

# Oportunidades de juego y arte inclusivas en el 0-3. Un estudio de caso en las escuelas infantiles municipales de Vitoria-Gasteiz

**Ainhoa Gómez-Pintado**Profesora agregada en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica  
de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) **Ainhoa Hernández-Arratibel**Profesora especialista de apoyo educativo en el Colegio Samaniego de Tolosa **Itsaso Madariaga-López**Profesora ayudante doctora en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica  
de la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) <https://dx.doi.org/10.5209/arte.97948>

Recibido: 15 de septiembre de 2024 • Aceptado: 30 de abril de 2025

**ES Resumen:** Se presenta un estudio de caso cuyo objetivo principal es analizar las oportunidades de juego y arte que tres de las cinco Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz proponen basándose en la idea originaria de *Instalaciones de Juego* de Ruiz de Velasco y Abad, fundamentadas en la simbolización y relación, o en otras propuestas que, partiendo de esa misma idea, están dirigidas a la exploración sensorial y plástica. Asimismo, se pretende poner el foco en su validez como experiencias para la inclusión, determinando los factores que hacen que respondan a la diversidad del alumnado. Los resultados, extraídos del análisis de la información obtenida a través de entrevistas en profundidad realizadas al personal educador, visibilizan las cualidades esenciales para diseñar e implementar estas propuestas; ayudan a definir los roles que deben asumir en los diferentes momentos, incluida la evaluación de lo acontecido; y, por último, atienden al proceso de comunicación con las familias. Las conclusiones destacan que, maestras y maestros, promueven, al ofrecer estos contextos de objetos y/o materiales presentados de forma estética, una participación activa de niños y niñas mediante el juego pre-simbólico y simbólico, pero también a través de la exploración sensorial y plástica. Siempre que su diseño e implementación sean adecuados, estas oportunidades de juego y arte respetan los ritmos e intereses de cada participante al posibilitar estar en el espacio y en la acción el tiempo deseado, de forma libre y sin la presión de conseguir un producto final. Se muestran, por tanto, como iniciativas válidas para desarrollar una educación inclusiva en las aulas de infantil.

**Palabras clave:** instalaciones, juego, arte, educación infantil, inclusión.

**ENG Play and arts inclusive opportunities in 0-3. A case study in the municipal nursery schools of Vitoria-Gasteiz**

**Abstract:** A case study is presented whose main objective is to analyse the opportunities for play and art that three of the five Municipal Nursery Schools in Vitoria-Gasteiz propose based on the original idea of “Installations for Play” by Ruiz de Velasco & Abad, based on symbolisation and relationship, or in other proposals that, starting from the same idea, are aimed at sensorial and plastic exploration. It also aims to focus on their validity as experiences for inclusion, by identifying the factors that make them responsive to student diversity. The results, obtained through in-depth interviews with the school educators, show the essential qualities for the design and implementation of these proposals; they help to define the roles that teachers must assume in the different moments, including the evaluation of what happened; and finally, they address the communication process that is carried out with the families. The findings highlight that teachers promote, by offering these contexts of objects and/or materials presented in an aesthetic way, an active participation of children through pre-symbolic and symbolic play, but also through sensory and plastic exploration. Whenever their design and implementation are adequate, these play and art opportunities are respectful of the rhythms and interests of each participant by allowing them to be in the space and in the action for as long as they wish, freely and without the pressure of achieving a final product. They are, therefore, valid initiatives to develop inclusive education in early childhood classrooms.

**Keywords:** installations, play, art, early childhood education, inclusion.

**Sumario:** 1. Introducción y marco teórico. 2. Objetivos. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones.

**Cómo citar:** Gómez-Pintado, A., Hernández-Arratibel, A. y Madariaga-López, I. (2025). Oportunidades de juego y arte inclusivas en el 0-3. Un estudio de caso en las escuelas infantiles municipales de Vitoria-Gasteiz. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 20 (2025).

## 1. Introducción y marco teórico

La primera infancia es un periodo crucial y la educación en esta etapa la responsable de desarrollar competencias esenciales que perdurarán toda la vida (De Moya y Vivar, 2015). Por ello, resulta indispensable identificar propuestas educativas que contribuyan al desarrollo cognitivo, emocional, lingüístico, físico, motor, social, moral y sexual de la infancia (Escobar, 2006).

Esta etapa es, además, inherentemente diversa. Diferencias de semanas en las edades de un grupo-clase y evoluciones a ritmos y desde experiencias distintas, dan como resultado aulas plurales. Asimismo, se tiende a escolarizar tan rápidamente como sea posible al alumnado con, o en riesgo de, dificultades en el desarrollo, dado que es una etapa “preventiva y compensadora del desarrollo al servicio de la atención temprana, (...) lo cual aumentará la presencia de heterogeneidad del aula asociada a las capacidades (González y Grande, 2015, pp.147-148).

Podemos decir que forma parte del propio carácter de la escuela infantil tener un enfoque inclusivo que responda a todas las necesidades mediante propuestas educativas universales, de calidad e incluyentes (González y Grande, 2015) entre las cuales encontramos las artísticas. Estas permiten, basándose en la exploración (Benloch, 2014), expresar sentimientos y sensaciones recurriendo a las propias destrezas y/o preferencias individuales, al tiempo que se adquieren la mayoría de las competencias del currículo de infantil (Henderson y Lasley, 2014). En este sentido, las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz (en adelante EIMUVG) hablan en su Proyecto Educativo de “Oportunidades de Juego” diferenciando entre juego libre y “propuestas organizadas” que incluyen las “propuestas artísticas” mencionando, además de la música, el teatro o la danza, las que denominan “instalaciones” (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020, p. 29). Así, entre los muchos modos mediante los cuales el arte puede estar presente en la escuela, este estudio analiza las oportunidades de juego y arte que las EIMUVG proponen basándose en la idea originaria de *Instalaciones de Juego*, de Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez y Javier Abad Molina (2011, 2019) fundamentadas en la simbolización y relación, y en otras propuestas que, partiendo de esa misma idea originaria, están dirigidas a la exploración sensorial y plástica.

Las instalaciones, en el contexto artístico, pueden ser definidas como una serie de elementos ubicados en coordenadas espacio-temporales (Sánchez, 2009) que necesitan de la presencia literal de espectadores (Bishop, 2008) para ser una obra de arte completa (Lemarroy, 2004).

Su primera presencia en escuelas estatales infantiles se la debemos a Ruiz de Velasco y Abad, quienes, ya desde el 2002, proponen realizar *instalaciones artísticas*. Tras un largo proceso de investigación y reflexión, los autores llegan a la definición actual de *Instalaciones de Juego* (2011, 2019):

(...) propuesta educativa concebida desde la configuración de un contexto de relaciones que ofrece unos objetos para favorecer específicamente la creación simbólica en un espacio transformable inspirado en la estética del arte contemporáneo (...). El contexto de las Instalaciones de Juego es un espacio intersubjetivo de relación que se plantea como lugar común de intercambios y comunicación entre un grupo de iguales y un adulto acompañante, que reconoce y da sentido al imaginario simbólico de la infancia expresado a través del juego espontáneo. (2023, p.1).

Por tanto, “son, en esencia, ambientes lúdicos que proponen ir más allá de lo manipulativo, perceptivo o sensorial para promover lo simbólico, narrativo o relacional” (Ruiz de Velasco y Abad, 2021, p.95), poniendo el acento en que su objetivo “no es crear “ambientes lúdicos” (...) sino ofrecer un *lugar de símbolo*” (Ruiz de Velasco y Abad, 2023, p.4).

Resulta importante detenernos en estas ideas ya que nos permitirán diferenciar las *Instalaciones de Juego* de otras propuestas: “(...) Así, esta propuesta educativa se diferencia de otras concepciones y denominaciones que se basan más en la experimentación y exploración, la ‘provocación’, las piezas sueltas, los minimundos o los escenarios lúdicos.” (Abad y Ruiz de Velasco, 2023, p.8).

Esas otras propuestas comparten algunas características de las Instalaciones de Juego como ofrecer juego presimbólico o simbólico libre, así como la posibilidad de relacionarse entre iguales, pero, entre sus intereses principales están también la experimentación y la exploración sensorial y plástica.

Respecto a sus denominaciones, encontramos generales como *instalaciones* o *instalaciones artísticas* (Álvarez-Uria et al., 2022); términos como *espacios lúdicos* o *escenografías de juego* de Ruiz de Velasco y Abad (2011) que, aunque hayan caído en desuso por parte de sus autores originales, siguen siendo usados por otros creadores; algunas que incluyen el contexto en el que se realizan como *instalaciones artístico-educativas* o *instalaciones educativas* (Gómez-Pintado et al., 2020) o *escenografías lúdicas*, cuando la dramatización forma parte de la propuesta (Gómez-Pintado et al., 2022); *paisajes lúdicos*, *escenografías habitadas* y *composiciones efímeras*, matices planteados por Irene Fernández (2021) para diferenciar sus propuestas nacidas del encuentro de la pedagogía, el diseño y el arte; *micro-acciones artísticas y performativas* cuando se pone el acento en la acción que ofertan “espacios que permitan vivenciar experiencias estéticas” (Mesías-Lema y Sánchez, 2018, p.110), aunque también utilicen el término de “*instalaciones artísticas*” (p.117); u otras, como algunas propuestas actuales de *Piezas Sueltas* (Vela y Herrán, 2019), que presentan mediante la estética instalativa los objetos y materiales para realizar juegos sensoriales y no estructurados.

Deteniéndonos brevemente en la *Teoría de las Piezas Sueltas* (Nicholson, 1971), esta establece que los bebés interactúan naturalmente con diversos elementos que pueden ser materiales, formas, olores u otros fenómenos físicos/químicos, elementos naturales (fuego o gases y fluidos), sonidos, movimientos, etc. además de con otros seres vivos (personas, animales, plantas). Según Nicholson, cuantas más variables, es decir, cuantos más elementos pongamos a disposición de niños y niñas, mayores oportunidades de interacción y descubrimiento les ofreceremos. La propuesta de objetos no estructurados, que pueden manipularse solos o combinados, junto con otras variables como agua o fuerzas físicas –como pueden ser la gravedad o el magnetismo–, facilitan el juego y la experimentación, incluso, la creación de nuevos objetos (Nicholson, 1971). Esta teoría, por tanto, se encuentra presente, aunque sea implícitamente, en muchas de las propuestas de exploración sensorial y plástica mencionadas.

Estas propuestas coinciden en poner el foco en el juego, la exploración sensorial –corporal y visual, pero también táctil, sonora u olfativa (Gómez-Pintado et al., 2020)– y plástica, otorgando protagonismo a los lenguajes y procesos artísticos (Álvarez-Uria et al., 2022) y al desarrollo de capacidades creativas basadas en la experimentación (Rubio y Riaño, 2019) o, en el caso de los infantes más pequeños, la exploración (Benlloch, 2014). Sin olvidar aspectos como la comunicación o la construcción de relaciones sociales que se suelen desarrollar de forma natural siempre y cuando se proporcionen las condiciones esenciales que permitan a la infancia la interacción con los demás (Martínez, 2019), la interrelación y la creación simbólica (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

En cualquier caso, diseñar una experiencia dentro del contexto de “instalación” en el aula de infantil, lleva tener presentes varios factores.

El primero es el espacio, que va a influir en el planteamiento estético y a condicionar el juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2019; Gómez-Pintado et al., 2022). Así, si bien las instalaciones pueden realizarse en cualquier lugar (abierto-cerrado, exterior-interior, etc.) es recomendable contar con un espacio amplio, neutro y bien iluminado (Díaz-Obregón, 2003).

La selección de materiales y objetos, junto con su ubicación y ordenación en ese espacio deberá evitar acumulaciones, tanto por número como por diversidad, apartándose de la sobre-estimulación o el ornamento (Ruiz de Velasco y Abad, 2021). Habitualmente, se realizan a través de composiciones geométricas como “sistema de orden” (triángulo, cuadrado, círculo, cruz, espiral, etc.) que proporcionan las coordenadas para la colocación de los objetos o materiales (Ruiz de Velasco y Abad, 2023) y delimitan el espacio de juego, pero sin “clausurarlo”.

Si bien en las instalaciones artísticas encontramos cualquier material (Lemarroy, 2004), en las diseñadas para Educación Infantil es conveniente utilizar objetos a los que niños y niñas puedan darles un nuevo significado (Ruiz de Velasco y Abad, 2021); objetos no-estructurados, ya que cuanto más “abiertos” sean mayor curiosidad despertarán y más posibilidades de exploración ofrecerán (Vela y Herrán, 2019).

Ruiz de Velasco y Abad, para potenciar las acciones hacia la relación y la transformación simbólica que son su objetivo, restringen los diferentes objetos que configuran una misma instalación en “triadas” que permiten múltiples interrelaciones y combinaciones pero que minimizan las posibilidades de exploración (2019, 2021, 2023). Con este fin, estos autores han llegado a la conclusión de lo adecuado de limitar el catálogo de objetos a: flotadores o cojines grandes, cortinas translúcidas, alfombrillas redondas, toallas, cajas de diferentes tamaños, vasos flexibles, esponjas y pelotas blandas, elegidos desde su amplia experiencia por sus posibilidades de relación, simbolización y múltiples combinaciones (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, 2021, 2023).

No todas las instalaciones siguen estos principios, utilizando un número de objetos superior, aunque siempre contenido, y de origen variado: encontramos objetos reciclados, naturales o cotidianos junto con diversos materiales como hilos, harina, papeles, etc. (Álvarez-Uria et al., 2022; Gómez-Pintado et al., 2022; Giménez y De la Morena, 2014; Lapolla et al., 2019); materiales plásticos como arcilla o pintura (Gómez-Pintado et al., 2020) o recursos como retroproyectores (Lapolla et al., 2019; Mesías-Lema y Sánchez, 2018), mesas de luz, internas, etc.

En definitiva, la oferta de materiales/objetos dependerá de las acciones a potenciar, aunque, sea cual sea la propuesta, la estética deberá ser cuidada y atractiva a fin de atraer a la infancia y motivarla a participar (Álvarez-Uria et al., 2022; Gómez-Pintado et al., 2020).

Es recomendable, también, que las instalaciones incluyan un ritual de inicio (y salida) en el que visualizar previamente el espacio para otorgar un comienzo significativo a la experiencia, para diferenciar la realidad del símbolo (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, 2021) o, simplemente, para realizar la presentación de los objetos, recordar las normas básicas de comportamiento o bajar el ritmo de la acción antes de abandonar el espacio (Aucouturier, 2004; Gómez-Pintado et al., 2020).

Respecto al papel de la persona educadora, esta, no sólo se encargará de diseñar y realizar la propuesta siguiendo los criterios expuestos; además, acompañará a su alumnado en los diferentes momentos del juego aportando seguridad, y escuchando y dando sentido, a través de sus palabras, a las acciones de niños y niñas (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, 2021). Asimismo, conviene documentar la acción ya que imágenes y notas permitirán reflexionar sobre cómo construyen las criaturas su conocimiento (Hoyuelos, 2007) pero, también, sobre cómo es la configuración de la propia propuesta para, en un futuro, poder mejorarl y adecuarla. Para ello, se pueden evaluar aspectos como: la organización, el número de materiales y objetos, las posibilidades de percepción, relación y exploración que ofrecen, la gestión del espacio y tiempo, y atender a si se facilitan relaciones socio-comunicativas e interacciones, a las preferencias que han mostrado o al tipo de juego desarrollado (Ruiz de Velasco y Abad, 2021, Vizcarra et al., 2022).

## 2. Objetivos

La presencia de instalaciones en aulas de infantil y, por ende, en la formación de profesorado en los estudios de Grado de Educación, es cada vez mayor. En consecuencia, también son numerosas las publicaciones que describen implementaciones o experiencias puntuales (Álvarez-Uria et al. 2022, Gómez-Pintado et al., 2020; Mesías-Lema y Sánchez, 2018). Y, a excepción de las realizadas por Ruiz de Velasco y Abad (2011, 2019, 2021, 2023), pocas son aquellas, fruto del contraste de diversas experiencias realizadas en períodos de tiempo extensos y, menos aún, que pongan en común las propuestas de distintos maestros y maestras.

Es por ello, que este estudio busca analizar y contrastar la experiencia de más de 10 años de 3 de los centros de la Red de las EIMUVG a fin de identificar los elementos que su personal educador considera claves para la creación e implementación de *Instalaciones de Juego*, o de otras dirigidas a la exploración sensorial y plástica, resultado de la evolución que han realizado desde las teorías o propuestas iniciales de Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez. Asimismo, se pretende poner el foco en su validez como propuestas para la inclusión determinando los factores que hacen que respondan a la diversidad del alumnado del ciclo 0-3.

## 3. Metodología

Se ha realizado un estudio de caso en el que han colaborado 3 de las 5 escuelas que configuran las EIMUVG: Zabalgana, Lourdes Lejarreta y Haurtzaro (Tabla 1). Todas con un amplio recorrido educativo y que responden a las distintas realidades socio-económicas y culturales de sus barrios. Se solicitó la colaboración de las personas educadoras con mayor experiencia en la realización de instalaciones siendo finalmente 7 las voluntarias (3 de una de las escuelas y 2 de cada una de las dos restantes).

Tabla 1. Datos de las EIMUVG participantes

Escuela	Fecha fundación	Nº de aulas	Nº niños/as	Nº educadoras
Haurtzaro	1979	4	52	10
Lourdes Lejarreta	2002	6	83	14
Zabalgana	2007	6	83	14

Fuente: Dpto. de Educación del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz

La herramienta principal ha sido las entrevistas, complementadas por la observación directa y las notas de campo tomadas durante la realización de 3 instalaciones, una por cada escuela. Se optó por entrevistas semi-estructuradas con preguntas surgidas del marco teórico y de la experiencia previa de las investigadoras, pero manteniendo una perspectiva activa y flexible, abierta a nuevos temas (Simons, 2011). En concreto se previeron 6 ítems: características y contexto, beneficios para el alumnado de infantil, diseño y proceso de la instalación, papel de las personas educadoras, evaluación y comunicación con las familias.

Los datos se recogieron mediante registros de audio, sus correspondientes transcripciones, y notas de campo. La información obtenida se estructuró mediante un sistema categorial jerarquizado configurado por dimensiones, categorías y subcategorías (Tabla 2) tanto inductivas como deductivas permitiendo un análisis de contenido inductivo, dinámico y sistemático (Romero, 2005).

Tabla 2. Categorización

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Concepto	Definición	Características generales
		Dimensión plástica
	Aspectos educativos	Flexibilidad/autonomía
		Relación/comunicación
	Respuesta a la diversidad	
Diseño	Formación/referentes	
		Previsión de juegos/acciones
		Factor sorpresa
	Objetivos	Espacio
		Materiales/objetos
		Composición
		Tiempo/frecuencia

Dimensión	Categorías	Subcategorías
Papel de la persona educadora	Primer tiempo: antes	Presentación
		Normas
	Segundo tiempo: durante	Observación/acompañamiento
		Participación
	Tercer tiempo: después	Salida
		Verbalización/recuerdo de lo sucedido
		Continuidad del juego
Evaluación	Observación y documentación	Desvelar lo oculto
		Mejorar
		Compartir
Familias	Información	
	Participación	

Para identificar la fuente y anonimizarla se utilizan códigos alfanuméricos: los dos primeros responden a cada escuela (E1, E2 y E3) y los dos siguientes a la persona participante (P1, P2 y P3); así el E3\_P1 corresponde a la 3<sup>a</sup> escuela y a la 1<sup>a</sup> persona educadora participante de dicha escuela.

## 4. Resultados

Presentamos los resultados obtenidos siguiendo el orden derivado de la categorización. Se acompañan de imágenes de instalaciones realizadas y proporcionadas por las 3 escuelas.

### 4.1. Definición

Las escuelas participantes coinciden en definir sus propuestas como de carácter estético y pedagógico, planteadas para un espacio concreto y compuestas por diferentes materiales/objetos que permiten múltiples manipulaciones, reacciones y juegos.

Es una propuesta, estético-sensorial con fundamentación pedagógica en un espacio que debe posibilitar y favorecer el juego pre-simbólico y simbólico. (E1\_P1)

Una propuesta, para un lugar determinado, con un objetivo concreto, pensando en la estética de esa composición, y también en qué reacciones o en qué provocará en estas edades. (E2\_P3)

Siendo, precisamente, el fomento del juego, territorio de múltiples vivencias, su objetivo principal:

Nuestra principal intención es jugar. La vida del niño es un juego, pero mediante ese juego suceden miles de cosas: experimentar, manipular... (E3\_P2)

Al aspecto lúdico suman, dado su fuerte carácter plástico y estético, el artístico. Pero, al contrario que en el planteamiento de muchas instalaciones artísticas, el fin de estas es que las criaturas participen, modificando las propuestas iniciales y realizando nuevas creaciones:

Las instalaciones tienen una dimensión muy plástica, de exposición; la presentación es una obra de arte. Son materiales expuestos de una determinada manera, que buscan una sensación en los niños. Que, a través de esa sensación, del movimiento, de la manipulación, del juego, vaya progresando esa obra de arte. Ellos hacen grandes creaciones con la primera propuesta. (E2\_P3)

La flexibilidad de las instalaciones y el papel protagonista del alumnado, con la posibilidad de hacer/des-hacer de manera particular y autónoma, de crear su propio juego y aprendizaje, son para el profesorado aspectos educativos atractivos:

La suerte de estas instalaciones es lo flexibles que son, nada de lo que hay es un juguete didáctico. Y ellos con eso crean su propio juego. (E2\_P2)

Los niños son los protagonistas y ellos crearán su proceso educativo. Crean su identidad, adquieren confianza haciendo, moviendo, desarrollan la autonomía y autoestima. (E3\_P1)

Esta flexibilidad y libertad del alumnado es clave para poder responder a la diversidad:

Las instalaciones artísticas que proponemos dan respuesta a la diversidad ya que utilizamos diferentes materiales, que muchas veces son cotidianos, sin carga de género y mediante el juego libre. Estos invitan a que observen, piensen, manipulen, transformen, experimenten e interactúen para dar nuevos significados a los materiales. Nosotras proponemos el material, pero dependiendo de sus necesidades o del momento de su desarrollo, será utilizado de un modo u otro. (E3\_P2)

Al tiempo que, al jugar juntos, desarrollan la sensibilización, relación y comunicación entre iguales:

Lo más importante es que se desarrolla mucho la relación, las miradas, entre iguales. (E1\_P1)

Fomenta la sensibilización y un espacio de diálogo y reflexión. (E3\_P2)

#### 4.2. Diseño

Las educadoras coinciden en la importancia de la formación previa, muy amplia en el caso que nos ocupa, para diseñar una instalación.

En relación a este tema destacan varios cursos impartidos por Javier Abad, desde el 2009 hasta el 2014, y los realizados con Createctura en el 2021-2022. También han recibido otra formación relacionada con la metodología empleada en Reggio Emilia o la práctica psicomotriz de Aucouturier.

Algunos de estos autores se repiten en sus referencias bibliográficas configurando, junto con artistas como Ernesto Neto, sus propias experiencias y las de las compañeras en las instalaciones y también en el *Juego Heurístico*, una miscelánea que les sirve de inspiración. Asimismo, comentan cómo Javier Abad, y la Escuela de Artes y Oficios de Vitoria-Gasteiz con la que colaboran, les ampliaron este mundo de posibilidades:

De alguna manera le seguimos a él (en referencia a Javier Abad), pero no somos unas fieles seguidoras a ultranza (...) Nos abrió un poco el mundo de las posibilidades junto con la Escuela de Artes y Oficios. (E2\_P1)

Eso (en referencia a Createctura) nos dio ideas. La de hacer algo no sólo en un espacio, podemos aprovechar más lugares...pasillos, salas pequeñas (...) (E3\_P1)

El diseño dependerá de las acciones basadas en el juego libre que se pretendan favorecer; siempre intentando ofrecer múltiples opciones:

Puedes pensar: va a generar llenados y vacíados, traspase de material. O: va a crear un juego dinámico de estirarse o desplazarse (...). Puedes imaginar por dónde va a ir porque tú también vas buscando que tengan espacio, para mover, desplazar, agrupar. (E2\_P4)

Pero siendo conscientes de que el resultado es abierto y que pueden encontrar posibilidades que la persona adulta no había pensado:

Nuestra propuesta es ofrecer múltiples posibilidades y luego ya veremos qué va a surgir. Porque ellos son absolutamente creativos, ellos van a buscar posibilidades a lo que tú les has presentado (...). Te puede sorprender que esa instalación provoque un juego que no esperabas. (E2\_P2)

Y sin caer en una sobre-estimulación; el diseño debe facilitar la participación en una atmósfera cuidada que responda al momento evolutivo del alumnado:

Las sensaciones intentamos que sean las más posibles, sin ser una sobre-estimulación. No sirve poner "de todo". (E2\_P1)

Sin pasarse, porque sabemos el momento evolutivo de los niños. No es excitar en mil sensaciones a la vez. No es ese el objetivo, sino provocar en ellos una actitud con la propuesta (...) nada estridente, más bien alejados de todo eso... más íntimo, interior, más tranquilo. (E2\_P4)

Para conseguir un diseño de estas características, hay que tener presentes varios factores. El primero el espacio, el marco en el que se realizará la instalación y al que esta se supeditará. El ideal es aquel que permite montar/desmontar con tranquilidad, suficientemente grande pero no demasiado y sin barreras arquitectónicas:

Permite en la víspera preparar, neutralizar...Porque es un espacio con unas medidas grandes, que permite libertad y expansión, pero (...) no es tan grande que las criaturas se dispersen. Lo puedes dejar sin recoger hasta el día siguiente. Es ideal. (E2\_P3)

Es importante neutralizar el espacio para centrar la atención de las criaturas, eliminando objetos/mobiliario que no forman parte de la propuesta e, incluso, cubriendo paredes/suelo:

Quitamos todos los objetos de alrededor que no son necesarios para que no exista ese ruido. (E3\_P2)

Neutralizamos con las cortinas blancas desde el techo y luego en el suelo. (E2\_P1)

Otra posibilidad es delimitar uno mayor con cortinas o similares (Imagen 1).

Otro aspecto son los materiales. No-estructurados y preferiblemente naturales, aunque también utilicen reciclados:

Utilizamos material "no-estructurado": plumas, latas, cadenas... (E1\_P2)

Intentamos huir del plástico; trabajar con materiales más naturales: piedras, troncos, hojas... lana, cartón, ... (E2\_P1)



Imagen 1. Espacio delimitado mediante cortinas blancas creado en el atrio de la escuela.



Imagen 2. Espiral de sémola, conchas y flaneras de metal.

Valoran positivamente que sean fáciles de conseguir para que las familias participen suministrándolos y para permitir aquel juego continúe en casa (Imagen 2):

¡Ahí va sémola! Pues yo también puedo comprar sémola para jugar en casa... Siempre les hacemos partícipes. (E1\_P2)

Buscan potenciar la creatividad, el juego y las relaciones tanto entre las criaturas como entre los propios materiales:

Intentamos que el material sea creativo para las criaturas, les motive en el juego simbólico, en las relaciones, entre ellos y entre el material. (...). Tienes que pensar en un material que sirva para eso, que una cosa puede influir en la otra y al revés. (E2\_P1)

Y, respondiendo al carácter de estas propuestas, múltiples posibilidades (Imagen 3):

Con esos materiales se puede manipular, construir, destruir, vaciar, llenar, aparecer, desaparecer pueden hacer muchas cosas. (E3\_P1)



Imagen 3. "Huellas" de la instalación anterior. Trazos hechos con las manos, conchas utilizadas como "tampones" y otras contenido sémola.

Estos objetos/materiales se presentan a través de una composición, habitualmente geométrica, ocupando el plano horizontal (Imagen 4) y/o vertical (Imagen 5) y dejando espacios de libre circulación:

Círculos, estrellas o una serpiente. (E1\_P2)

Puede ser colgado, expandido, unido... (E2\_P4)



Imagen 4. Composición circular en el plano horizontal.



Imagen 5. Rollos de papel en composición vertical, ventiladores y linternas.

Respecto a la frecuencia, esta depende de cada escuela y de la edad, realizando propuestas sencillas cada 15 días y siendo lo habitual 3 al año en el caso de que sean complejas. Cada grupo suele acudir a la misma instalación dos veces, dado que, en cada ocasión, incluso sin plantear cambios, el juego, y el disfrute, es distinto:

Hemos ido más de un día; incluso sin modificar nada (...) lo disfrutan de una manera muy muy diferente. (E2\_P1)

También pueden repetir algunos materiales y crear una nueva composición/combinación (Imagen 6).



Imagen 6. Sémola, flaneras de metal (Imagen 2) y plumas de colores. Réplica de una Instalación de Juego de Ruiz de Velasco y Abad (2014) con las flaneras colocadas boca abajo.

Cada sesión es de unos 30 minutos, aunque cambia dependiendo de la edad y de las diferentes personalidades:

Te puede pasar que haya críos y crías que enseguida agotan su tiempo, entonces igual los tienes que sacar. Pero hay otros que estarían ahí horas y horas, que están súper concentrados. (E2\_P1)

#### 4.3. Personas educadoras

Además de diseñar y realizar la propuesta, el papel de las personas educadoras antes, durante y después de la acción, variará.

Antes de empezar suelen presentarla al alumnado recordándoles normas de respeto ante personas y material. Durante la acción, acompañan a las criaturas y observan, dando seguridad e interviniendo sólo si hay conflictos, se incumplen las normas o, si lo requieren, para poner palabras a lo que hacen:

El papel de la persona adulta es estar “como persona” (...) dar seguridad, tranquilidad. Saben que están con la persona de siempre. (E2\_P1)

Acompañamiento (...) intervenir lo menos posible. (E1\_P2)

Sólo observamos. Si hay algunos momentos de peligro, sí corregimos. (E3\_P2)

Vienen diciendo algo y ponemos palabras a lo que nos quieren explicar. (E1\_P2)

Al igual que respecto a la participación en el juego, ya que es importante no proponerlo y responder sólo a su demanda:

No proponemos juego ni que “hagan” (...) tienen que descubrir. (E1\_P2)

Hay criaturas que te buscan en el juego y te quieren incluir... Pues tranquilamente, tú estás disponible. (E2\_P1)

En el “ritual de salida”, el profesorado avisa que faltan 5 minutos. Si el ritmo es alto, intentan bajarlo sentándose y hablando sobre el juego realizado o recogiendo:

Si el ritmo es muy acelerado intentas bajarlo (...) nos sentamos y hablamos, sobre como ha quedado la instalación, o “¿tú a qué has jugado? ¿con quién?”. Un ritual de salida, como de despedida. Y a veces ellos te ayudan a recoger. (E2\_P1)

Finalizada la acción, se verbaliza lo acontecido para que hablen sobre lo que recuerdan o, aunque no hablen, se acuerden de lo realizado:

“¿Hoy qué hemos hecho?”, “Hemos jugado con papeles”, “Tú has estado tirando ese papel como si fuera nieve” (...) Empiezas a poner palabras. Y así recuerdan lo que han hecho, a pesar de que no puedan decirlo. (E3\_P1)

Y, en ocasiones, utilizan los elementos como decoración o se continúa con el juego en el aula.

#### 4.4. Evaluación de lo acontecido

La observación y el conocimiento que tienen de su alumnado les permite comprender lo que ocurre durante la propia acción. También la documentación fotográfica facilita una reflexión posterior desvelando lo que ha podido pasar desapercibido. Este doble papel es posible gracias a las parejas educativas:

Como somos dos, a veces una hace las fotos y la otra está más atenta a lo que ocurre. (E2\_P1)

Observamos a los niños cada segundo. Los conocemos y distinguimos sus reacciones, la actitud del cuerpo... las caras, la forma de jugar. Sabemos si está pasando un mal momento, está enfermo, o si está disfrutando mucho. (E1\_P1)

Sí, puedes decir: mira este momento qué interesante fue: cómo estuvieron conversando; (...) lo que esta criatura hizo (...). Y sí que es verdad con esa documentación y fotos vamos a analizar esa situación. (E2\_P3)

Permitiéndoles mejorar próximas propuestas y compartir lo aprendido con las demás docentes:

Con la propia evaluación (...) la podemos mejorar (...). Pues salió bien pero igual la hacemos un poco modificada (...). (E2\_P3)

#### 4.5. Con las familias

En las reuniones iniciales con las familias comentan, junto con el proyecto educativo, las instalaciones, acompañando las explicaciones con fotografías y adelantándoles que les pedirán materiales. La participación de las familias durante el curso es básica: se les invita a conocer la instalación antes de realizarla y se les envían fotografías para que puedan comentar con sus hijos e hijas lo vivido:

Invitamos a las familias ese día sin que las criaturas la hayan visto (...) “Mira, con esto vamos a jugar hoy”. Y así, cuando llegan a casa puedan hablar con sus hijos/as sobre “¿A qué habéis jugado? porque sé que habéis jugado con unas luces...” Que, de alguna manera, intenten rememorar con las criaturas lo que han vivido. (E2\_P1)

(...) mandamos fotos para que las vean y hacerles partícipes. Y para que hablen con sus hijos en casa, sacar las fotos y decir “mira aquí hiciste...”. (E1\_P2)

También dan a conocer lo realizado mediante exposiciones que en ocasiones son enriquecidas por las aportaciones de las propias familias:

Les pedimos que si las criaturas habían dicho alguna frase, alguna palabra, una emoción... la escribieran y pusieran en la entrada. (E2\_P1)

### 5. Discusión

Los resultados obtenidos confirman que las propuestas de las tres escuelas participantes coinciden en muchos aspectos con las *Instalaciones de Juego* de Ruiz de Velasco y Abad (2011, 2019) ya que no en vano fueron sus formadores y son parte de sus referentes teóricos. Todas las educadoras destacan la importancia de la elección de un espacio adecuado y de neutralizarlo, la selección cuidadosa de materiales y objetos no-estructurados y su organización a través de una composición geométrica, estética y atractiva que permita la libre circulación y el juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2019).

Coincidieron también en tener como objetivo potenciar el juego libre, vital en la etapa 0-3 para su evolución psíquica y física pero también para el desarrollo de su aprendizaje (Andrade, 2020) al permitir a niños y niñas expresarse, relacionarse y aprender de forma natural y autónoma (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020). Las EIMUVG en su Proyecto Educativo hablan de “Oportunidades de Juego” abiertas, flexibles y autónomas, diferenciando entre juego libre y “Propuestas organizadas” que incluyen las “Propuestas Artísticas” (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020, p. 29) y que evidencian la expresión artística como otro de sus pilares. El objetivo es que el alumnado se desarrolle de manera libre a través de la exploración, expresión y comunicación artística. Para ello, ofrecen “la oportunidad de vivenciar la experiencia artística incorporando los cien lenguajes de la niña y el niño (instalaciones, música, teatro, danza...) (Malaguzzi, 2005), que sirven para explorar materiales, transmitir emociones en un entorno estéticamente cuidado.” (Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi, 2020, p.29). En este sentido se alinean también con propuestas dirigidas a la exploración sensorial y plástica que, como ya se mencionaba en el marco teórico, resultan difíciles de enmarcar bajo un solo nombre (Álvarez-Uria et al., 2022; Gómez-Pintado et al., 2022; Gómez-Pintado et al., 2020). Así, estas profesionales intentan ofrecer un tiempo y un espacio al desarrollo plástico y sensorial de las criaturas dado que ellas mismas son “laboratorios sensoriales” (Vecchi, 2013, p.165) que exploran y comprenden el mundo a través de sus cinco sentidos.

El gran conocimiento del alumnado surgido de una extensa experiencia basada en la *escucha sensible* (Rinaldi, 2021), les permite realizar propuestas ajustadas a sus necesidades y al momento de su desarrollo. Este respeto a la infancia es constante: a la hora de diseñar la propuesta, al abogar por la participación voluntaria y dejar que cada niño y niña decida el tiempo de permanencia en la acción y, por supuesto, al acompañarles ofreciendo siempre un contexto seguro y un ambiente adecuado (Servicio de Educación y Grupo IkHezi, 2020). Para ello, consideran fundamental que la persona educadora de referencia esté presente en la acción puesto que esto permitirá dar seguridad y tranquilidad al alumnado al tiempo que, dado su conocimiento de los y las pequeñas, facilitará la evaluación de la situación y, si es necesario, la intervención de la persona adulta, cuyo grado dependerá de la circunstancia particular. Incluso acompañarán en el juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2019), entendiéndolo como la disponibilidad para participar en la acción, si así lo reclama el alumnado, y les brindarán apoyo para que expresen sus ideas; pero sin imponer sus propuestas ya que la infancia debe realizar sus propios descubrimientos.

Siguiendo esta línea y buscando dejarles el tiempo de descubrimiento necesario, maestros y maestras suelen ofrecer la misma propuesta dos veces consecutivas; además de rotar muchos de los materiales y objetos de una propuesta a otra. Las y los docentes entrevistadas consideran que, en cada ocasión, incluso sin plantear cambios, el juego, y el disfrute es distinto.

Intentan proponer escenarios con múltiples variables que permitan a cada niño y niña su exploración personal. Aunque su experiencia demuestra que por mucho que prevean, niños y niñas son capaces de realizar acciones y juegos imprevistos, superando las expectativas del profesorado y permitiendo a la persona adulta aprender de la experiencia.

Respecto a los objetos y materiales, si bien otorgan una gran relevancia a que su cantidad no suponga una sobre-estimulación para el alumnado, no estipulan un máximo de objetos diferentes o un listado concreto. Resulta interesante destacar que utilizan materiales y objetos no estructurados junto con otras variables como agua o luz, al igual que se plantea en la *Teoría de las Piezas sueltas* (Nicholson, 1971). Asimismo, enfatizan el uso de materiales naturales y reciclados, comunes o simples de encontrar, para facilitar el que las familias participen aportando materiales y, además, continúen estas oportunidades de juego y arte en sus casas.

La ausencia de reglas fijas, más allá de normas básicas de cuidado y convivencia, y la multiplicidad de variables (Nicholson, 1971) aportan una gran versatilidad al juego y la exploración. Esto, junto con la toma de decisiones autónomas, ayuda al desarrollo del pensamiento divergente y a la flexibilidad cognitiva (Palma y Agramonte, 2024), lo que facilitará a niños y niñas la adaptación de forma creativa a distintas situaciones durante toda su vida.

Todas estas características permiten ofrecer oportunidades capaces de adaptarse a los distintos ritmos, a experiencias heterogéneas y a la pluralidad del aula. La infancia se erige en protagonista de sus procesos de aprendizaje en un contexto inclusivo que les permite hacer y deshacer de manera particular y autónoma creando su propio juego y expresiones mientras se relacionan y comunican con sus iguales y con las personas adultas. La ausencia de presiones por obtener un resultado final (Gómez-Pintado et al., 2020), así como la posibilidad de encontrar su propia exploración, que puede ser distinta de la de los demás, propicia el desarrollo no sólo de la autonomía, también de la autoestima, un concepto indispensable de cara a la inclusión de todas las personas.

Por último, cabe destacar la importancia de la observación activa para evaluar tanto la propia propuesta como el sentir del alumnado. Una observación que se convierte en profunda cuando es la persona educadora habitual quién la realiza. Para ello, es importante contar con el tandem de pareja educativa (Hoyuelos, 2004, 2009): una está en el aquí y en el ahora mientras que otra puede documentar la acción tanto fotográficamente como mediante notas (Hoyuelos, 2007). No sólo estudiar las fotografías, también realizarlas, ayudará en la mejora, renovación y adaptación para futuras prácticas (Mesías-Lema y Ramon, 2021). El resultado será una evaluación completa, y compleja, de la participación del alumnado y de la propia propuesta.

Esta documentación visual sirve, además, para compartir experiencias entre profesorado y alumnado, ofreciendo la oportunidad de revivir lo aprendido (Hoyuelos, 2007; Ruiz de Velasco y Abad, 2019; Vecchi, 2013). No sólo, ya que este “revivir” también implica a las familias; partícipes de un proceso educativo que sucede sin necesidad de producir objetos tangibles para llevar a casa (Gómez-Pintado et al., 2020). Esta comunicación y las relaciones que se establecen son las que consiguen integrar escuela y hogar, llevando la continuación del juego realizado en el aula a casa y retornando esas vivencias a la escuela, lo que completa el ciclo de aprendizaje.

## 6. Conclusiones

Tradicionalmente, la escuela ha primado el conocimiento científico y del lenguaje verbal a través de metodologías cuyo objetivo es alcanzar respuestas únicas y comunes a todas las personas. Así, el éxito educativo se ha determinado por estos parámetros olvidando la importancia de las preguntas ante las respuestas, la existencia de múltiples soluciones ante un mismo problema o lo fundamental del desarrollo de todos los lenguajes para el bienestar de todas las personas.

Conseguir la inclusión de todo el alumnado implica prestar atención detallada a las necesidades de cada individuo, a sus características y capacidades particulares, y a sus intereses. Existen en la actualidad metodologías válidas que buscan esta integración y, algunas, que responden al binomio arte-inclusión (Monge y Gómez, 2022). Pero la ecuación se complica cuando entra en juego la pequeña infancia. Las oportunidades de arte y juego estudiadas en este artículo responden a este reto al generar experiencias de carácter

holístico, lúdico, creativo e inclusivo. Tanto si el acento se pone en el juego simbólico y lo relacional y/o en la exploración plástica o sensorial, estas propuestas son capaces de acoger la diversidad. Y es esta diversidad, tanto de experiencias como de participantes, la que se erige en elemento enriquecedor convirtiendo las aulas en contextos complejos alejados de modelos de escuelas homogéneas. De este modo, la educación inclusiva se constituye en una vía que, a través del compromiso y las sinergias, fomenta la construcción de comunidades escolares desde un modelo educativo basado en la participación, el respeto, la cooperación y la convivencia.

En definitiva, creemos que estas experiencias, siempre que su diseño e implementación sean adecuados, son capaces de respetar los ritmos e intereses de cada participante dado que posibilitan estar en el espacio y en la acción el tiempo que se deseé, de forma libre y sin la presión de conseguir un producto final (Gómez-Pintado et al., 2020). Estas oportunidades de juego y arte son, por tanto, oportunidades valiosas para desarrollar una educación inclusiva en las aulas de infantil.

## Bibliografía

Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2014). Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de Infantil*, 77,11-15.

Abad, J. y Ruiz de Velasco, M.A. (2023). Las Instalaciones de Juego. Una mirada retrospectiva. *In-fan-cia, Educar de 0 a 6 años*, 198,6-10.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y de la práctica psicomotriz*. Grao.

Álvarez-Uria, A., Garay, B., y Vizcarra, M.T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte individuo y sociedad*, 34(3), 891-910. <https://doi.org/10.5209/aris.76087>

Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research*, 5(2),132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>

Benlloch, M. (2014) ¿Experimentan o exploran los niños y las niñas de cero a tres años? *Revista In-fan-cia: educar de 0 a 6 años*, 145,11-19

Bishop, C. (2008). El arte de la instalación y su herencia. *Ramona. Revista de Artes Visuales Argentina*, 78,46-53.

De Moya, M.D.V. y Vivar, D.M. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2),1-9.

Díaz-Obregón, R. (2003). Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Bellas Artes. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/7259/>

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21),169-194.

Fernández, I. (20 de marzo de 2021). *Conceptos: Escenografías Habitadas, Paisajes Lúdicos, Composiciones Efímeras*. Recuperado de <https://formacion.createctura.es/?s=paisajes+l%C3%ADAdicos%2C+escenograf%C3%ADAs+habitadas+y+composiciones+ef%C3%ADmeras%2C>

Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Ediciones Paraninfo.

Giménez, L. y De la Morena, M. (2014). Instalaciones, espacios de juego espacios de vida. *Aula de Infantil*, 77,16-19.

Gómez-Pintado, A., Zuazagoitia, A. y Vizcarra, M.T. (2020). La instalación como herramienta metodológica en educación infantil: un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*,22(1),1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>

Gómez-Pintado A., Martínez-Abajo J. y López-Vélez A.L. (2022). Análisis de la instalación Escenografía de juego para crecer con la cultura, dirigida al primer ciclo de 0-3 años de Educación Infantil. Una propuesta de viaje a través del juego y el arte. *Arte, Individuo y Sociedad*,34(4), 1579-1601. <https://doi.org/10.5209/aris.80542>

González, M. y Grande, P. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26,145-162.

Henderson, M.C. y Lasley, E. (2014). Creating inclusive classrooms through the arts. *Dimensions of Early Childhood*, 42(3),11-17.

Hoyuelos, A. (2004). La pareja educativa: un reto cultural. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 86, 4-10.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de infantil*, 39(4),5-9.

Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*, 12,171-181.

Lapolla, P., Mucci, M. y Arce M.A. (2019). *Experiencias artísticas con instalaciones. Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela de infantil*. Ediciones Novedades Educativas.

Lemarroy, M.S. (2004). *Lu: El cuerpo efímero*. Tesis de maestría, Universidad de las Américas Puebla, México.

Martínez, S. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En Torre, J.C (coord.) *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes* (pp.313-326).

Monge, C. y Gómez, P. (Coords.) (2022). *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos*. Ediciones Pirámide.

Mesías-Lema, J.M. y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJA-BER. International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ija7ber.2021.1.1.7618>

Mesías-Lema, J.M. y Sánchez, C. (2018). «Paisajes del yo»: Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *EARI, Educación Artística Revista De Investigación*, 9,110-130. <https://doi.org/10.7203/eari.9.10927>

Nicholson, S. (1971). How not to Cheat Children: The Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture*, 62(1), 30-34. <https://www.jstor.org/stable/44663886>

Palma, C. E., y Agramonte, R. de la C. (2024). Factores que inciden en el desarrollo del pensamiento divergente: Una revisión sistemática. *Ciencia Y Educación*, 5(9),80-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13730379>

Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender*. Ediciones Morata.

Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11,113-118.

Rubio, L., y Riaño, M.E. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *Revista d'Innovació Docent Universitària*,11,54-64. <https://doi.org/10.1344/ridu2019.11.5>

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Graó.

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.

Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2021). Objetos y creación simbólica en las instalaciones de juego. *Revista del IICE*,49,93-106. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.xxxx>

Ruiz de Velasco, A., y Abad, J. (2023). Las Instalaciones de Juego como espacio intersubjetivo de relación. *Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18,1-10. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.81741>

Sánchez, M. (2009). *La instalación en España 1970-2000*. Alianza.

Servicio de Educación y Grupo de Investigación IkHezi (2020). Proyecto Educativo de la Red de Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz. Departamento de Educación y Cultura. <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/75/81/87581.pdf>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Morata.

Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas: el juego infinito de crear*. Litera Libros.

Vizcarra, Mª.T., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., y López-Vélez, A.L. (2022). Aportaciones desde la psicomotricidad a la observación de las instalaciones artísticas, *Retos digital*, 45, 87-95. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91516>