso la sensación de soledad y retraimiento. El cuerpo encogido y la elección del espacio muestran cómo el miedo no siempre se expresa de forma explícita, sino que puede manifestarse como aislamiento y tristeza, evidenciando una relación compleja entre emoción, cuerpo y lugar.



En conjunto, estas fotografías revelan cómo los niños y niñas utilizan el espacio de manera intencionada para expresar emociones ligadas al juego y a las relaciones con los demás. La luz, la sombra, la cercanía o la distancia del grupo, así como los elementos materiales del entorno, se convierten en recursos expresivos que permiten visibilizar experiencias emocionales diversas, ofreciendo una lectura rica y situada de su vivencia cotidiana.

La estudiante Ana López, reflexionaba en su diario de campo sobre cómo los niños y niñas elegían los espacios para expresar sus emociones: “las imágenes capturadas reflejaron distintas percepciones del espacio: por un lado, algunas hacían referencia a espacios agradables como las zonas de flores o de césped (representados con el monstruo de la alegría y de la calma), mientras que otras hacían referencia a rincones inseguros o poco adecuados para el juego, ya sea por su conservación, elementos peligrosos o falta de visibilidad (representados con el monstruo del miedo y de la tristeza) (Ana López, estudiante del Grado de Educación Social). Además, las fotografías también revelaban las preferencias relacionales de los niños y niñas, algo que Ana López también capturó: “lo más revelador de esta sesión fue ver de qué manera estos niños y niñas usaron esta dinámica para comunicarse con total honestidad. A medida que la actividad avanzaba, comenzamos a notar ciertos patrones que hablaban mucho más allá de las imágenes que se capturaban. Dos niñas, por ejemplo, se fotografiaban siempre juntas, mostrando un fuerte lazo de amistad que las unía. En contraste, otra niña eligió fotografiarse en repetidas ocasiones con una de las maestras, lo que podría interpretarse como una manifestación de apego hacia esa figura adulta, tal vez por sentirse más comprendida (era la mayor del grupo) o más segura en ese vínculo” (Ana López, estudiante del Grado de Educación Social).

12. Sesión de aprendizaje sobre la construcción de biografías lúdicas con Martín Pérez Pollero

En la primavera de 2025, el doctorando Martín Pérez Pollero de la Universidad Católica de Uruguay y la Universidad de Deusto, se encontraba realizando una estancia de investigación con la profesora Laura Camas. Dado que su tesis doctoral versa sobre las biografías lúdicas, se le invitó a participar como ponente en una de las sesiones formativas del proyecto.



Realizó con los estudiantes un taller teórico y práctico sobre lo que él denomina como las "biografías lúdicas" o, dicho de otro modo, de qué manera de qué manera el relato personal que incorpora las vivencias vinculadas con el juego y el jugar, logran consolidar una narrativa acerca de quiénes somos cómo nos desarrollamos y cómo construimos cultura. Siendo las experiencias lúdicas un espejo de las interacciones, emociones y aprendizajes. En sus investigaciones, Martín explora la biografía lúdica en base a las dimensiones: espacio-temporal, lúdica, social, material y tecnológica. Esta sesión motivó a los estudiantes a querer ofrecer un sentido más reflexivo en perspectiva biográfica en el proyecto de ApS.

13. Sesión de servicio para la reflexión y la práctica de las experiencias lúdicas

Esta sesión de servicio fue desarrollada por los estudiantes Esther García Vázquez, Marta Abellán Martín y José Javier Navarro Hernández, junto con la profesora Laura Camas. La sesión se estructuró siguiendo el diseño de las sesiones anteriores: una dinámica de presentación de

nombres, una dinámica grupal y una actividad. En esta ocasión los estudiantes propusieron la dinámica del "globo chismoso". Cada niño/a infla un globo y escribe en la superficie su juego favorito, una vez que todos lo hayan escrito tiran los globos al centro y seguidamente cada uno elige un globo distinto al suyo. El juego consiste intentar adivinar el dueño de cada globo, de esta manera se trabaja tanto el conocimiento de nombres como el desarrollo del grupo. Los estudiantes se integran igualmente en la dinámica.



Tras la dinámica, proponen a los niños y niñas elaborar un mural con los dibujos y las fotografías tomadas en las anteriores sesiones. Se trata de intentar realizar un ejercicio de síntesis y reflexión de las anteriores sesiones. En un papel discontinuo, los niños y niñas escriben cada uno con su propia letra su nombre, luego pegan sus dibujos mientras los comentan, pegan las fotos y escriben en último lugar a qué juegos quieren jugar. Se han utilizado los materiales de: papel discontinuo, colores, temperas, celo, rotuladores y tijeras.

En el proceso de creación del mural, un niño sugiere realizar carreteras que conecten los distintos dibujos que representan las experiencias lúdicas de los niños y niñas de Achalay. Otro niño lo mira asombrado y se suma a la propuesta, construyendo un recorrido de experiencias lúdicas. Lejos de ser algo anecdótico, una posible



interpretación podía ser que, los niños y niñas vieron cómo esas experiencias, lejos de ser aisladas o individuales, de alguna manera eran colectivas y compartidas. Marta Abellán, estudiante del grado de Educación social, señala en su diario de campo: "He aprendido que el juego sigue siendo una de las formas más genuinas de expresión emocional y social en todas las edades pero en especial en los niños y las niñas. También que a través del juego se pueden identificar no solo sus intereses, sino también aspectos de su bienestar, de sus relaciones y de su percepción de los espacios." Y Esther García, del mismo grado añade en su diario de campo: "En mi opinión, este día simboliza por completo el objetivo del servicio número 3 "diseñar, crear y gestionar colectivamente un espacio lúdico".

14.Sesión de servicio final

En esta sesión final, estuvieron a cargo las estudiantes Esther García Vázquez y Aitana Sanz Olivas. Como dinámica de presentación de nombres y de cohesión grupal se realizó el "escudo de grupo". Se trata de una actividad en la que cada niño/a tiene que crear su propio escudo teniendo en cuenta: su nombre, sus gustos personales, aficiones y las cosas que no les gustan. Una vez finalizado, cada participante muestra su escudo al grupo y lo explica brevemente. Teniendo en cuenta las actividades que han expresado tanto niños como niñas, las estudiantes observan que hay una tendencia por el fútbol en el grupo. Por ello, las estudiantes proponen el "fútbol a ciegas". El grupo se divide en dos filas, cada fila tiene una "guía" que deberá ser elegida. Con los ojos vendados tienen que rebasar diversos obstáculos e intentar marcar gol con las indicaciones del "guía".

15.Sesiones de servicio para la realización de entrevistas a los niños y niñas participantes.

Estas sesiones estuvieron a cargo del estudiante de doctorado Pablo De Tomás Caballero, la estudiante del Grado de Educación Social Sofía Franco y la profesora Laura Camas. El equipo trabajó en el diseño de una serie de preguntas orientadas a conocer las experiencias de los niños y niñas que participaron en el proyecto. Las entrevistas fueron conducidas por los dos estudiantes. Estas fueron las preguntas:

Guion de las entrevistas

a. Sobre la sesión de los dibujos:

i.¿Recuerdas este dibujo?, ¿qué hay en el dibujo?, ¿a qué estás jugando?

- ii. ¿Eran tus juegos favoritos?, ¿ahora siguen siendo tus juegos favoritos o tienes otros?, ¿cuáles?
- iii. Cuando vienes aquí con Fátima de Achalay, ¿juegas a tus juegos favoritos? ¿A qué juegos te gustaría jugar?

b. Sobre la sesión de las fotografías instantáneas y las emociones

- i. ¿Recuerdas esta fotografía?, Si el niño no recuerda, recordarle un poco en qué consistía la dinámica (se elige un lugar/juego, se elige una emoción-tela y se hace una foto)
- ii. ¿Te sigue produciendo la misma emoción ese juego/lugar del centro o ha cambiado? ¿por qué?
- iii. Si es una emoción desagradable, ¿cómo se podría cambiar el juego/lugar para que sea más divertido?
- iv. ¿Qué podría hacer Fátima de Achalay para hacer ese espacio/juego más divertido?

c. Sobre la agencia infantil:

- i. En Achalay, cuando juegas, ¿quién suele decidir más qué hacer tú o tu amigo/a? ¿te gustaría decidir más sobre a qué jugar o prefieres que otros elijan? ¿Por qué?
- ii. En Achalay, cuando juegas, ¿Qué pasa si no quieres jugar a lo que los demás proponen?
- iii. En Achalay, con Fátima y otros niños, ¿Has inventado alguna vez un juego tú solo/a? ¿Cómo se jugaba y quién jugó? *Si no lo ha hecho en Achalay, en el colegio o en su casa.
- iv. ¿Qué haces cuando no te gusta una regla de un juego? Y también, ¿qué haces si alguien cambia las reglas del juego?
- v. ¿Qué sueles hacer para que un juego sea más divertido

Se llevaron a cabo un total de cuatro entrevistas, cada una con una duración aproximada de treinta minutos. Previamente a su realización, se obtuvo el consentimiento informado tanto para la participación en la entrevista como para la grabación de las conversaciones, garantizando en todo momento el respeto a la privacidad y al bienestar de los niños y niñas. Con el fin de preservar el anonimato, se emplearon nombres ficticios elegidos por los propios participantes: Mandarin, Peter, Sofía y Montserrat, lo que además favoreció un mayor grado de implicación y apropiación del proceso por parte de los niños y niñas.

Dado que en las sesiones previas se habían utilizado dinámicas centradas en el cuerpo y el movimiento, los estudiantes optaron por incorporar marionetas como mediadoras en el desarrollo de las entrevistas. La marioneta no solo aportó un carácter lúdico y distendido

a la conversación, facilitando un clima de confianza, sino que funcionó también como una extensión simbólica del cuerpo. A través de ella, los niños y niñas pudieron proyectar emociones, gestos y formas de estar en el espacio, reduciendo la exposición directa y favoreciendo la expresión espontánea.

Hablar a través de una marioneta permitió que la entrevista se transformara en una experiencia más dinámica y corporalizada. Los movimientos, las posturas y las acciones de la marioneta acompañaron el discurso verbal, de modo que los niños y niñas no solo reflexionaban sobre sus experiencias, sino que las encarnaban durante la conversación. De este modo, la entrevista se configuró como un espacio de diálogo en el que el pensamiento, el cuerpo y el juego se entrelazaron, enriqueciendo la calidad de los relatos y ofreciendo una comprensión más profunda de lo que significa para ellos moverse, jugar y expresarse en un contexto lúdico.

En las entrevistas se exploró de manera específica la relación entre la agencia, el juego, el cuerpo y las emociones, poniendo el foco en cómo los niños y niñas se perciben a sí mismos como sujetos activos dentro de las situaciones lúdicas que habitan. A través de sus relatos, gestos y formas de expresarse, fue posible identificar una conciencia significativa sobre lo que sienten, cómo se mueven en el espacio y de qué manera se vinculan con los demás cuando juegan.

Las entrevistas mostraron que los niños y niñas eran capaces de reconocer y nombrar sus emociones, así como de asociarlas a determinadas experiencias de juego. A través de esta conciencia estrechamente ligada al cuerpo: describen cómo se tensan, se esconden, corren, se acercan o se alejan en función de lo que están sintiendo. Del mismo modo, el espacio no se presenta como un mero escenario, sino como un elemento que condiciona y posibilita ciertas formas de acción, relación y expresión emocional.

Asimismo, las entrevistas evidenciaron diferentes maneras de ejercer la agencia en el juego. En aquellas situaciones en las que los deseos lúdicos se veían frustrados —por conflictos con otros niños, por la imposibilidad de acceder a un juego o por la apropiación del espacio por parte de otros—, manifestaron una tendencia a refugiarse en la imaginación. A través del juego simbólico, los personajes ficticios o los relatos imaginados, lograban reconfigurar la experiencia, recuperando una sensación de control y autonomía.

De este modo, la imaginación aparece como una estrategia de resistencia y adaptación que permite sostener el juego incluso cuando

las condiciones externas no son favorables. Las entrevistas ponen de manifiesto que, para los niños y niñas, el juego no es solo una actividad, sino un espacio fundamental donde se articulan la acción, el cuerpo y la emoción, y donde se construyen formas propias de estar, sentir y relacionarse con el mundo.

5.3. Cronograma

El proyecto se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso 2024-2025 y el primer cuatrimestre del curso 2024-2025. La distribución de las actividades se ha realizado de acuerdo a los objetivos de aprendizaje (OA) y los objetivos de servicio (OS). Desde el mes de enero hasta diciembre, se combinan simultáneamente actividades de aprendizaje junto con actividades de servicio a la comunidad.

Fases ApS	Actividades	MESES CONVOCATORIA 2025									
		01	02	03	04	05	06	09	10	11	12
0.Coordinación	-Reunión con Achalay -Presentación de Achalay en la universidad	X	X	X	X	X					
1. Preparación	-Sesión de aprendizaje sobre Antecedentes históricos del ApS. -Sesión de aprendizaje sobre revisión de la literatura: protocolo PRISMA -Sesiones de aprendizaje sobre estrategias, técnicas y metodologías de Animación sociocultural. -Sesiones de elaboración de instrumentos de evaluación y materiales lúdicos	X	X	X	X	X	X				

	<p>-Sesión de aprendizaje sobre etnografía visual a través de fotografías instantáneas</p> <p>-Sesión de aprendizaje sobre biografías lúdicas</p>										
2. Organización	<p>-Reuniones estudiantes-profesorado UCM para preparar las sesiones</p> <p>-Reunión estudiantes-Achalay para acordar las sesiones.</p>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.Realización	<p>-Sesión de evaluación: de dibujos infantiles y entrevistas</p> <p>-Sesiones de intervención: fotografía y performatividad</p> <p>-Sesiones de reflexión y juego libre y organizado</p> <p>-Sesiones de reflexión sobre lo jugado</p>			X	X	X	X	X	X	X	
4.Cierre	-Entrevistas de evaluación sobre la experiencia a niños y niñas a través de marionetas									X	X
5.Transferencia y seguimiento	- Congreso en la Sociedad Española de pedagogía						X	X			

6. Fortalezas y debilidades del proyecto

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Los objetivos del proyecto eran muy ambiciosos en comparación a las posibilidades reales de acción que podían ser ofrecidas desde la entidad. <input type="checkbox"/> La duración de las sesiones (4 sesiones de 1h y 30 minutos) dificulta un acompañamiento más profundo de los procesos emocionales y relacionales de los niños y niñas. <input type="checkbox"/> La interpretación de las producciones visuales y corporales depende en gran medida de la mediación adulta, lo que puede introducir sesgos en el análisis. <input type="checkbox"/> La necesidad de materiales específicos (cámaras instantáneas, carretes, telas, marionetas) implica una dependencia del presupuesto del proyecto, lo que puede afectar a su replicabilidad en otros contextos con menos recursos. <input type="checkbox"/> No se desarrolló el podcast. <input type="checkbox"/> No pudieron participar todos los estudiantes de la asignatura en el servicio debido a que había pocos niños y niñas en la asociación y se podía generar un efecto invasivo indeseado. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El enfoque centrado en el juego, el cuerpo y las emociones facilita una participación activa, significativa y ajustada a la infancia. <input type="checkbox"/> El uso de la fotografía, las telas de colores y las marionetas favorece la expresión no verbal y amplía las formas de comunicación más allá del lenguaje oral. <input type="checkbox"/> El proyecto potencia la agencia infantil, reconociendo a los niños y niñas como sujetos capaces de reflexionar sobre sus emociones, su cuerpo y el espacio que habitan. <input type="checkbox"/> La colaboración entre universidad y entidad social (Achalay) fortalece el vínculo entre teoría y práctica, generando un aprendizaje situado y con impacto social. <input type="checkbox"/> La continuidad con el trabajo previo de la asociación en torno a emociones y colores refuerza la coherencia educativa y el sentido del proyecto. <input type="checkbox"/> Metodologías creativas y sensibles (fotografía instantánea, performatividad, dibujo, marionetas) que respetan los lenguajes propios de la infancia. <input type="checkbox"/> Capacidad del proyecto para visibilizar emociones complejas y ambivalentes (miedo-risa, tristeza-aislamiento, rabia-exclusión) sin forzarlas ni simplificarlas. <input type="checkbox"/> Fomento de la imaginación como estrategia de resiliencia, resistencia y autorregulación emocional frente a la frustración de los deseos lúdicos.

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Alta implicación y reflexividad del estudiantado universitario, evidenciada en los diarios de campo y en la capacidad de conectar teoría, experiencia y autocrítica. <input type="checkbox"/> Flexibilidad del diseño de las sesiones, que permitió adaptarse a los ritmos, intereses y necesidades emergentes de los niños y niñas.
<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Las condiciones espaciales de la asociación (lugares oscuros, espacios limitados o compartidos) pueden restringir algunas dinámicas, los niños señalaron espacios que no estaban al alcance de las acciones de la asociación, sino más bien del centro educativo <input type="checkbox"/> La posible discontinuidad del proyecto, si no existe una continuidad institucional o financiación futura, puede impedir un seguimiento a largo plazo del impacto generado. <input type="checkbox"/> Diferencias en el bagaje emocional y experiencial de los niños y niñas pueden generar desigualdades en la participación o en la capacidad de expresión. <input type="checkbox"/> La sobreinterpretación académica de experiencias lúdicas infantiles podría desdibujar el sentido espontáneo del juego si no se mantiene una mirada cuidadosa y ética. 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Posibilidad de replicar y adaptar la experiencia en otros contextos educativos, comunitarios o asociativos. <input type="checkbox"/> Generación de conocimiento relevante para el ámbito de la educación emocional, el juego y la pedagogía social. <input type="checkbox"/> Fortalecimiento de la formación del estudiantado universitario en metodologías participativas, sensibles al cuerpo y a las emociones. <input type="checkbox"/> Apertura de líneas futuras de investigación y proyectos de aprendizaje-servicio centrados en infancia, espacio y agencia. <input type="checkbox"/> Potencial impacto transformador en los espacios y dinámicas de la asociación, al visibilizar necesidades emocionales y relacionales de los niños y niñas.

7. Evaluación del impacto en la comunidad y transferencias

7.1. Evaluación del impacto en la comunidad

La evaluación del impacto del proyecto se ha realizado a partir de una aproximación cualitativa, atendiendo tanto a las experiencias vividas por los niños y niñas participantes de la asociación Achalay, como a los aprendizajes y transformaciones expresadas por las estudiantes universitarias implicadas. Los testimonios recogidos en entrevistas,

diarios de campo y espacios de reflexión compartida permiten identificar un impacto significativo en dos niveles interrelacionados: la conciencia corporal y emocional y la agencia infantil.

En relación con los niños y niñas, las dinámicas de juego desplegadas a lo largo del proyecto han tenido un impacto claro en la identificación, concienciación y experimentación de las emociones, así como en la forma en que estas se vinculan con el cuerpo, el espacio y las relaciones. A través del juego, el uso simbólico de colores, telas, fotografías y narrativas lúdicas, los niños y niñas lograron reconocer y nombrar emociones como la alegría, el miedo, la tristeza, la rabia o la calma, asociándolas a situaciones concretas de juego y a determinados espacios del entorno. Este proceso permitió que las emociones dejaran de vivirse únicamente de forma implícita para convertirse en experiencias compartidas, comunicables y resignificables.

Asimismo, las dinámicas propuestas favorecieron la conciencia corporal y espacial, evidenciando cómo los niños y niñas utilizan su cuerpo para expresar lo que sienten: acercándose, alejándose, escondiéndose, ocupando el espacio o permaneciendo en los márgenes. La elección intencionada de lugares (sol, sombra, espacios abiertos u oscuros) mostró una lectura sensible del entorno y una capacidad de relacionar emociones con condiciones espaciales específicas. En este sentido, el proyecto contribuyó a visibilizar cómo determinados espacios pueden generar bienestar, seguridad o disfrute, mientras que otros evocan miedo, aislamiento o tristeza, ofreciendo claves valiosas para repensar los entornos de juego desde una perspectiva inclusiva.

En términos de agencia infantil, el proyecto tuvo un impacto relevante al situar a los niños y niñas como sujetos activos capaces de reflexionar sobre sus propias experiencias lúdicas, expresar preferencias, cuestionar situaciones de frustración y proponer cambios. Las entrevistas revelaron que, cuando sus deseos lúdicos se veían limitados o frustrados, muchos recurrían a la imaginación y al juego simbólico como estrategias para recuperar una sensación de control, autonomía y sentido. De este modo, el juego se consolidó como un espacio de resistencia, adaptación y empoderamiento, en el que los niños y niñas no solo participan, sino que crean, transforman y resignifican su realidad cotidiana.

Por otro lado, el impacto del proyecto en las estudiantes universitarias ha sido igualmente significativo. La participación en el Aprendizaje-Servicio les ha permitido trasladar los contenidos teóricos trabajados en el aula a un contexto real de intervención socioeducativa, fortaleciendo la conexión entre teoría y práctica. Las estudiantes destacan el valor del contacto directo con la infancia en situación de

vulnerabilidad como una experiencia profundamente formativa, que ha ampliado su sensibilidad social, su capacidad de observación y su comprensión del juego como herramienta educativa, comunicativa y transformadora.

Los diarios de campo evidencian un proceso de reflexión crítica y autoconocimiento profesional, en el que las estudiantes han cuestionado sus propias miradas, interpretaciones y expectativas, aprendiendo a escuchar los lenguajes infantiles más allá de lo verbal. Asimismo, el proyecto ha contribuido al desarrollo de competencias clave para la educación social, como la escucha activa, la adaptación a contextos cambiantes, el trabajo en equipo, la mediación emocional y el diseño de dinámicas participativas respetuosas con los ritmos y necesidades de la infancia. A continuación, se recogen fragmentos de los diarios de campo de las estudiantes que fueron partícipes del proyecto, señalando de qué manera el proyecto SbC Juega, impactó en su aprendizaje y su servicio:

“Mi participación en el proyecto APS con la Fundación Achalay ha sido muy positiva. Aunque no he podido asistir a todas las sesiones, sí he estado implicada en el trabajo en equipo y en la planificación, lo que me ha permitido sentirme parte del proceso. Me ha parecido una experiencia muy enriquecedora tanto a nivel personal como académico, ya que nos ha permitido aplicar herramientas de intervención socioeducativa de forma real... La experiencia ha superado estas expectativas, ya que además de observar, hemos podido interactuar de manera cercana, comprender y ver cómo el juego refleja su forma de relacionarse con el entorno. Me ha sorprendido gratamente la alta participación y espontaneidad de los menores”
(Marta Abellán, estudiante del Grado en Educación Social)

“A nivel personal la experiencia me ha aportado conocer y sensibilizarme con realidades complejas que la mayoría de las veces son invisibles y con las que no hubiera podido conectar desde un aprendizaje en el aula. A nivel profesional, me ha permitido trabajar mis competencias en relación con habilidades sociales, comunicación activa, escucha y trabajo en equipo. Por otro lado, me ha permitido desarrollar mi capacidad de observación y de adaptación a situaciones imprevistas. Lo más enriquecedor de participar en el ApS ha sido ver cómo lo que se ve en clase se puede extrapolar a un contexto real y poder conectar los conocimientos teóricos con los prácticos, una conexión que es difícil de conseguir debido a la descompensación en la universidad de la cantidad de teoría dada frente a la práctica real.”
(Marta Ramirez, estudiante del Grado en Educación Social)

“Las sesiones realizadas nos permitieron experimentar la dinamización sociocultural desde una perspectiva activa y creativa, reconociendo el potencial del entorno físico y simbólico en la educación. A través de

metodologías como la etnografía visual o el design thinking, aprendimos a observar de manera crítica los espacios educativos, y a repensarlos como entorno transformadores, identificando barreras y proponiendo alternativas inclusivas donde se responda a las necesidades desde una accesibilidad y equidad.” (Nuria Morales, Beatriz Pérez, Leyre Moya, Alba Laya y Andrea Blanco, estudiantes del Grado en Educación Social)

“De los niños y las niñas que participaron en la sesión de ApS aprendí que cada uno tiene su propio ritmo y forma de expresión, y que el juego puede ser entendido como algo mucho más allá de la diversión, pues es un canal de comunicación y de construcción de la identidad. Lo más enriquecedor del proyecto ha sido precisamente eso: poder aprender desde la práctica, desde el contacto directo con el colectivo de intervención, detectando de forma conjunta las necesidades y trabajando sobre ellas sintiendo que lo que hacíamos tenía un impacto real” (Ana López estudiante del Grado en Educación Social)

En conjunto, el impacto del proyecto en la comunidad se manifiesta en la creación de espacios de juego y reflexión que han fortalecido el bienestar emocional, la agencia y la expresión de los niños y niñas, al tiempo que ha generado un aprendizaje profundo, situado y éticamente comprometido en las estudiantes universitarias. El proyecto ha demostrado que el juego, entendido como práctica social, corporal y emocional, es una herramienta poderosa para la inclusión, la justicia social y la formación de profesionales críticos y sensibles a las realidades de la infancia.

7.2. Transferencias académicas del proyecto (congresos, publicaciones, etc.) y divulgación informativa (vídeos, páginas web, redes sociales, etc.)

La transferencia del conocimiento generado en el proyecto se ha materializado a través de distintas acciones de difusión académica e institucional que han permitido ampliar su impacto más allá del contexto inmediato de intervención. En primer lugar, el proyecto fue presentado en el congreso de la Sociedad Española de Pedagogía, celebrado en la ciudad de Sevilla en junio de 2026, mediante la comunicación titulada "*Proyecto de ApS universitario 'SbcJuega': Dinamización sociocultural del distrito de San Blas-Canillejas a través del juego infantil*", en el marco del simposio "*Diálogos sobre el espacio educativo entre pasado, presente y futuro: concepciones pedagógicas y representaciones socioculturales*". Esta participación permitió compartir los fundamentos teóricos, metodológicos y los principales resultados del proyecto con la comunidad académica, favoreciendo el diálogo y la reflexión en torno al juego, la agencia infantil y el aprendizaje-servicio universitario.

Asimismo, el proyecto ha sido difundido a través de la web del grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas, contribuyendo a su visibilidad y accesibilidad para investigadores, docentes y profesionales del ámbito socioeducativo. Finalmente, la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la UCM realizó una entrevista a la profesora Laura Camas sobre el desarrollo y el sentido del proyecto, que se encuentra disponible en el canal de YouTube de la universidad, reforzando la divulgación del proyecto en un formato accesible y orientado a un público más amplio, tanto académico como social.

8. Conclusiones y propuestas de mejora

8.1. Conclusiones

El proyecto de Aprendizaje-Servicio *SbcJuega: Dinamización cultural a través de la promoción del derecho al juego infantil en el distrito de San Blas-Canillejas* ha puesto de manifiesto el valor del juego como práctica educativa, social y política, especialmente en contextos de vulnerabilidad psicosocial. A lo largo del proceso, se ha evidenciado que el juego no es únicamente una experiencia de esparcimiento, sino un lenguaje privilegiado a través del cual los niños y niñas expresan emociones, construyen relaciones, ejercen su agencia y elaboran sentidos sobre el espacio que habitan.

Uno de los principales hallazgos del proyecto es la capacidad de los niños y niñas para identificar, nombrar y experimentar emociones complejas cuando se les ofrecen dispositivos expresivos acordes a sus lenguajes corporales y simbólicos. Las dinámicas basadas en el cuerpo, la fotografía, el dibujo y el juego performativo permitieron visibilizar emociones como la alegría, la calma, la rabia, el miedo o la tristeza, así como sus vínculos con el espacio, la luz, la sombra, la presencia o ausencia del grupo y los objetos del entorno. Estas experiencias mostraron que los espacios no son neutrales, sino que influyen de manera directa en el bienestar emocional y relacional de la infancia.

Asimismo, el proyecto ha evidenciado que el juego constituye un espacio clave para el desarrollo de la agencia infantil. Los niños y niñas participantes no solo respondieron a las propuestas planteadas, sino que tomaron decisiones, reinterpretaron las dinámicas, propusieron cambios y, en situaciones de frustración, recurrieron a la imaginación y al juego simbólico como estrategias de resistencia y autorregulación. La imaginación emergió así como una herramienta fundamental para recuperar el sentido de control y autonomía, confirmando su potencial como recurso educativo y psicosocial.

Desde la perspectiva formativa, el proyecto ha tenido un impacto profundo en las estudiantes universitarias, favoreciendo un aprendizaje

situado, reflexivo y éticamente comprometido. La experiencia de intervenir en un contexto real les permitió desarrollar competencias profesionales clave para la educación social, como la observación sensible, la escucha activa, la adaptación a contextos cambiantes y el diseño de propuestas participativas. Los diarios de campo muestran un proceso de cuestionamiento de miradas adultocéntricas y una mayor comprensión del juego como herramienta de comunicación, inclusión y justicia social.

El trabajo colaborativo entre la universidad y la asociación Achalay ha demostrado la relevancia de las alianzas comunitarias para el desarrollo de proyectos educativos con impacto social. La continuidad pedagógica con el trabajo previo de la entidad, el respeto a los ritmos de la infancia y el cuidado de los aspectos éticos han sido elementos clave para garantizar la calidad del proyecto y evitar intervenciones extractivas o descontextualizadas.

Finalmente, *SbcJuega* enfatiza el potencial del Aprendizaje-Servicio como marco para articular conocimiento académico, compromiso social y transformación educativa. El proyecto pone de relieve la necesidad de seguir generando espacios donde el juego, el cuerpo y las emociones sean reconocidos como dimensiones centrales de la experiencia educativa, especialmente en contextos de desigualdad. De cara a futuras ediciones, se plantea la importancia de dotar al proyecto de mayor continuidad temporal y ampliar su alcance, con el fin de profundizar en los procesos iniciados y seguir promoviendo el derecho al juego infantil como un eje fundamental de inclusión, agencia y bienestar.

8.2. Propuestas de mejora

De cara a futuras ediciones del proyecto, se considera fundamental reforzar el compromiso y la continuidad del equipo participante desde el inicio del Aprendizaje-Servicio. Tal y como señala una de las estudiantes, "sería interesante asegurar el compromiso de las personas participantes en el APS desde el principio. Que todo el equipo asista a todas las sesiones garantiza la coherencia del proceso, favorece una relación más estable con los niños y niñas, y permite un seguimiento más preciso de su evolución" (Marta Abellán). La estabilidad del equipo se revela como un elemento clave para profundizar en la observación, la intervención y el acompañamiento de los procesos emocionales y relacionales de la infancia, evitando que la rotación del estudiantado afecte a la calidad del trabajo socioeducativo. En este sentido, también se apunta que "si el grupo de estudiantes participantes fuera más numeroso, podría valorarse la posibilidad de replicar el proyecto con

otras entidades sociales que trabajen con infancia, dividiendo a las estudiantes en subgrupos estables” (Marta Abellán), lo que permitiría ampliar el impacto del proyecto sin generar dinámicas invasivas. Ello implica la necesidad de trabajar con un mayor número de entidades en paralelo, para que más estudiantes y entidades puedan beneficiarse del proyecto.

Otra línea de mejora se orienta a reforzar la fase de observación previa y la continuidad de la intervención con el mismo grupo de niños y niñas. Como recoge Ana López, “para futuras ediciones del proyecto, propondría dedicar más tiempo a observar previamente al grupo y a tener una continuidad en la intervención con el mismo (tal y como estaba planteado en un primer momento)”. Esta observación inicial facilitaría una comprensión más profunda de los ritmos, intereses y necesidades del grupo, permitiendo ajustar mejor las propuestas lúdicas y expresivas.

Finalmente, se subraya la importancia de mejorar el diseño de las sesiones, tanto en lo relativo a los materiales como a su estructura temporal. En palabras de Ana López, “sería positivo el hecho de preparar materiales adaptados a distintos niveles de comprensión, así como contar con alternativas para las dinámicas, de modo que puedan ir ajustándose en función de cómo se desarrolle la sesión”. Asimismo, la estudiante destaca la necesidad de cuidar los cierres: “intentaría evitar suprimir el cierre de cada una de las sesiones y permitir a los niños y las niñas que verbalicen de una forma mucho más completa (si quieren) lo vivido y llevarse una pequeña huella emocional de la experiencia”, algo que “podría lograrse si las sesiones fueran más largas o más sostenidas en el tiempo” (Ana López).