

Aportaciones desde la psicomotricidad a la observación de las instalaciones artísticas

Contributions from psychomotricity to the observation of artistic installations

Maria Teresa Vizcarra Morales, Ainhoa Gómez-Pintado, Judit Martínez-Abajo, Ana-Luisa López-Vélez

Universidad del País Vasco (España)

Resumen: La mayor parte de las nociones abstractas son aprendidas en la primera infancia gracias al movimiento. Las nociones espaciales topológicas (dentro, fuera, arriba, abajo...), más tarde las proyectivas (encima de, debajo de, delante de, detrás de...) y las euclidianas (de tamaño -grande, pequeño- y de medida -alto, largo, ancho-) se aprenden por comparación o por experimentación, y las criaturas las asimilan cuando la persona adulta las verbaliza y le pone nombre a eso que acaban de descubrir. Son nociones que se construyen con el cuerpo en referencia a un espacio y a unos objetos que acaban convirtiendo al espacio en el cuarto educador (Malaguzzi & Hoyuelos, 2011). Así mismo, a través del cuerpo, el gesto y la actitud corporal, también se aprenden los primeros rudimentos de las relaciones sociales a través del juego simbólico, en ese «jugar a como sí...» (Aucouturier, 2018). La propuesta que se presenta en este artículo tiene que ver con la construcción de una herramienta de observación para indagar cómo se muestra el desarrollo motor en la primera infancia cuando se sumergen en una instalación de arte pensada para provocar la experimentación, entre otros contenidos y capacidades. El proyecto se desarrolla en las Escuelas municipales Infantiles de Vitoria-Gasteiz con la colaboración de la Compañía de Teatro Paraíso y de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En los resultados se muestran la evolución que sufre este instrumento para la observación fruto de un proceso de reflexión entre diferentes agentes.

Palabras clave: instalación, juego, observación, educación infantil.

Abstract: Most of the abstract notions are learned in early childhood thanks to movement. Topological spatial notions (inside, outside, above, below...), later projective notions (above, below, in front of, behind...) and Euclidean notions (size -big, small- and measurement -high, long, wide-) are learned by comparison or experimentation, and children assimilate them when the adult expresses them and gives a name to what they have just discovered. They are notions that are constructed with the body in reference to a space and some objects that end up turning the space into the fourth educator (Malaguzzi & Hoyuelos, 2011). Likewise, through the body, gesture and body attitude, the first rudiments of social relations are also learned through symbolic play, «playing as if...» (Aucouturier, 2018). This article presents the construction of an observation tool to investigate how motor development is shown in early childhood when children are immersed in an installation art designed to provoke experimentation, among other contents and capabilities. The project is being developed in the Municipal Early Childhood Schools of Vitoria-Gasteiz with the collaboration of the Paraíso Theater Company and the University of the Basque Country (UPV/EHU). The results show the evolution of this observation tool as a result of a process of reflection among different agents.

Key words: installation art, play, observation, early childhood education.

El desarrollo perceptivo-motor en las instalaciones artísticas

En las instalaciones de arte para la primera infancia el espacio brinda una oportunidad para jugar, descubrir, interactuar y aprender (Gómez-Pintado, et al., 2020), donde el cuerpo y el movimiento adquieren un protagonismo especial. Las nociones temporales y espaciales se trabajan en estas instalaciones y son conceptos complejos y abstractos, una de las mejores maneras de acceder a ellos es a través del movimiento (Ruiz de

Velasco & Abad, 2016). Las nociones espaciales son un campo que ha sido profundamente estudiado, y que aún se sigue explorando desde la psicomotricidad interviniendo en la organización espacial y temporal (Arnaiz & Bolarín, 2016)

Trabajar a través del movimiento las nociones espaciales y temporales ayuda a niñas y niños en la adquisición de estos conceptos abstractos, en su comprensión y en su incorporación al habla. El espacio y tiempo son componentes esenciales en las actividades cotidianas y la adquisición cognitiva de estos elementos, les lleva a la comprensión del entorno, ya que lo vinculan con el esquema corporal, al tener que «orientarse» en su propio cuerpo antes de orientarse en el espacio y en el tiempo (Sánchez-Casado & Benítez-Merino, 2014), por

Fecha recepción: 05-10-21. Fecha de aceptación: 29-01-22

Maria Teresa Vizcarra Morales
mariate.bizkarra@ehu.es

lo que miden el espacio con su cuerpo, su entorno y los objetos que en él se encuentran (Rodríguez-Abreu, 2010). Desde una perspectiva cognitiva (piagetiana), el esquema corporal se podría definir como el nivel de representación mental con respecto al propio cuerpo y a la relación que establece con los objetos de su entorno y posibilidades de movimiento (Arnaiz & Bolarín, 2016). Para que exista una conceptualización de estas nociones debe existir una representación mental de ellas (Vizcarra, 2007). Siguiendo a Trigueros y Rivera (1991), los conceptos de temporalidad y espacialidad se conjugan dando lugar a la organización espacio-temporal, tratándose de un todo indivisible, ya que todas las acciones se dan en un tiempo, en un lugar determinado y con las otras personas. Aparecen nociones de velocidad, duración, continuidad, simultaneidad o sucesión que se vivencian mediante el movimiento y el juego simbólico en relación a otras personas (Arnaiz, et al., 2008).

En sus primeros años de vida escolar niñas y niños despliegan una gran actividad física, que les lleva a interactuar con su medio gracias a una investigación constante que «emerge de su intuición infantil y que les orienta a la búsqueda de explicaciones mediante la construcción y desarrollo de su pensamiento simbólico y concreto» (Castro-Bustamante, 2014, p.163). Por ello, es importante que en los primeros años se seleccionen y desarrollen actividades escolares que favorezcan el desarrollo de su capacidad de representación como pueden ser las sesiones de psicomotricidad relacional (Miraflores & Goldaracena, 2021), y los espacios de juego evocadores, o escenografías de juego (Ruiz de Velasco & Abad, 2016). A través de la educación artística y psicomotriz se trabajan conceptos abstractos relacionados con el espacio. En las instalaciones artísticas niñas y niños entran en un espacio mágico y desconocido, lo exploran con libertad e interactúan con él, expresan su reacción y la comparten entre sí, y crean partiendo de lo vivido (Gómez-Pintado, et al., 2020). Para aprender es necesario establecer una sintonía entre la percepción del espacio y otros aspectos ligados a los sentidos, la emoción y la acción que nos sitúan en el mundo (Aucouturier, 2004; Diniz & Correia da Silva, 2018; Patel, et al., 2018). Para lograrlo, es necesario propiciar estímulos, ambientes, y herramientas que inviten a la exploración y la investigación (Dobrica, 2018; Rodríguez-Cortés & Ramírez-Rincón, 2020). Diferentes investigaciones proponen herramientas de observación de la expresividad motriz en la infancia, tienen en cuenta la relación de los niños y niñas con el espacio, el tiempo, los objetos o las otras personas, que denominan

parámetros de observación psicomotriz (Arnaiz, et al., 2008; Arnaiz & Bolarín, 2016; Aucouturier, 2004; Lapierre, et al., 2015; Andreu-Cabrera & Romero-Naranjo, 2021).

El esquema corporal se va organizando en función de los movimientos y los espacios corporales. En el período sensoriomotor (cero-dos años), se establecen las relaciones topológicas lo que le permite orientar sus desplazamientos (Chincón, 2019; Lleixá, 1990; Piaget, 1980). El mundo exterior y el cuerpo al principio no se disocian, se empiezan a disociar a los cuatro meses por acciones reflejas y a los seis-ocho meses por la relación entre la vista, la mano y el objeto y siempre a través de la experiencia sensorio motriz y a través de la percepción inmediata. Las distancias se aprecian y aprenden desde la que existe entre la mano y el objeto, aunque aún es incapaz de entender que los objetos situados en el espacio guardan relaciones de vecindad, separación, orden y contorno (Chincón, 2019; Hannoun, 1997; Piaget, 1990; Vizcarra, 2007). Los primeros años son determinantes para el futuro de cada persona, por ello, es importante que las experiencias motrices sean lo más variadas posibles desde el principio y las instalaciones artísticas son precisamente, una oportunidad para la exploración (Aucouturier, 2018; Ruiz de Velasco & Abad, 2016).

A partir de los 12 meses las criaturas empiezan a entender algunas nociones topológicas, es el cuerpo el que se mueve y no los objetos, y este movimiento les sirve para comprender el mundo. A partir de los 18 meses, los desplazamientos corporales y los desplazamientos de los objetos les conducen a realizar tanteos sucesivos, a colocar objetos, unos dentro de otros y a rotarlos e invertirlos para vaciarlos. Esto significa que, a nivel de relaciones espaciales, ya intuyen la relación de contorno o envoltura que son las nociones como dentro, fuera; las relaciones de situación (arriba, abajo), y las nociones de tamaño (grande y pequeño) que se aprenden por comparación entre dos objetos similares (Piaget, 1976; Prieto, 1984).

Entre los 18 meses y los 24, mediante la conducta de «rodeo» realizan una representación anticipada del camino a seguir, situando los objetos conforme a unas relaciones de vecindad, separación y orden entre ellos y con respecto al propio cuerpo. El lenguaje de niñas y niños en el período sensoriomotor está ligado estrechamente a la acción, al tiempo y al espacio próximo.

Entre los dos y los tres años ven la correspondencia entre los objetos sin establecer un orden de colocación. A partir de los tres años ven una relación entre los

objetos con respecto al propio cuerpo y sobre todo a partir de los tres años y medio, que es cuando empezarán a realizar amontonamientos y series o alineamientos de objetos, en los que aprenden las nociones proyectivas. En las nociones proyectivas la posición de la persona con respecto al objeto es determinante (derecha/izquierda, delante/detrás, de progresión y laberintos), así como, la representación mental del espacio (Castro-Bustamante, 2014; García-Rozo et al, 2015; Fletcher-Watson, 2013; Piaget, 1990; Vizcarra, 2007). Una buena organización espacial favorece la transferencia de esta competencia a sus producciones gráficas (Arnaiz, et al., 2008), mientras que una representación errónea del espacio puede traer problemas de dislexia, disortografía, escritura en espejo y discalculias, ya que tienen su origen en la incapacidad de representación mental, de ahí, la importancia de consolidar una buena estructuración espacial desde la primera infancia (Prieto, 1984). Este período se caracteriza también por la aparición de la función simbólica y del juego simbólico, la aparición de las primeras representaciones y la consolidación de las relaciones espaciales topológicas, aparecidas en el nivel anterior conocido como el Sensoriomotor.

La función simbólica permite a niñas y niños un acceso al mundo que posibilita la inclusión del lenguaje, del juego simbólico, de la imitación diferida y de la imagen mental. La capacidad de simbolización que adquieran en este nivel va a condicionar el éxito o el fracaso de la escolaridad (Fletcher-Watson, 2013).

A los seis-siete años, deberían conocer las nociones «derecha/izquierda», «arriba/abajo», como nociones relacionadas con su propio cuerpo, y si no se adquieren estas nociones se podrían dar muchas anomalías, como, la confusión de derecha/izquierda o la inversión arriba/abajo. La relación de *contorno* (interioridad/exterioridad) aparece de forma marcada al principio en las representaciones topológicas, con dos-tres años, cuando aún no existe ni la perspectiva, ni la distancia, sino tan sólo una coordinación vaga e imprecisa. Y es a los seis-siete años cuando comienzan a aparecer los movimientos orientados en dirección izquierda-derecha (horizontalidad) y arriba-abajo (verticalidad).

Al trabajar con instalaciones artísticas se ofrecen espacios novedosos y cambiantes que son dinámicos y generan experiencias constructivas, renovando el significado de la mirada tradicional de los procesos educativos (Chaparro, et al., 2019; Pandolfi & Nicolini, 2014) fomentando la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través del cuerpo en movimiento en el espacio (Márquez, et al., 2020; Rodríguez-Cortés &

Ramírez-Rincón, 2020).

En el período de las operaciones concretas (ocho-11 años) se instauran las relaciones entre las nociones proyectivas y las euclidianas (Lleixá, 1990; Piaget, 1976; Prieto, 1984; Vizcarra, 2007). Se observa que hay un intento de coordinar las distancias (relación topológica) y las longitudes (relación métrica, euclidiana). Es interesante resaltar lo tardía que es la aparición de estas relaciones. A partir de los 8 años las relaciones proyectivas (arriba/abajo, derecha/izquierda y delante/detrás) se convertirán en relaciones euclidianas, de medida, de verticalidad, de horizontalidad y de profundidad, con sus ángulos, con figuras piramidales y con movimientos complejos (García-Rozo, et al., 2015; Prieto, 1984).

Proponer una observación en instalaciones artísticas puede suponer la inclusión de un proceso innovador en las aulas, ya que el proceso evolutivo en los primeros 6 años es holístico al converger en él «factores biológicos, medio-ambientales, históricos y sociales» (Tresserras, 2017, p.40), y las instalaciones también provocan movimientos holísticos. El cuerpo en movimiento activa la mente y las emociones, y se reciben informaciones y experiencias que ayudan a desarrollar las operaciones cognitivas, emocionales y sociales que les prepararán para la vida adulta (Dobrica, 2018; París, 2019).

Así mismo, en el desarrollo emocional se da un proceso similar al de las nociones espaciales, de los seis meses al año y medio las sensaciones están ligadas a lo fisiológico, entre el año y medio y los tres años aparecen los sentimientos simples, y entre los tres y los seis años se manifiestan los sentimientos sociales (Chinchón, 2019) que son tan identificables en ese juego simbólico que surge en las instalaciones. Con este tipo de propuestas para la infancia se favorece, por tanto, la educación integral (Mundet, et al., 2015), en especial cuando interviene también ese juego simbólico y presimbólico, respondiendo de esta forma a la mejora de las prácticas educativas a la que se insta desde varias esferas (Castillo, 2015; Esteruelas & Laudo, 2017; Márquez, et al., 2020; París, 2019). «La instalación puede contribuir tanto a la facilitación del desarrollo del juego simbólico como del presimbólico a través de la inclusión de materiales específicos y de los denominados ‘objetos relacionales’ que son cajas, hilos, telas, etc.», (Ruiz de Velasco & Abad, 2011) que permiten e incitan la construcción personal de los distintos significados.

El juego en las instalaciones artísticas coincide con las propuestas de Piaget (1990), que entiende que el

juego permite a niñas y niños vivir, entender y comprender la realidad (Alvarez-Uria, et al., 2015; Durán, 2012), porque el juego simbólico y el juego dramático, están muy próximos en la edad infantil (Fletcher-Watson, 2013). En el juego simbólico las relaciones que se establecen con las otras niñas y niños no son reales, pero imitan comportamientos adultos, por eso se habla del «como si», lo que se hace no ocurre, pero hacen como si ocurriera preparándose para cuando ocurra. De tal manera, que el juego supone un ensayo en el que prueban lo que supone enfadarse, reírse, llorar, esconderse... y el efecto que estas acciones provocan en otras personas (Aucouturier, 2004, 2018; González, 2022). El juego presimbólico es menos relacional, se pueden esconder, o agruparse para protegerse, se ocultan, aparecen y desaparecen, construyen y destruyen porque es más fácil relacionarse con los objetos que con las otras personas.

Las instalaciones artísticas incluyen todos los aspectos positivos de las últimas tendencias artísticas contemporáneas (López-Martínez & Moreno, 2019) ya que ponen en juego una gran variedad de materiales y recursos, son propuestas educativas novedosas que estimulan la creatividad, fomentan la participación y descubren una nueva dimensión del espacio, del tiempo y de los materiales con los que se puede experimentar (Soto & Ferriz, 2014). Y, sin embargo, estas propuestas continúan siendo muy poco frecuentes en educación (Bringas, 2014; Calderón, 2018; González, 2018; Mateo, et al., 2020; Rubio & Riaño, 2019; Ruiz de Velasco & Abad, 2016). Además, las instalaciones se plantean como un espacio «total», y no como un espacio reducido y segmentado al estilo de los «rincones» de juego o de trabajo (Gómez-Pintado, et al., 2020). Este espacio, definido como un «ecosistema lúdico» (Abad, 2014), es un contexto privilegiado de juego y exploración, que, como ocurre en la psicomotricidad, pretende la construcción de la identidad, desde la adaptación de la persona a su entorno (Lapierre, et al., 2015; Rota, 2014)

Objetivos

El presente trabajo pretende mejorar una herramienta de observación que ayude a realizar narraciones etnográficas en torno a lo que ocurre en las instalaciones de arte pensadas para el movimiento y el juego libre de niñas y niños de la etapa infantil. Por ello, los objetivos fueron:

- Elaborar una herramienta de observación que fuera utilizada en las instalaciones de arte para valorar

las dimensiones espaciales, temporales y el tipo de juego que se realiza.

- Realizar mejoras a la herramienta a través de la mirada y de las aportaciones de diferentes personas expertas.

Método

En una primera fase el equipo investigador presentó un primer instrumento de observación elaborado de manera deductiva fundamentalmente, esto es, revisando trabajos previos y las premisas educativas marcadas por el curriculum de la etapa de educación infantil. En una segunda fase, el instrumento fue sometido al juicio de tres grupos de personas expertas: educadoras de las Escuelas Infantiles Municipales (EIMU), personal docente e investigador de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y componentes de la Compañía Teatro Paraíso que realizan obras e instalaciones de arte dirigidas a la primera infancia. Las ideas y aportaciones de estos tres grupos fueron recogidas para realizar una segunda ficha. En la tercera y última fase, se ha llevado a cabo una prueba piloto del instrumento de observación en la que tres investigadoras del equipo lo utilizaron para observar 50 fotografías y un vídeo de 5 minutos de la instalación «Arquitecturas Sensibles» de la Compañía Teatro Paraíso realizada en las 5 EIMU. Esta prueba piloto generó, tras recoger las opiniones del equipo investigador, las últimas modificaciones que se presentan en el instrumento final, en el que hemos incorporado también las modificaciones que se incluyeron en la segunda fase. El instrumento resultante será utilizado tanto para guiar la observación como para ayudar de manera posterior a construir el relato de la observación reconstruida a partir de las notas de campo recogidas.

Resultados: fases en la construcción del instrumento de observación

Primera fase: instrumento construido desde la teoría

El instrumento de observación fue construido por el equipo investigador antes de que fuera presentado a las personas participantes en el proyecto, en la Tabla 1 se recoge la propuesta inicial de dimensiones que guiarán la observación, que son: el espacio como el cuarto educador; tiempos y ritmos; juego presimbólico; juego simbólico y preferencias motrices. Se utilizó para observar parámetros como la disposición de los objetos, los recorridos que permiten, las relaciones sociocomunicativas

Tabla 1

Primer instrumento de observación

Dimensión	Parámetros de observación	Especificaciones
El espacio, el cuarto educador	Estímulo perceptivo en función de cómo se articula el espacio	El espacio está aislado de interferencias (visuales, sonoras...) sin elementos que condicionen Se ofrece un único espacio o varios El "tránsito" entre los distintos espacios está pensado/acondicionado La ubicación espacial permite a niñas y niños establecer relaciones topológicas de vecindad, separación, orden y contorno Se plantean estímulos perceptivos ligados a las nociones proyectivas de horizontalidad, verticalidad o ambas Se sitúan en el medio del espacio disponible, alrededor...
	Disposición de los materiales y objetos	La ubicación de materiales y objetos permite a niñas y niños establecer relaciones topológicas de vecindad, separación, orden y contorno Se sitúan en el espacio vertical/el horizontal/ambos Ocupan parte del espacio o el espacio en su totalidad Aparecen de forma ordenada, siguiendo una forma geométrica, están agrupados (por forma, color, dispersos...) Permiten clasificaciones por tamaño, forma...: diferentes/iguales, grandes/pequeños, medianos...
	Recorridos que permite	Permite varios recorridos (alrededor, dentro...), o sólo uno. Niños y niñas pueden elegir entre varios lugares en función de su proyecto de juego ... Caminar, correr, rodar, saltar, permanecer quieto...
	Possibilidades de manipulación y experimentación ofertadas	Permiten la interacción/manipulación entre distintos objetos Permiten la construcción vertical o el apilamiento (p.e. tubos, cajas, envases) Permiten la creación de nuevos "objetos"
	Tiempos y ritmos	Duración de la acción en cada espacio Ritmos Los tiempos son largos o cortos (entra y sale), o permanece un tiempo Los espacios y objetos permiten diferentes ritmos de juego en niñas y niños
Juego presimbólico	Establece relaciones con los objetos en los que se proyecta	Llenar/vaciar, ocultar/aparecer/desaparecer, agrupar/dispersar, destruir/construir... Establecen "diálogos" entre los objetos (combinan objetos distintos) o se centran en un único objeto Variedad de los juegos
	Experimentaciones	Especificar cual/es Variedad de los mismos Duración de sus interacciones (en tiempo) Actitud que muestran (activa, pasiva)
Juego simbólico	Relaciones sociocomunicativas e interacciones entre los niños y niñas	Juegan juntos Cooperan Comparten Se comunican/expresan (miradas, sonidos, palabras, actitud corporal...) Se producen interacciones entre niñas/niños que habitualmente no llevarían a cabo
	Preferencias en el uso de los espacios y de los materiales	Interaccionan con la instalación sin necesidad de estimularlos externamente Muestran preferencia por algunos espacios/objetos
Preferencias motrices	Disfruta y placer en el juego	Emociones que muestran: felicidad/tristeza/apatía, tranquilidad/nerviosismo....

o las relacionada con el placer y el disfrute del juego, entre otras.

Segunda fase: aportaciones de personas expertas

Las aportaciones de los tres grupos de personas expertas implicaron pequeñas mejoras en varios aspectos, ya que, en general, los comentarios registrados hicieron hincapié en la validez y significación del instrumento y de sus apartados y fueron muy positivos. Estas mejoras, que se resumen a continuación, se han añadido a la tabla de la tercera fase, en la que se reúnen los cambios realizados en esta segunda fase y en la tercera fase (ver Tabla 2). En primer lugar, y dada la situación pandémica, se detectó la necesidad de contemplar la posible influencia de las normas anti-Covid en el diseño tanto del espacio como de los objetos materiales que configuran la instalación. Dicho criterio no afecta de manera directa al instrumento, pero sería un parámetro importante a tener en cuenta en el diseño de la propuesta.

Asimismo, se redefinieron algunos parámetros de observación y especificaciones, dado que se consideraba que no eran lo suficientemente claros y podían dificultar el uso de la tabla, y se añadieron nuevos matices y/o aspectos que completasen las posibles acciones a realizar por niñas y niños en el apartado de especificaciones. Por ejemplo, en el parámetro que contempla el análisis de los recorridos que permite la instalación, se

recogieron las «formas de realizar» dichos recorridos y en las especificaciones, a las formas iniciales de la ficha anterior (caminar, correr rodar, permanecer quietos), se añadieron otras como saltar, gatear, subir, girar y balancear. También se especificó el parámetro de observación dedicado a la manipulación y experimentación que hacía referencia a los objetos y materiales de la instalación y se redefinió la especificación de «permiten la interacción/manipulación entre distintos objetos», ya que se consideró confusa la definición, convirtiéndose en «permiten realizar combinaciones entre distintos objetos y/o materiales».

Se incluyeron, además, referencias al grado de atención que presentaban niñas y niños (alto, medio, bajo), tomando como referencia su lenguaje corporal y hablado, a fin de poder evaluar el interés que los distintos espacios, materiales y objetos pueden generar en niñas y niños. Sin embargo, el mayor cambio en esta segunda fase, se reflejó en la dimensión dedicada al juego presimbólico, donde se da esa investigación del cuerpo en interacción con el espacio y los objetos. En dicha dimensión se renombró el parámetro de observación «establece relaciones con los objetos en los que se proyecta» y se redactó de la siguiente forma «el juego como experimentación con su propio cuerpo y con los objetos en los que se proyecta», dado que se añadieron a las especificaciones del juego presimbólico las acciones de: contener-se, elevar-se, recorrer-con, lanzar-se, destruir-se, amontonar-se, ocultar-se etc. (ver Tabla 2). Aunque

estos conceptos aparecen una y otra vez en los textos de Aucouturier (2004, 2018), la manera en que se aplican las partículas reflexivas y las preposiciones está tomada de Abad y Ruiz de Velasco (2016). Ello conllevó, además, eliminar la especificación de «establecen ‘diálogos’ entre los objetos».

Por último, se detectó que algunos aspectos como «se producen interacciones que habitualmente no lle-

varían a cabo», no podrían ser registrados a no ser que la persona que realiza la observación de la instalación tenga un conocimiento previo profundo del grupo. No obstante, se decidió mantener dicha especificación dado que la tabla puede ser utilizada por el profesorado del grupo-clase o, si es una persona ajena al mismo, puede recabar la información necesaria contrastando lo registrado con el personal docente.

Tabla 2
Instrumento de observación tras la prueba piloto

Dimensión	Parámetros de observación	Especificaciones
El espacio, el cuarto educador	Estímulo perceptivo en función de cómo se articula espacio	El espacio está aislado de interferencias (visuales, sonoras...) sin elementos que condicionen Se ofrece un único espacio o varios El "tránsito" entre los distintos espacios está pensado/condicionado La ubicación espacial permite a niñas y niños establecer relaciones topológicas de vecindad, separación, orden y contorno <i>Las adaptaciones que se han tenido que realizar en el espacio debido a las medidas anti-COVID</i>
	Disposición de los materiales y objetos	<i>Se plantean estímulos perceptivos ligados a las nociones proyectivas de horizontalidad, verticalidad o ambas</i> Se sitúan en el medio del espacio disponible, alrededor, <i>cerca de ventanas/paredes, rincones/esquinas</i> La ubicación de objetos y materiales permite a niñas y niños establecer relaciones topológicas de vecindad, separación, orden y contorno Se sitúan en el espacio vertical, el horizontal o ambos Ocupan parte del espacio o el espacio en su totalidad Aparecen de forma ordenada, siguiendo una forma geométrica, están agrupados (por forma, color, dispersos...) Permite clasificaciones por tamaño, formas... diferentes, iguales, grandes, pequeños, medianos,...
	Recorridos que permite y formas de realizarlos	<i>Las adaptaciones que se han tenido que realizar en la disposición de los materiales debido a las medidas anti-COVID</i> Permiten distintos recorridos (alrededor, dentro...) de los materiales/objetos o de los distintos espacios (aulas, habitaciones) si les hubiese (relacionados con los juegos de placer sensoriomotor) Niños y niñas pueden elegir entre varios lugares en función de su proyecto de juego Caminar, correr, rodar, saltar, gatear, subir, girar, balancear, permanecer quieto... Los recorridos son libres o dirigidos por las personas adultas (familia, educadores...), cómo es esa intervención
	Posibilidades de manipulación y experimentación ofertadas por los objetos/materiales	Permiten realizar combinaciones entre distintos objetos y/o materiales Los objetos permiten la construcción vertical o el apilamiento (p.e. tubos, cajas, envases) Permiten la creación de nuevos "objetos"
Relacionándose con el espacio	Calidad de los movimientos realizados	Movimientos regresivos (riesgo mínimo): balanceos, arrastres, rodamientos, desequilibrios o caídas progresivas, juegos de movimientos placenteros en superficies horizontales Calidad de los movimientos: coordinados, circulares, rápidos... Postura y tono muscular: de pie, acostado, cuclillas, en equilibrio...
	Uso del espacio	Movimientos más arriesgados producidos en postura vertical: carreras, saltos, elevaciones en diferentes alturas, giros... Modo de ocupar el espacio; con el cuerpo, voz, mirada, objetos, delimita, construye... Creación de su propio espacio de juego o se adapta a los espacios ya estructurados Defiende su propio espacio o comparte el espacio Utiliza preferentemente el espacio vertical, horizontal o ambos
Tiempos y ritmos	Duración de la acción en cada espacio	Los tiempos son largos o cortos (entra y sale), o permanece un tiempo
Juego presimbólico	Ritmos	Los espacios y objetos permiten diferentes ritmos de juego de niños y niñas <i>CONTENER-SE: Introdúcen partes de su cuerpo o su totalidad en otros objetos o espacios, esos espacios pueden ser el regazo de una persona adulta. Se tapan con objetos, rellenan oquedades</i> <i>ELEVAR-SE: Realizan construcciones de forma vertical, para ello pueden subirse en otros objetos, o sobre una persona adulta</i> <i>RECORRER-CON: Elaboran sendas por donde transitar con o sin objetos, realizan sus recorridos por esas sendas</i> <i>LANZAR-SE: Arrojan objetos en diferentes direcciones, se lanzan sobre otros objetos</i> <i>DESTRUIR-SE: Rompe construcciones realizadas con su propio cuerpo o con el de otras personas</i> <i>AMONTONAR-SE: Reúne objetos en el interior de otros</i> <i>OCULTAR-SE: Esconden objetos dentro de otros o en su propio cuerpo. Juega a esconderse entre los objetos</i> <i>OTRAS ACCIONES: que se hayan apreciado: acumular objetos (sin compartir o compartiendo), construir, perseguirse...</i>
	Establece relaciones con los objetos en los que se proyecta	Realiza juegos relacionados con su propia conducta que imita de forma diferida (dormir, comer, bañarse). Proyecta esquemas simbólicos de las conductas (dar de comer a la muñeca, p.e.) Proyecta esquemas simbólicos de imitación sobre objetos nuevos (hacer como si hablara por teléfono) Realiza asimilaciones simples de un objeto a otro (Palo-caballo, caja-sombrero) o imitación de otros (padres, madres, docentes...) Realiza combinaciones simbólicas más complejas: representaciones de la vida cotidiana, imitaciones más elaboradas y transformaciones simbólicas de objetos cada vez más alejadas del objeto original Existe un hilo conductor del juego o no
	Aparecen elementos de transposición	Actitud que muestran (activa, pasiva) Juegan juntos Cooperan Comparten
	Relaciones sociocomunicativas e interacciones entre los niños y niñas	Se comunican/expresan (miradas, sonidos, palabras, actitud corporal...) Intenta comunicarse para jugar, para cooperar y para comunicar, escucha a los demás niños y niñas Anotar cómo (con insistencia, de manera puntual... a través de miradas, sonidos, palabras, actitud corporal...) Si muestra satisfacción en la situación y cómo. Emociones y sensaciones que expresan (a través de expresiones faciales, expresiones corporales, comentarios que realizan...) de felicidad/tristeza/apatía, tranquilidad/nerviosismo. Se producen interacciones entre niñas/niños que habitualmente no se producen Acepta el juego del otro/a... participa de manera continuada o solo de forma puntual. Participa en la actividad representando la historia junto con los demás de forma consciente o sin saber muy bien lo que hace. Rol (personaje) que adopta en el juego: ninguno/alguno (en este caso: siempre desarrolla el mismo rol, cambia de rol) Imita a sus compañeros y compañeras Iniciativa: propone juegos, es líder de juegos... Repite el juego iniciado por él/ella con otros/otras Introduce rupturas (positivas o negativas)
Percepciones emocionales	Preferencias en el uso de los espacios y de los materiales	Duración de sus interacciones (en tiempo) Muestran preferencia por algunos espacios/objetos. <i>Muestran un grado de atención alto, medio, bajo</i>
	Disfrute y placer en el juego	Emociones que muestran a través del lenguaje corporal y hablado: felicidad/tristeza/apatía, tranquilidad/nerviosismo, entusiasmo/apatía Interaccionan con la instalación sin necesidad de estimularlos externamente Se dirigen hacia dónde quieren, hace lo que quieren...o no esperan compañía para empezar a jugar Pide "permiso" para realizar la acción al adulto (espera su aprobación, sus consignas,) o es libre (juega, colabora, se relaciona de manera independiente...) Reclama la presencia del adulto o de otros niños/as: Si/No. Si es que sí indicar los motivos (resolver situaciones/conflictos, meterlo dentro del juego, ser reconocido por él, ...)
	Realizan el juego de manera autónoma	

Fase tercera: instrumento final modificado tras la prueba piloto

El instrumento (Tabla 2) fue nuevamente revisado por el equipo investigador tras la prueba piloto que, en comparación con la segunda fase, conllevó un mayor número de cambios dado que se consideró necesario mejorar varios aspectos en el instrumento durante y tras la aplicación del mismo al análisis de las imágenes y el video.

Así, se detectó la necesidad de desarrollar más las especificaciones en uno de los parámetros ya existentes, «recorridos y formas de realizarlos», definiendo los distintos recorridos que permite la instalación y su carácter (libre o dirigido).

Además, en la dimensión dedicada al juego simbólico, se añadieron dos nuevos parámetros: «aparecen elementos de transposición» y «cómo participa en los juegos conjuntos». En el primero, se describieron en el apartado de especificaciones los posibles juegos simbólicos o acciones que se podrían dar, a fin de facilitar que la persona observadora identificase de forma más sencilla el tipo de juego. Para definir los tipos de juego mencionados, se realizó una nueva búsqueda bibliográfica que permitió incorporar definiciones ya utilizadas (Aucouturier, 2018; Piaget, 1976; Ruiz de Velasco & Abad, 2016). Respecto a la participación en los juegos conjuntos, se definieron la manera en la que la niña o el niño participa en los mismos, especificando su actitud. Asimismo, en esta misma dimensión dedicada al juego, se aumentaron las especificaciones del parámetro «relaciones sociocomunicativas e interacciones entre niños y niñas», incluyendo las intenciones comunicativas para jugar, cooperar y comunicar, la forma de realizarlas y las emociones y sensaciones que expresan durante el juego, y con el resto de participantes.

También se añadieron dos nuevas dimensiones. La dimensión nombrada como «ámbito relacionándose con el espacio», y dentro de ella, la «calidad de los movimientos realizados», como una manera de registrar la actividad motriz de forma más detallada al percibir el tipo de movimientos y las relaciones que las criaturas establecen con el espacio, en los movimientos regresivos, y las posturas; y un segundo parámetro, «el uso del espacio» que permitiese definir los modos de utilizarlo y ocuparlo.

La dimensión «preferencias motrices» de la primera fase fue renombrada como «percepciones emocionales» ya que se consideró más adecuada dadas las especificaciones que contenía y se amplió con un nuevo parámetro, «realizan el juego de manera autónoma»,

para conocer el grado de dependencia o independencia en el juego. Se incluyen los elementos de transposición propios del juego simbólico (Aucouturier, 2004). Los cambios realizados en la segunda fase aparecen en cursiva y los realizados en la tercera fase aparecen en la tabla 2 en negrita y cursiva.

Discusión y conclusiones

Tal y como se recoge en este artículo la construcción de un instrumento de observación que sea válido para describir lo que se desea observar no es fácil, pero sí necesario (Dobrica, 2018; Rodríguez-Cortés & Ramírez-Rincón, 2020), y además, tiene que establecerse un lenguaje común entre todas las personas que van a manejar la herramienta, y debe ser revisado por las personas expertas. En este caso, a lo largo de las tres fases de elaboración los cambios que ha sufrido la herramienta, son sustanciales.

Esta herramienta supone una aportación novedosa ya que permite observar el desarrollo infantil a partir de las instalaciones artísticas. Desde el ámbito de la psicomotricidad este aspecto está ampliamente investigado y existen diferentes instrumentos de observación de parámetros psicomotores (Arnaiz, et al., 2008; Arnaiz & Bolarín, 2016; Lapierre, et al., 2015), pero la investigación en el ámbito artístico se ha centrado más en otros enfoques, no menos importantes. El presente instrumento puede ser utilizado tanto para la observación de grabaciones, como en instalaciones «en vivo», pero requiere un tiempo para su conocimiento, por ello por la propia complejidad de la misma es una buena herramienta para tomar datos mediante observaciones o para reelaborar las notas de campo (Gómez-Pintado, et al., 2020).

Tal como propone este trabajo, las instalaciones artísticas pueden servir para realizar un seguimiento del desarrollo madurativo de la infancia (Ruiz de Velasco & Abad, 2016), en ellas niños y niñas crean, interactúan, exploran parámetros espacio-temporales (Gómez-Pintado, et al., 2020), y se favorece la construcción de la identidad (Rota, 2014; Lapierre, et al., 2015) y la adquisición de conceptualizaciones que ayudarán en el desarrollo del habla. De esta forma, se han logrado los objetivos planteados inicialmente ya que se ha realizado la herramienta de observación y en el proceso de elaboración han participado personas expertas que han favorecido su evolución desde la primera propuesta.

Los resultados muestran que es en el juego simbólico y presimbólico donde se realizan la mayor parte de

las modificaciones, y se vuelve al origen de los elementos esenciales de la psicomotricidad en cuanto a las relaciones que surgen con el propio cuerpo en relación con el espacio y con las otras personas con las que se entra en interacción (Aucouturier, 2004, 2018; Ruiz de Velasco & Abad, 2016).

La calidad de los movimientos, y la utilización del espacio que nos llevan a crear la dimensión «relacionándose con el espacio», da una idea de la especificidad que requiere la observación de una instalación de arte pensada para generar interacciones motoras y relacionales (Bringas, 2014; Castillo, 2015; Chaparro, et al., 2019; Gómez-Pintado, et al., 2020). Las aportaciones de Ruiz de Velasco y Abad, en cuanto a la terminología del juego presimbólico, ayudan a redefinir el juego con mayor precisión. La riqueza del proceso reflexivo y compartido desplegado en la comunidad es lo más interesante de este artículo y al mismo tiempo, lo más difícil de reflejar tal y como ocurre en este tipo de investigaciones (Durán, 2012; París, 2019).

Agradecimientos

Proyecto de investigación perteneciente a la convocatoria competitiva «Universidad-Sociedad» de 2019 con fecha de fin en diciembre de 2021, titulado «Las instalaciones artístico-educativas en el 0-3; propuestas creativas desde las artes para el desarrollo infantil y la mejora de la práctica educativa», código US19/06, que fue cofinanciado por UPV/EHU y por la Compañía de Teatro Paraíso, donde las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz actúan como socias comunitarias. El proyecto pasó por el comité de ética de UPV/EHU y cuenta con el código TI0182 para el tratamiento de datos. Además, cuenta con el respaldo del Grupo de investigación educativa IkHezi, Código IT-1304-19 del sistema de investigación del Gobierno Vasco.

Referencias

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. En S. Díaz, & S. Montemayor (coords.) *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp.37-76). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Abad, J. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. In P. Sarlé, E. Ivaldi, & L. Hernández (coords.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp.67-85). OEI.
- Alvarez-Uria, A., Tresserras, A., Zelaieta, E. & Vizcarra, M. T. (2015). Juego, teatro y Educación Infantil. La obra teatral Kubik y su valor pedagógico-artístico. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 143-161.
- Andreu-Cabrera, E & Romero-Naranjo, F. J. (2021). Neuromotricidad, Psicomotricidad y Motricidad. Nuevas aproximaciones metodológicas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42, 924-938. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89992>
- Arnaiz, P., Rabadán, M. & Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Aljibe.
- Arnaiz, P., & Bolarín, M.J. (2016). *Introducción a la psicomotricidad*. Síntesis.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Graó
- Bringas, M. (2014). *El arte de la instalación en educación Infantil*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria].
- Calderón, L. (2018). «Animaladas». *Una instalación artística realizada en las aulas de 2 y de 3 años*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria].
- Castillo, R. (2015). Corporeidad y gesto educativo: repensando la escena en perspectiva situada. *Infancia, Educación y Aprendizaje IEYA*, 1(1), 110-129. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.573>
- Castro-Bustamante, J. (2014). El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial. *Acción pedagógica*, 13(2), 162-170.
- Chaparro, B.E., Bravo, E.F. & Becerra, N. (2019). Laboratorio móvil de educación artística: el bus arte rodante. La expresión en movimiento. *Infancias Imágenes*, 18(2). 259-267. <https://doi.org/10.14483/16579089.13701>
- Chinchón, I. (2019). *El uso de la luz en el primer ciclo de Educación Infantil*. [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36605>
- Diniz, L. & Correia da Silva, R. (2018). Infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. *Childhood & philosophy*, 14(29), 189-212. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30364>
- Dobrica, L. (2018). *Theatre for Early Years practices and play in early childhood development*. [Master thesis]. University of Amsterdam. Recuperado de: <https://scripties.uba.uva.nl/search?id=663697>
- Durán, S.M. (2012). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaría distrital de integración social (SDIS), en Bogotá-Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Esteruelas, A. & Laudo, X. (2017). Del «arte povera» a la pedagogía povera: el arte de trasmudar lo efímero en intensidad. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 191-216.

- Fletcher-Watson, B. (2013). Child's Play: A Postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young. *Platform*, 7(2), 14-31.
- García-Rozo, M., Villegas, M.M. & González, F. (2015). La noción de espacio a través de los dibujos infantiles. *Revista Paradigma*, 36 (2), 225-245.
- Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia, A. & Vizcarra, M. T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e23, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>
- González, A. (2018). *La instalación artística en educación infantil. Una experiencia en un aula de 2 años*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria].
- González, D. (2022). Musicomotricidad: la música como herramienta psicomotriz en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 672-682. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89717>
- Hannoun, H. (1997). *El niño conquista el medio*. Kapelusz.
- Lapierre, A., Llorca, M. & Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de intervención en Psicomotricidad Relacional*. Aljibe.
- López-Martínez, M.D. & Moreno, L. (2019). La instalación artística como propuesta didáctica para fomentar el desarrollo social en educación infantil. In M.D. López, E.C. Mesas & E. Santos (coord.). *Interacciones artísticas en espacios educativos y comunitarios* (pp.241-266). Nau Llibres.
- Lleixà-Arribas, T. (1990). *La educación infantil 0-6 años*. Paidotribo.
- Malaguzzi, L. & Hoyuelos, A. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. In-fan-cia.
- Márquez, D., Olano, A. C. & Triana, A. (2020). *Laboratorios artísticos basados en Reggio Emilia como aporte para la resignificación del arte en el Grado Transición del sector público educativo de Colombia Pontificia Universidad Javeriana*. [Proyecto de Grado-Licenciatura en Educación Infantil]. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/49977>
- Mateo, E., Cisneros, S., Ferrer, L. M., Muñoz, A. & Hervas, A. (2020). Espacios artísticos para vivir las ciencias en Educación Infantil. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 199-217.218. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2830>
- Miraflores, E & Goldaracena, I. (2021). Análisis de la psicomotricidad a través de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier: estudio de casos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81781>
- Mundet, A., Beltrán, A.M., Moreno, A., & Idiap, J.G. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 315-329.
- Pandolfi, S. & Nicolini, P. (2014). Entender el ambiente. buenas prácticas en los ecosistemas de las cuevas. *RELAdE. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 141-173.
- París, G. (2019). El arte como espacio de reencuentro: influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 14, 55-73. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.62570>
- Patel, R., Schnädelbach, H. & Koleva, B. (2018). Come and Play: Interactive Theatre for Early Years. *TEI'18: Proceedings of the Twelfth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction*. Stockholm, 376–385. <https://doi.org/10.1145/3173225.3173251>
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Piaget, J. (1980). *Psicología del niño*. Morata.
- Piaget, J. (1990). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Prieto, M.D. (1984). Desarrollo de las relaciones espaciales y los procesos cognitivos: implicaciones educativas. *Anales de pedagogía*, 2, 287-326.
- Rodríguez-Abreu, M. (2010). Las bases perceptivo-motrices en primaria: la percepción espacial. *Efdeportes*, 146. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd146/las-bases-perceptivo-motrices-en-primaria.htm>
- Rodríguez-Cortés, G.P. & Ramírez-Rincón, A.S. (2020). Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia. *Sinergias educativas* 5, 361-375.
- Rota, J. (2014). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Octaedro.
- Rubio, L. & Riaño, M.E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 54-64
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Ibero-americana de Educação*, 71, 37-62.
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.
- Sánchez-Casado, J.I. & Benítez-Merino, J.M (2014). Nociones espacio-temporales y bimodal: análisis de una implementación educativa para alumnado de 3 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 165-177.
- Soto, P.M. & Ferriz, R. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. Los viajes de Julio Verne a través de la instalación artística. *Arte y movimiento*, 11, 25-40.
- Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco].
- Trigueros, C. & Rivera, E. (1991). *Educación Física de Base*. Gioconda.
- Vizcarra, M.T. (2007). *Garapen psikomotorra Haur Hezkuntzan (0-6 urte) [trad.: El desarrollo psicomotor en Educación Infantil (0-6 años)]*. UPV/EHU.