



## La atención conjunta en las *Instalaciones de Juego*

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez

Docente e investigadora. CSEU La Salle (UAM) Madrid  

Javier Abad Molina

Docente e investigador. CSEU La Salle (UAM) Madrid  

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.96038>

Recibido: 16 de mayo de 2024 • Aceptado: 1 de octubre de 2024

**ES Resumen:** El presente estudio tiene como objetivo mostrar el desarrollo de los procesos de atención conjunta en las *Instalaciones de Juego*, un contexto creado como espacio intersubjetivo de relación que ofrece unos objetos en un espacio transformable inspirado en la estética del arte contemporáneo y una fundamentación psicopedagógica que comprende la historia de las relaciones de la infancia con su ambiente. Autores como Moore y Dunham (1995) generalizan el uso de la expresión “atención conjunta” y Michael Tomasello (2007) se refiere a ella como una conducta de carácter triádico en el sentido de que implica la coordinación de las interacciones entre el infante, los objetos y las personas. Este trabajo se interesa especialmente por el desarrollo cultural de la infancia desde los procesos de atención conjunta, la funcionalidad de los objetos y la intersubjetividad de los símbolos, compartidos y acompañados en los contextos de las *Instalaciones de Juego*. El resultado se expone mediante diferentes “relatos de juego” (desde una propuesta de metodología de investigación narrativa) que son documentados visualmente y narrados a través de las acciones y relaciones observadas y reconocidas en un grupo de niñas y niños de 12-24 meses y otro de 24-36 meses en el ámbito del primer ciclo de la escuela infantil, un contexto favorable para promover las escenas atencionales conjuntas, como forma de hacerlas extensibles más allá del ambiente familiar donde habitualmente se establecen por primera vez.

**Palabras clave:** Instalaciones de Juego, atención conjunta, intersubjetividad, símbolo, primera infancia.

### ENG Joint attention in the *Installations for Play*

**Abstract:** The present study aims to show the development of joint attention processes in the *Installations for Play*, a context created as an intersubjective space of relationship that offers objects in a transformable space inspired by the aesthetics of contemporary art and a psychopedagogical foundation that includes the history of childhood's relationships with its environment. Authors such as Moore and Dunham (1995) generalize the use of the expression “joint attention” and Michael Tomasello (2007) refers to it as a triadic behavior in the sense that it involves the coordination of interactions between the infant, the objects and people. This work is especially interested in the cultural development of childhood from the processes of joint attention, the functionality of objects and the intersubjectivity of symbols, shared and accompanied in the contexts of *Installations for Play*. The result is presented through different “game stories” (from a narrative research methodology proposal) that are visually documented and narrated through the actions and relationships observed and recognized in a group of girls and boys aged 12-24 months and another of 24-36 months in the area of the first cycle of nursery school, a favorable context to promote joint attention scenes, as a way of making them extend beyond the family environment where they are usually established for the first time.

**Keywords:** *Installations for Play*, joint attention, intersubjectivity, symbol, early childhood.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Las *Instalaciones de Juego* como espacio intersubjetivo. 3. Las escenas atencionales conjuntas. 4. La funcionalidad de los objetos. 5. La intersubjetividad de los símbolos. 6. Relatos de infancia. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Ruiz de Velasco Gálvez, Á. y Abad Molina, J. (2024). La atención conjunta en las Instalaciones de Juego. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 19 (2024).

## 1. Introducción

Las *Instalaciones de Juego* es, fundamentalmente, un contexto intersubjetivo creado como lugar de encuentro y relación (Ruiz de Velasco y Abad, 2023). Se ha denominado de esta manera porque son espacios que se proponen en el ámbito educativo de la escuela 0-3 años, momento evolutivo en el que según Trevarthen (1979), la infancia comienza a manifestar y va consolidando progresivamente una intención concreta de compartir significados. En este sentido, se podría decir además que en el marco creado de las *Instalaciones de Juego* se observa la aparición de las denominadas “escenas atencionales conjuntas” (Bruner, 1986; Clark, 1996; Tomasello, 1988, 1992), definidas por éste último como “interacciones sociales en las que el niño y el adulto atienden conjuntamente a una tercera entidad, y cada uno, también a la atención que presta el otro a esa entidad, durante un lapso de tiempo razonablemente prolongado” (Tomasello, 2007, p.125). Sobre esta idea, el contexto de la escuela 0-3 años permite ampliar el concepto de interacción social niño-adulto para incluir también las interacciones entre iguales que se pueden observar de igual forma en este ámbito. Por otro lado, como las “escenas atencionales conjuntas” crean los contextos intersubjetivos dentro de los que tienen lugar los procesos de simbolización relativos a la construcción de significados, una *Instalación de Juego* sería un contexto intersubjetivo “macro” configurado para promover la aparición de múltiples escenas atencionales como “micro contextos” intersubjetivos de intereses y experiencias comunes.

Para la reflexión significativa y comunicación de la práctica educativa a través de este estudio, se ha elegido la metodología de la *investigación narrativa* (Atkinson y Coffey, 2003) en la que los relatos que describen los procesos simbólicos de la infancia manifiestan las realidades vividas y en la conversación dialógica entre todas las partes implicadas: adulto-niño y niño-niño. De esta manera, se construye el sentido de “lo real” a través de las interacciones entre los participantes e investigadores y la conciencia de aspectos como el desarrollo de la comunicación, la construcción de significados o la expresión de las emociones en un cruce de narrativas e implicación metodológica en el proceso investigador y relator. Narrar implica pues, situar “lo vivido y pensado” en palabras, resignificar la experiencia y otorgar sentido a la propia historia al re-nombrar y re-crear los acontecimientos desde un entramado lógico y subjetivo al mismo tiempo que da cuenta de la configuración del correlato de un contexto humano que comparte proximidad. El relato y la documentación pedagógica (visual-textual) es también una (re)construcción interpretativa en modo narrativo. Así, la metodología observacional-contextual es un acto de compromiso para visibilizar la cultura infantil y revelar los procesos de vida en relación que nacen en el que mira y crecen en lo mirado (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

## 2. Las Instalaciones de Juego como espacio intersubjetivo

La idea de las *Instalaciones de Juego* como espacio intersubjetivo de relación ha sido desarrollada en trabajos previos por Ruiz de Velasco y Abad (2023). Se trata de crear contextos de simbolización para la infancia configurados de manera estética, en los que poder compartir los significados originados a partir del encuentro con otros (tanto iguales como adultos) y expresados a través de diversas acciones lúdicas. Según Tomasello, un símbolo es intersubjetivo porque es algo que la persona “produce, comprende y respecto de lo cual comprende que los otros comprenden” (Tomasello, 2007, p. 154). Por esta razón, es importante establecer unas condiciones específicas para que la infancia, en su proceso de desarrollo, pueda investir de sentido las intenciones comunicativas compartidas dentro de un determinado contexto de referencia, que ha de ser lo más “estable” posible en lo relativo a la periodicidad de los encuentros (que no sean ocasionales), la configuración de los espacios (que no estén en continuo cambio para transmitir la seguridad del entorno conocido) y la elección de los objetos (con los que la infancia esté familiarizada porque conozca previamente su uso funcional y convencional, para que a partir de ahí pueda realizar las transformaciones simbólicas que surjan durante el juego compartido).

En este sentido, las *Instalaciones de Juego* proponen que la delimitación del lugar de juego se defina mediante una estructura básica como “sistema de orden” de forma circular, cuadrada, espiral, cruce o triangular en la que se sitúen y organicen los objetos que le darán forma concreta. Habitualmente se eligen tres objetos diferentes y simultáneos que expresan la idea que una *triada* propone: apertura al encuentro y vida de relación. Es decir, se proponen “triangulaciones” para una vinculación creativa que contenga las múltiples interrelaciones entre los objetos. Así, el listado de objetos de las *Instalaciones de Juego* es conscientemente exiguo pues se pretende que no exista una amplia diversidad para que prime la relación y la transformación simbólica sobre la funcionalidad sensoriomotriz y la exploración.

Además, la “rotación” de los mismos objetos en distintas configuraciones de los espacios de juego, ofrece la necesaria seguridad a la infancia que no aporta la novedad, el cambio constante o el uso de cualquier material por innovador que pueda parecer. En esa combinación o permutación de objetos propuestos y su manera de situarlos, las posibilidades ya son infinitas y no es necesario introducir otras variables. En este “triálogo”, cada objeto se acopla o transforma a otro por ser continente o ser contenido, por permitir ser llenado o vaciado, posibilitar la construcción vertical y el apilamiento o remitir a la corporalidad y a la envoltura. Estos serían los objetos de la idea originaria de las *Instalaciones de Juego* (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2019, 2020, 2021, 2023):

- Los *flotadores*: admiten el apilamiento o construcción vertical y su colocación horizontal para delimitar espacios. El interior, posibilita *habitar* el objeto creando un espacio de intimidad, bienestar y conciencia del si-mismo para contener el propio yo.

- Las *cortinas* configuran espacios verticales y su sentido es evocar la idea de “bosque” como lugar de ocultamiento o refugio, y como tal, transmisor de emociones intensas relacionadas con el miedo, el abandono, la aventura, la independencia, la valentía, etc.
- Las *alfombrillas* son un material flexible que sirve para delimitar espacios, y, por tanto, las acciones relacionadas con recorridos o desplazamientos pues invitan a seguir un camino en línea recta, dar vueltas alrededor o dirigirse hacia un lugar determinado.
- Las *toallas* permiten ser dobladas, lo que facilita que enmarcar con ellas los lugares de juego. Como las telas, promueven juegos de ocultamiento y evocan el entorno familiar asociado al cuidado, como metáfora de envoltura, que moviliza el imaginario.
- Las *cajas* sugieren acciones de construcción, destrucción y reconstrucción que suscitan expresiones simbólicas relativas a lo que se oculta y desvela, acerca del significante como objeto y del significado de lo que puede albergar en su interior, tanto real como imaginario. El valor simbólico no está en su contenido, sino en la posibilidad de contener. . Los *vasos flexibles* permiten ser apilados y realizar también diferentes transformaciones imaginarias y usos ergonómicos. Permiten la construcción apilable para realizar grandes o altas verticales y la construcción de objetos simbólicos.
- Las *esponjas* posibilitan acciones y juegos asociados a la manifestación del cuidado y al afecto como expresiones conscientes relacionadas con el ocuparse de otro. Así, mutan su sentido y pasan de ser elementos para construir, a ser suave objeto que evoca imágenes de vínculos y construcción de límites permeables.
- La *pelota* es un buen objeto elegido por sus posibilidades de lanzamiento, recorrido o intercambio. Es mediador de la comunicación en el juego de la alternancia y la espera pues su rodar define un movimiento de vaivén entre el emisor y el receptor.

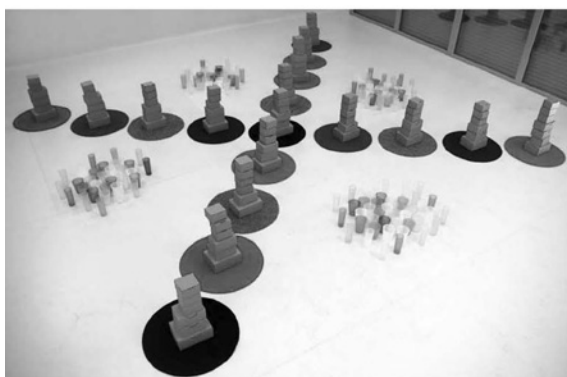
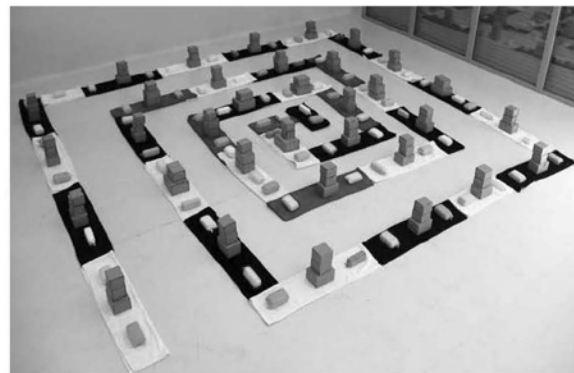
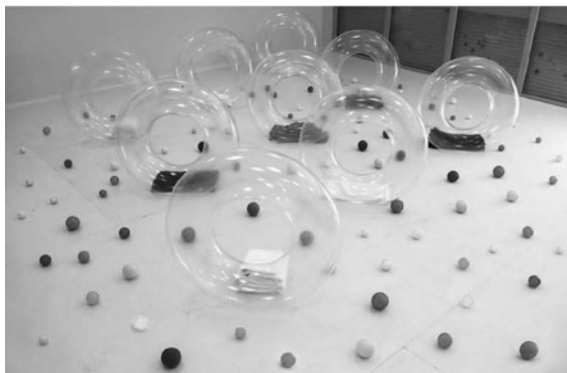
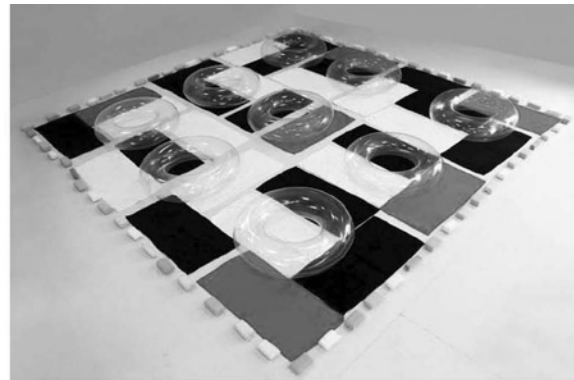
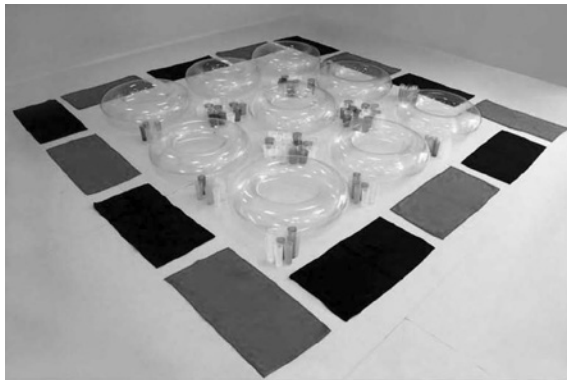


Fig. 1. Diferentes configuraciones de *Instalaciones de Juego* (imágenes de los autores).

Así, en la combinación de estos diferentes objetos se basa un *triálogo* formal que atiende a sus propiedades: tamaños, formas, colores, usos simbólicos, etc. El criterio de orden o secuencia en la que son utilizados dependerá del juego realizado con un mismo grupo y con una frecuencia estable (una vez a la semana si fuera posible) pues contiene propiedades narrativas que constituyen un relato continuo que la infancia va construyendo desde la trama lúdica que expresa sus verdaderas necesidades y no la de los adultos dentro de una programática o secuencia didáctica que no es, de ninguna manera, el sentido del *espacio intersubjetivo* que se dispone y propone en las *Instalaciones de Juego*.

Publicaciones recientes sobre las Instalaciones de Juego o, en su extensión y renombre como “Escenografías de Juego” e “Instalaciones Artísticas-Educativas” (en el contexto escolar de la Educación Infantil), interpretan la propuesta originaria como “herramienta metodológica” basada en la observación y la experimentación múltiple para dar “rienda suelta a la expresión de los sentidos, la imaginación y la creatividad infantil” (Álvarez, Gómez y Vizcarra, 2023). Pero éstas son ideas con las que no se identifican o suscriben los autores de las Instalaciones de Juego, así como tampoco la “observación desde una distancia” que expresan las autoras citadas pues la dinámica de las Instalaciones de Juego Simbólico, y desde su revisión ya actualizada (Ruiz de Velasco y Abad, 2019), propone el juego compartido desde “dentro” para acompañar y reconocer el relato lúdico de las infancias e incluso ser cuerpo disponible si la necesidad del proyecto de juego así lo requiere. Y tampoco existen “fases” o partes diferenciadas pues en el “espacio total” de una Instalación de juego, tal y como propone la dupla de autores, las acciones infantiles se suceden de manera indiferenciada, alternando simultáneamente los distintos momentos de movimiento, las relaciones con los iguales y el adulto referente y las representaciones. Así, la esencia de la propuesta es realmente una filosofía educativa que no se basa en el “aprender jugando” (Álvarez, Gómez y Vizcarra, 2023), sino en el jugar aprendiendo ya que el juego es una pura acción de la que emanan todos los aprendizajes y conocimientos.

### 3. Las escenas atencionales conjuntas

Sobre el tema de la atención conjunta nos interesa destacar principalmente dos ideas interrelacionadas que hacen referencia a las “escenas atencionales conjuntas” como contextos intersubjetivos dentro de los que emergen los procesos de simbolización relativos a la construcción de significados, ya que, como se ha mencionado anteriormente, hemos observado que en el espacio intersubjetivo de las *Instalaciones de Juego* se producen múltiples escenas atencionales. La primera de las ideas es el carácter social del desarrollo cultural del ser humano, que destaca la importancia del “otro” en el conocimiento y la comprensión del entorno, así como en la formación de la conciencia de uno mismo, y la segunda es el concepto de espacios intersubjetivos de encuentro, denominados de distintas maneras por los autores que han investigado sobre la psicología evolutiva y definidos como los diferentes lugares físicos y psíquicos donde se crean las condiciones para que se produzca ese desarrollo cultural. Así, Vygotski enuncia la ley de la *doble formación cognitiva o ley general del desarrollo cultural* diferenciando dos planos o categorías que destacan la importancia del acompañamiento del entorno en la formación del psiquismo como paso previo esencial para su construcción: “Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces o en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (Vygotski, 1979, p.150). Trevarthen (1979) se refiere a la *intersubjetividad primaria y secundaria* para diferenciar el primer momento en que es el adulto quien promueve las situaciones de atención conjunta invistiéndolas de sentido, hasta que el mismo niño adquiere un papel activo en la intención de compartir las interacciones con otras personas al comprender su propia capacidad para influir en la atención y el interés de los demás, a través del uso de recursos comunicativos como la mediación de los objetos o el “gesto deíctico” de señalar con el fin de mostrar o solicitar algo.

Winnicott (2006) habla del *espacio potencial* como zona intermedia de experiencia en la que confluyen el mundo interno y la realidad exterior. Ese *espacio potencial* sería el lugar donde se sitúa la experiencia cultural, porque la madre no solo proporciona al bebé un espacio físico y una percepción corporal, sino que además le ofrece un relato simbólico expresado mediante la palabra y los objetos como significantes portadores de múltiples significados que la infancia es capaz de elaborar. En estos mismos términos se expresa Anzieu (2010) al referirse a la piel como *interfaz o frontera* que separa y conecta el interior de uno mismo con el exterior, siendo indistintamente membrana y barrera que delimita, une y diferencia, incidiendo así en la necesidad humana de estar interconectados con una realidad externa que ofrece la oportunidad de dar (y recibir) el sentido a la dimensión psíquica de nuestro mundo interior.

Pérez y Suárez (2018) mencionan entre las teorías sobre la atención conjunta aquellas que equilibran la influencia de las condiciones medioambientales (configuración de espacios, objetos, rol del adulto, relaciones entre iguales, etc.) y las capacidades psicológicas de la infancia según su desarrollo.

Cano y Signes (2020) señalan que la atención conjunta se centra en el óptimo desarrollo del niño desde el nacimiento hasta el inicio escolar, enfocado en el entorno familiar y social, en los aspectos biopsicosociales y destacan su importancia en la correcta adquisición del lenguaje y la comunicación en niños de muy corta edad.

Todos los autores mencionados coinciden en afirmar que el paso previo para adquirir un “sentimiento del yo”, de poseer un mundo interno privado y ser consciente de ello como para decidir compartirlo (o no hacerlo) intencionalmente o de diferenciar ese mundo interno de la realidad exterior, pasa por la experiencia de haberlo conseguido gracias a las condiciones emocionales y afectivas creadas en el contexto de la crianza y al relato cultural que el entorno construye para él. Es decir, como ya se ha comentado en anteriores trabajos de referencia (Ruiz de Velasco y Abad, 2023), el recién nacido necesita ser inicialmente interpretado por otro



para poder después interpretarse a sí mismo. El sostenimiento afectivo que proporciona la envoltura corporal del abrazo y las caricias, continente de emociones, y la envoltura sonora del lenguaje, continente de pensamientos, va dando forma a esa vida psíquica del ser humano o mundo interior donde se guardan los deseos, imágenes, recuerdos, pensamientos, emociones y afectos que pueden ser comunicados, compartidos y significados gracias al desarrollo madurativo y cuando se dan las condiciones adecuadas como en las escenas atencionales conjuntas.

#### 4. La funcionalidad de los objetos

Los objetos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo general y de manera específica, en la aparición de la atención conjunta. Tomasello (2007) señala que un bebé a los seis meses interactúa diádicamente con los objetos llevándoselos a la boca, asíndolos o manipulándolos e interactúan también diádicamente con las personas, pero a estas edades no pueden atender a los objetos y a las personas a la vez. Es entre los nueve y los doce meses cuando aparecen las conductas triádicas, relacionadas con la capacidad para coordinar las interacciones entre los objetos y las personas. Este nuevo logro va a transformar la funcionalidad de los objetos y, por tanto, la forma de comprender su sentido, ya que pasan de proporcionar una información sensorial y motriz, obtenida gracias a las manipulaciones y exploraciones realizadas con ellos de manera individual (diádica), a ser artefactos culturales, mediadores de comunicación y portadores de ideas, propiedades para las que es imprescindible contar con el acompañamiento y la participación de otras personas, porque sin ellas es imposible entender la utilidad o el significado cultural que contienen. Así lo afirma Vygotski cuando dice que: “El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona” (Vygotski, 1996, p. 56) o Rodríguez y Moro (1999) que proponen no desvincular el objeto de la comunicación, tal y como enuncian en su teoría sobre el *dualismo epistemológico*.

El objeto tiene, por tanto, una funcionalidad sensoriomotriz en cuanto a sus propiedades físicas (forma, tamaño, color, peso, temperatura, etc.), otra intencional referida a su capacidad para ser artefacto cultural que es usado de manera convencional y medio comunicativo para la construcción de significados en los procesos atencionales conjuntos, y una funcionalidad simbólica como forma de representación de una realidad conocida que se evoca, interpreta, comunica y transfiere a otros objetos, contextos o situaciones, gracias a la capacidad adquirida, evolutiva y socialmente, para “tomar distancia” del conocimiento sensoriomotriz y perceptivo centrado en la inmediatez del “aquí” y el “ahora”. De todas las posibles funcionalidades que muestran el uso de los objetos, en las *Instalaciones de Juego* se observan principalmente las relacionadas con la intencional como medio comunicativo, desplegada sobre todo en los procesos atencionales conjuntos y la simbólica, que implica comprender las intenciones del otro respecto al sentido otorgado al objeto en las transformaciones realizadas con él. La funcionalidad intencional y simbólica tienen en común la necesidad y el deseo de interactuar para entender a las demás personas y hacerse entender también por éstas, como medio de ir adquiriendo progresivamente una conciencia de identidad propia y un sentimiento de pertenencia al mundo del que ya formamos parte antes de ser plenamente conscientes de ello.

#### 5. La intersubjetividad de los símbolos

La intersubjetividad es un concepto filosófico adoptado por las ciencias sociales como la psicología o el psicoanálisis. Hace alusión a los acuerdos y a los significados compartidos a partir de las interacciones, necesarios para la formación de las ideas y el establecimiento de las relaciones con los demás, pero también a la importancia de la divergencia y la necesidad de acoger los distintos enfoques sobre la manera de interpretar la realidad, una cuestión que se observa frecuentemente en el juego de la infancia. El carácter intersubjetivo de la condición humana hace comprender que el conocimiento y el desarrollo afectivo, sobre todo en los primeros años de vida, no es algo que se pueda adquirir de manera individual, ni algo cerrado e inamovible, sino ciertamente revisable.

Por otro lado, el aprendizaje y uso de los símbolos está relacionado con la división que expone Vygotski (1979) entre las líneas natural y cultural del desarrollo cognitivo, es decir, lo que se consigue sin la mediación de otras personas o lo que se aprende intentando comprender el mundo a través de la visión que los demás muestran acerca de éste. Según Tomasello (2007, 2021) la naturaleza de los símbolos hace que sean inherentemente sociales, intersubjetivos y perspectivistas. Sociales porque contribuyen a que las personas establezcan relaciones con la comunidad, intersubjetivos porque el símbolo ha de ser necesariamente compartido con otros y perspectivistas porque, en palabras de Tomasello: “no representan el mundo más o menos directamente a la manera de las representaciones perceptuales o sensorio-motrices, sino que son usados por las personas para inducir a otros a interpretar ciertas situaciones perceptuales y conceptuales de un modo determinado” (Tomasello, 2007, p.160). Se trata, entonces, de aprender a atraer el interés y la atención de la persona con la que se interactúa intersubjetivamente con el fin de conseguir lo que Lacan (1980) denomina las “resonancias” que no buscan solo dar sentido a las acciones compartidas, sino desvelarlo y evocar desde la complicidad que supone sentirse “en sintonía”.

Las diversas maneras en las que una situación puede ser interpretada con distintas finalidades comunicativas, supone un salto cualitativo y diferenciador en la forma de comprender el mundo respecto del conocimiento sensoriomotriz y perceptivo, puesto que abre la puerta al desarrollo del pensamiento divergente al contemplar la multiplicidad de perspectivas que puede tener el uso y la comprensión compartida del universo simbólico. Y es precisamente ese carácter interpretativo lo que hace necesario un rol de

adulto preparado para acompañar, reconocer y desvelar el sentido de los procesos simbólicos de la infancia dentro de un contexto intersubjetivo que contribuya a extender esa misma intersubjetividad a las creaciones simbólicas: acciones realizadas para los otros con la certeza de saber que van a ser comprendidas y, por tanto, compartidas: “recurrir a los mismos medios para alcanzar el mismo fin” (Tomasello, 2007, p. 115).

Y como ya se ha mencionado en trabajos anteriores de Ruiz de Velasco y Abad (2023) el adulto acompañante ha de crear un clima de estabilidad, seguridad y confiabilidad para transmitir a la infancia la sensación de ser escuchada, respetada, atendida y comprendida, a través de la libertad de acción, el sentido del humor, el placer y diversión ante el juego, procurando que las criaturas amplíen los límites de su experiencia para avanzar hacia el desarrollo del pensamiento simbólico que se define como la capacidad para evocar aquello que no está presente o imaginar lo que no existe. El carácter cultural de los símbolos implica necesariamente interacción, comprensión y aprendizaje, a diferencia de la adquisición natural del movimiento, el descubrimiento de las propiedades físicas de los objetos o la exploración y percepción inmediata del entorno.

## 6. Relatos de infancia

Los seis relatos que se describen a continuación muestran escenas atencionales conjuntas realizadas en el contexto de la escuela infantil 0-3 años, a partir del establecimiento de relaciones triádicas entre el niño-objeto-adulto o niño-objeto-niño. Se han seleccionado atendiendo al interés de su contenido observado en referencia al objeto de estudio. Para llevar a cabo esta investigación se realizaron durante los meses de enero a junio de 2017, ocho sesiones de *Instalaciones de Juego* en tres grupos diferentes de 12 niños y niñas de 12 a 24 meses (36 participantes y veinticuatro sesiones en total) y quince sesiones realizadas durante los meses de enero a junio de 2018 con un grupo de 10 niños y niñas de 24 a 36 meses. Todas las sesiones han sido registradas documentalmente en imágenes y video con el fin de realizar los posteriores análisis y conclusiones a través del visionado del material recogido. Para formalizar este registro se solicitó previamente el consentimiento informado de las familias, especificando que el uso del material registrado tendría solo un fin investigador, garantizando el respeto hacia el tratamiento y uso de las imágenes. Se eligieron en concreto estas edades (12-36 meses) porque es el momento favorable para el desarrollo de los procesos de atención conjunta y, en el caso concreto de esta investigación, en un contexto diferente al familiar, lo que ha posibilitado observar no solo las relaciones entre adulto-infancia, sino también las escenas atencionales entre iguales.

La secuencia de los relatos en la exposición (6 en total) se ha realizado atendiendo al orden de edad de los participantes, desde los 18 a los 30 meses, aunque se podrían haber elegido otros criterios igualmente interesantes como agruparlos por orden cronológico o según se llevaron a cabo entre iguales o con el adulto.

Los objetos utilizados en los casos que se relatan a continuación (esponjas, cajas, toallas) son algunos de los que configuran los espacios de las *Instalaciones de Juego*. Es importante incidir en que los objetos han de ser familiares, sencillos, manejables, perdurables y recurrentes; no se trata de introducir en la configuración del espacio constantemente nuevos materiales o hacer elaboraciones complejas en su disposición, sino de crear lugares de encuentro para favorecer las relaciones que propician la construcción de significados compartidos o el desarrollo de los procesos de creación simbólica. Son objetos suficientemente “testados” en distintas investigaciones realizadas por los autores de la propuesta y algunos de ellos utilizados además por Piaget (1959) que hace referencia al objeto-caja de cartón al hablar de las primeras producciones simbólicas de la infancia, o Bruner (1986) que utiliza la tela (similar en su funcionalidad a la toalla) en sus trabajos sobre el juego del cucú-tras.

Relato 1: *P., de 18 meses, se coloca delante del adulto, que está sentado en el suelo (disponible a su altura), y le tapa la cara con una toalla que lleva en la mano, uno de los objetos disponibles en la Instalación de Juego de ese día. El adulto se ajusta a la iniciativa del niño acompañando su acción, rodeándole con el brazo (creando una “envoltura” corporal de sostenimiento afectivo) y describiendo el suceso con palabras como: “No nos vemos, pero cuando tú quieras nos volvemos a encontrar” (creando una “envoltura” sonora de pensamientos a través del lenguaje). P. mantiene durante unos instantes cubierta la cara del adulto, hasta que decide, muy despacio, retirar la toalla para recuperar la presencia a través del encuentro con la mirada.*

El juego de aparecer y desaparecer tiene sus orígenes en las tempranas acciones compartidas del “cucú-tras” entre el bebé y el adulto cuando éste inicia juegos relacionados con la presencia-ausencia, “estar y no estar”, que son la antesala de la adquisición de la función simbólica, definida por Piaget (1959) como la capacidad para evocar un sujeto/objeto ausente. En el caso de P. es importante señalar que la acción no es iniciada por el adulto, sino por el propio niño, lo que hace referencia a ese momento mencionado por Tomasello (2007) que tiene relación con la comprensión de una intención comunicativa, que solo puede darse en el marco de algún tipo de situación atencional conjunta sin la que no se podría establecer su fundamento cognitivo. P. hace para el adulto lo que en situaciones comunicativas anteriores han hecho otras personas para él. En palabras de Tomasello:

*Además, aprender a expresar la misma intención comunicativa como lo hacen las otras personas (usando los mismos medios comunicativos) requiere la comprensión de que los roles de quienes participan en este acto comunicativo pueden invertirse: puedo hacer para él lo que él acaba de hacer para mí. (Tomasello, 2007, p. 124)*



Fig. 2. Interacciones entre la infancia y el adulto acompañante del juego (imágenes de los autores).

Relato 2: B., de 18 meses, está sentado solo en el suelo sin mostrar interés ni por sus compañeros, ni por los objetos que forman la Instalación de Juego. Ante cualquier intento de acercamiento por parte de los adultos o de otras criaturas, llora y grita para alejarles de su lado. Cerca de él está A., de dos años, que lleva un rato mirándole. Su lenguaje corporal habla de la dificultad que supone para él ver a B. llorar: se ha colocado junto a su educador apoyándose en él, tiene un dedo de la mano metido en la boca y la mirada pensativa. En un momento se pone de pie, coge una esponja del suelo (uno de los objetos disponibles en la Instalación de Juego



de ese día), se aproxima a B. guardando una distancia prudencial y le ofrece el objeto inclinándose un poco y alargando el brazo lo más que puede. B. estira sus brazos con las manos (y la boca) abiertas para recibir el objeto, expresando así su deseo de entrar en relación con A. que, ante la actitud receptiva de su compañero, se arrodilla frente a él. Comienza entonces una conversación sin palabras a través del intercambio (“toma y daca”) de objetos y miradas que transmiten un código tácitamente aceptado de alternancia comunicativa. En un momento dado, A. se levanta y se aleja de B., que le llama agitando su mano para que vuelva a su lado.

A. transmite con su modo de actuar que se experimenta como un agente intencional, en el sentido de que se piensa a sí mismo como alguien que puede hacer que algo cambie en relación con la situación que está expresando B. El descubrimiento de la intencionalidad permite resolver problemas y desarrollar estrategias como el hecho de utilizar un objeto mediador (la esponja que tiene a su alcance en el espacio de juego), el acercamiento progresivo (que comienza con la posición “de pie” hasta que puede adoptar la de “arrodillado” para estar más cerca de B.) o el intercambio comunicativo a través del “toma-daca”: una conversación sin palabras que utiliza el ritual de la alternancia de la acción, expresada gracias al uso de dos objetos (“me lo das, te lo doy”) como antesala de la alternancia comunicativa, necesaria para que se produzca la comprensión en el lenguaje oral. Tomasello (2007) habla de la intencionalidad como manera de crear formas de aprendizaje social al comprender que los demás son también seres intencionales. Hay que señalar también la respuesta de B. ante el acercamiento de su compañero, ya que sin su actitud colaborativa no se hubiera producido el encuentro de dos personas participando juntas en la apertura a la relación. Es lo que Tomasello (2007) llama “sociogénesis”.

Relato 3: H. y D., de 24 meses, están jugando juntos. A lo largo de las sesiones de juego se ha podido observar lo mucho que disfrutaban haciendo los mismos movimientos a la vez o realizando diferentes acciones como tumbarse y simular que están durmiendo. Hoy han utilizado el objeto caja (unas cajitas pequeñas) como mediador de la comunicación entre ambos. Simulan hablar por teléfono con ellas, utilizándolas como si fueran un teléfono móvil, y aunque solo articulan palabras como “hola” y “sí”, comparten el placer de la complicidad y de estar conectados en un espacio intersubjetivo mental creado por ambos desde el “comprendo lo que piensas”. En un momento del juego, C. se sienta a su lado, coge una caja de tamaño mediano y se la coloca delante de la cara tapándose con ella. C. todavía no comprende lo que significa transformar simbólicamente el objeto caja para asimilarlo al objeto teléfono, por ahora solo imita las acciones de sus compañeros y disfruta del placer de estar junto a ellos desde su propio desarrollo madurativo.

En esta situación se observa un tipo de juego simbólico temprano en el que H. y D. muestran claramente a través de sus expresiones cómplices que saben perfectamente que “hablar por teléfono” con una caja no es el uso intencional y convencional de ese objeto y transformar ese uso no convencional en uno simbólico es algo que puede resultar muy divertido. Tomasello (2007) aporta una idea clave para explicar esta situación:

*Una interpretación de esta conducta es que el juego simbólico incluye dos pasos decisivos. Primero, el infante debe ser capaz de comprender y asumir las intenciones con que los adultos usan los objetos y artefactos; es decir, el niño primero comprende el uso que los humanos hacemos de los lápices, su funcionalidad intencional. El segundo paso consiste en “desacoplar” de los objetos o artefactos sus respectivos usos intencionales de manera, que los pueda intercambiar y aplicar a objetos “inapropiados” a modo de juego. (Tomasello, 2007, p.p,111-112).*

Por otro lado, la acción de C. nos demuestra la importancia de crear contextos intersubjetivos que favorezcan el encuentro con el fin de compartir significados o adentrarse progresivamente en el sentido de éstos, al ritmo madurativo de cada uno.

Relato 4: A., de 24 meses, coge una esponja que ha encontrado en el espacio de juego y la guarda debajo de su camiseta para, a continuación, dejarla caer de nuevo al suelo, iniciando así un juego de ocultación-aparición. Esta acción que está repitiendo varias veces llama la atención de M. que se coloca a su lado y comienza a imitarle, ocultando ella también una esponja debajo de su vestido. El adulto que acompaña el juego se acerca para reconocer la acción, acompañándola con expresiones verbales como: “Ahora la esponja ya no está”. o “¡Ahh, sí!, ¡estaba debajo de tu camiseta/vestido!”. Poco a poco, el juego empieza a llamar la atención del resto de los niños y las niñas que comienzan a imitar la acción de esconder el objeto-dejarlo caer, e incluso mostrarlo con el placer de hacer evidente el nuevo descubrimiento. P. ha estado presente y activo en estas acciones compartidas, hasta que, en un momento dado, se aparta un poco del grupo llevando una esponja en la mano: la coloca debajo de su camiseta, coloca su mano sobre el objeto (que no ve, pero “siente” y sabe que está ahí) y sonríe.

Piaget (1985) afirma que la “permanencia del objeto” es uno de los logros más importantes del desarrollo evolutivo de la infancia y la define como la capacidad de saber que los objetos o las personas tienen una existencia propia, aunque desaparezcan de nuestro campo visual y no podamos verlas. Esta nueva comprensión del mundo permite ir más allá de la percepción inmediata, gracias a la posibilidad de evocar mentalmente el objeto ausente. En el caso de P., se observa el proceso de transición entre la percepción directa (necesita “tocar” la esponja para sentir que está ahí) y la representación mental del objeto (que no está “visualmente” presente). Una vez más, la oportunidad de imitar, comunicar e intercambiar ideas en un contexto intersubjetivo favorece la comprensión de las acciones que se transforman así en significados compartidos.

Relato 5: V. de 30 meses se coloca frente al adulto, que está sentado en el suelo, y comienza a “peinarle” con una esponja, uno de los objetos disponibles en la sesión de Instalaciones de Juego de ese día. Lo hace con mucho detenimiento y mostrando interés en lo que hace. El adulto se deja atender manifestando que hay



*una implicación compartida y acompaña además la acción de V. con expresiones como: "Me estás peinando con la esponja" o "Lo estás haciendo con mucho cuidado". Como sucede habitualmente en estas situaciones, a la acción de V. se suman otros niños que también quieren atender al adulto, participando así de la misma escena atencional.*

La actitud que el adulto adopta en esta situación hace referencia a la idea de "cuerpo-objeto disponible" formulada por Winnicott (2006, 2015) sobre la noción del uso del cuerpo como objeto simbólico, que hace referencia a la posibilidad de que el cuerpo del adulto sea utilizado por la infancia como "soporte" de la acción cuando se requiera. En este caso, la escena atencional conjunta hace posible el desarrollo de la "empatía emocional" y proporciona al niño la oportunidad de invertir los roles habituales y hacerlos "intercambiables" al cuidar al adulto en lugar de ser cuidado por éste. Tomasello (2007) nos dice, además, que el desarrollo de las habilidades cognitivo-sociales que adquieren los niños les permite aprender sobre el mundo que les rodea desde el punto de vista de los otros, incluidos ellos mismos. Por tanto, V. puede comprenderse a sí misma en esta situación como "competente para atender a otra persona", ya que ha tenido la oportunidad de hacerlo porque así se lo ha dado a entender su adulto de referencia.

Relato 6: L., de 30 meses, lleva consigo un montón de toallas. Se acerca al adulto, que está sentado en el suelo y solicita su ayuda para doblarlas. Se colocan una frente a otra y comienzan la tarea. L. quiere que los extremos ("piquitos" para ella) de la toalla coinciden exactamente al ser doblada porque así lo hace en casa con su madre. Mientras continúa el doblado y posterior apilado de toallas, L. habla de su familia: sus padres, sus hermanas y lo que hace con cada uno de ellos. El objeto actúa, así como evocador de otro contexto y otras relaciones, porque actúa de nexo y conexión entre la casa y la escuela.

L. asume en esta escena atencional conjunta el rol del adulto, al utilizar una acción que ya conoce para atraer la atención de éste de la misma forma que otro adulto anteriormente la usó para captar la suya. Es lo que Tomasello (2007) llama "imitación por inversión de roles", que crea la convención comunicativa comprendida intersubjetivamente. Bruner (1986, 2014) habla de "roles intercambiables" necesarios para que la atención conjunta pueda funcionar como "formato" para la adquisición del lenguaje. En este caso, la escena atencional sirve para evocar una situación "ausente", haciéndola presente mediante la reactualización de una acción conocida y ya practicada en otro contexto intersubjetivo previo. El hecho de que L. haya repetido de manera rutinaria la actividad de doblar toallas con su madre, le ha permitido aprender (y reproducir) el funcionamiento de los diferentes roles sociales necesarios para que la situación se lleve a cabo.

## 7. Conclusiones

Para terminar y a modo de conclusión, se destaca la importancia de crear condiciones favorables para promover las situaciones de encuentro en las que tienen lugar las escenas atencionales conjuntas, como forma de hacerlas extensibles más allá del ambiente familiar donde habitualmente se establecen por primera vez. La escuela infantil 0-3 es un contexto facilitador en este sentido, ya que la estabilidad que proporciona la cotidianidad de los encuentros diarios (no ocasionales), permite crear relaciones vinculares seguras y confiables, tanto con los adultos como con el grupo de pertenencia, necesarias para sentir el deseo de interactuar, comunicar y compartir con los demás. La escuela infantil 0-3 aporta un valor significativo y es que la infancia tiene en ella la oportunidad en el día a día de ampliar de manera exponencial el número de escenas atencionales conjuntas y no solo con los adultos, sino también con sus compañeros. De hecho, los relatos que se muestran en el trabajo han sido seleccionados atendiendo a este criterio, que destaca la importancia de los iguales como acompañantes en el intercambio de ideas, el placer de estar juntos y comprenderse o la superación de las dificultades, así como el principio de favorecer que sean ellos los que prioritariamente tomen la iniciativa en el momento de establecer los encuentros con los adultos presentes, accesibles (física, emocional y mentalmente), con capacidad para no anticiparse a las decisiones de los niños y disponibles para que las interacciones sucedan cada vez que así lo solicitan.

De los seis relatos seleccionados se destaca principalmente como logros de la infancia, la capacidad para comprender la intención comunicativa del otro (R1); la toma de conciencia de la propia intencionalidad y la "sociogénesis" de dos personas participando juntas en la apertura a la relación (R2); la facultad para "interpretarse" recíprocamente (R3); la capacidad de ir más allá de la percepción inmediata, gracias a la posibilidad de evocar mentalmente el objeto ausente (R4); la oportunidad de invertir los roles habituales y hacerlos "intercambiables" desarrollando la "empatía emocional" (R5) y la "imitación por inversión de roles" o "roles intercambiables" necesarios para que la atención conjunta pueda funcionar como "formato" para la adquisición del lenguaje (R6).

Por todas estas razones se elige el entorno de la escuela 0-3 para desarrollar la propuesta de las *Instalaciones de Juego*, un contexto lúdico que actúa como espacio intersubjetivo, lugar común de intercambios comunicativos a través de las acciones y de la palabra. La idea de contexto se utiliza porque tiene en cuenta la configuración del espacio y la elección o disposición de los objetos que lo conforman, pero también está formado por la definición de otras cuestiones importantes, como el establecimiento de una periodicidad semanal y de un tiempo determinado con un principio y un final reconocible, que establezca la duración de los sucesivos encuentros específicos y de calidad para que la atención sea particularmente significativa, la constitución de un grupo estable de referencia que garantice las condiciones para que los participantes puedan "abrirse" a construir una relación confiable con y hacia las personas acompañantes (semejantes y adultos a partes iguales) o la formación teórico-práctica y personal del educador.

Las diferentes investigaciones llevadas a cabo a partir de la propuesta de las *Instalaciones de Juego* y las teorías de los distintos autores en los que se fundamenta el trabajo realizado nos reafirman en la importancia

de configurar y utilizar estos espacios en el marco de la escuela infantil 0-3 años, atendiendo fundamentalmente a la aparición y el desarrollo de la funcionalidad intencional y simbólica que transmiten los objetos utilizados en los procesos atencionales conjuntos, ya que para comprender su sentido cultural es necesaria la interacción, el intercambio, la comunicación o la interpretación que aporta el contexto social de referencia, cosa que no sucede con la adquisición natural del movimiento, el descubrimiento de las propiedades físicas de los objetos o la exploración y percepción inmediata del entorno, para lo que no es tan necesaria la aportación de la dimensión social. Es importante, entonces, comprender y transmitir adecuadamente a la comunidad educativa el “mensaje silencioso” que transmite la semiótica de los espacios (Hall, 1989, Granata, 2016) con el fin de establecer “encuadres” claros para cada propuesta que se lleva a cabo en la escuela, atendiendo a su sentido y finalidad.

## 8. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, A.; Gómez-Pintado A.; Vizcarra-Morales, M.T. (2023). Las instalaciones artísticas: herramienta holística para Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 543.
- Anzieu, D. (2010). *El yo piel*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín. Ed. Universidad de Antioquia.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (2014). Desarrollo, cultura y educación. Algunas reflexiones sobre lo que debería estudiar la psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, Vol 1, n° 2, Pp 253-256.
- Cano Villagrasa, A.; Signes Ribes, S. (2020). Atención Conjunta y desarrollo del lenguaje durante el primer año de vida. *Areté*, 20 (2), 53-61. Obtenido de: <https://arete.iberu.edu.co/article/view/art.20206>
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gopnik, A. (1993). How we know our minds: The illusion of first-person knowledge about intentionality, *Behavioral and Brain Sciences* 16, 1-14.
- Granata, P. (2016). La cultura como mediatización. El enfoque ecológico de Edward T. Hall. *Mediaciones de la Comunicación*, 11, pp. 57-70. *Revista de la Escuela de Comunicación*, Facultad de Comunicación y Diseño, Universidad ORT Uruguay.
- Hall, E. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza editorial.
- Lacan, J. (1980). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*, en *Escritos 1*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Moore, C.; Dunham, P. eds. (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pérez Jiménez, M.; Suárez Acevedo, C. (2018). Intención y experiencia: retos para una teoría de la atención conjunta. *Discusiones Filosóficas*. Ene.-jun. 32.
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Rodríguez Garrido, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A.; Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A.; Abad Molina, J. (2019). *El lugar del símbolo, el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A.; Abad Molina, J. (2020). Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego. *Pulso. Revista de Educación*. (43), 175-192.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A.; Abad Molina, J. (2021). Objetos y creación simbólica en las instalaciones de juego. *Revista del IICE* (49), 93-106.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A.; Abad Molina, J. (2023). Las *Instalaciones de Juego* como espacio intersubjetivo de relación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 18, 1-10.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processing early language development, *Language Sciences* 10, pp.69-88.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development* 1, pp. 67-87.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, M. (2021). *Lo que nos hace humanos: una teoría sobre el desarrollo*. Ávila: Dr. Buk.
- Tervarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. En M. Bullowa (ed.). *Before Speech* (pp. 321-347). New York: Cambridge University Press.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1996). Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. En L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.39-56) (S. Furió, Traductor). Barcelona: Crítica. (Trabajo original publicado en 1930).
- Winnicott, D.W. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D.W. (2015). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.