

# El acompañamiento del adulto en las Instalaciones de Juego Simbólico: metáforas de la vida de relación con y desde la primera infancia

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez  
CSEU La Salle (UAM) Madrid 

Javier Abad Molina  
Universidad Complutense de Madrid 

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.98092>

Recibido: 23 de septiembre de 2024 • Aceptado: 7 de julio de 2025

**ES Resumen:** Las Instalaciones de Juego Simbólico es 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. En esta propuesta socioeducativa es fundamental valorar las diferentes acciones y actitudes que realiza el adulto acompañante del juego espontáneo en el contexto de la escuela infantil 0-3 años. Así, la labor de esta figura de referencia no debería limitarse a ser una mera observadora externa del juego, ya que forma parte inherente de las distintas dinámicas que acontecen en las interacciones que se generan en todo contexto de vida de relación. Este estudio propone pues observar y definir su desempeño en el espacio lúdico para transmitir la importancia de su presencia, corporalidad, gestualidad, disponibilidad, contención o maneras de situarse en el transcurso de la sesión de juego para acompañar y reconocer las acciones simbólicas de las niñas y los niños. Autores como D.W. Winnicott o B. Aucouturier ya han aportado ideas fundamentales como importante referencia para comprender su sentido. Finalmente, el enfoque metodológico ha adoptado el modelo de la investigación-acción siguiendo una secuencia de ciclos o momentos significativos: planificación, acción, observación y reflexión, favoreciendo la participación de toda la comunidad educativa implicada en el desarrollo de las Instalaciones de Juego Simbólico, con y desde la primera infancia.

**Palabras clave:** Instalaciones de Juego Simbólico, acompañamiento del adulto, contextos relacionales; infancia, metáfora de vida.

**ENG The adult accompaniment in the Installations for Play: metaphors of life relationships with and from early childhood**

**Abstract:** Symbolic Play Installations are a context created as an intersubjective space for relationships that offers objects in a transformable space inspired by the aesthetics of contemporary art and a psychopedagogical foundation that encompasses the history of children's relationships with their environment. In this socio-educational proposal, it is essential to value the different actions and attitudes of the adult accompanying spontaneous play in the context of the 0-3-year-old preschool. Thus, the role of this reference figure should not be limited to being a mere external observer of the game, as they are an inherent part of the different dynamics that occur in the interactions generated in any context of life and relationships. This study therefore proposes observing and defining their performance in the play space to convey the importance of their presence, corporality, gestures, availability, support, and ways of positioning themselves during the play session to accompany and recognize the symbolic actions of children. Authors such as D.W. Winnicott and B. Aucouturier have already provided fundamental ideas as an important reference for understanding their meaning. Finally, the methodological approach has adopted the action research model, following a sequence of cycles or significant moments: planning, action, observation, and reflection, fostering the participation of the entire educational community involved in the development of Symbolic Play Facilities with and from early childhood.

**Keywords:** Installations for Symbolic Play, adult accompaniment, relational contexts, childhood, life metaphor.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Fundamentación del estudio. 3. Problema y preguntas de la investigación. 4. Objetivos. 5. Población y muestra. 6. Enfoque metodológico. 7. Temporalización y sentido de la acción, observación y reflexión. 8. Parámetros de observación. 9. Resultados. 10. Conclusiones. 11. Referencias.

**Cómo citar:** Ruiz de Velasco-Gálvez, A. y Abad-Molina, J. (2025). El acompañamiento del adulto en las Instalaciones de Juego Simbólico: metáforas de la vida de relación con y desde la primera infancia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social* 20 (2025).

## 1. Introducción

El presente estudio se encuadra en el ámbito educativo de la escuela infantil 0-3 años como espacio privilegiado donde se ofrecen las condiciones extraordinarias para generar y compartir una investigación basada en el significado de las relaciones vinculares que acontecen en un contexto de intersubjetividad e interrelación de adultos referentes con y desde las infancias. Así, el sentido de ambas preposiciones expresa la idea de cocrear una experiencia situada y significada en la relación (más allá del encuentro casual), y que se basa en la propuesta originaria de las Instalaciones de Juego Simbólico (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2016, 2019, 2020, 2023, 2024) que acoge y desarrolla una concepción de la infancia en su diversidad y singularidad a través la metaforización de la vida relacional como sustrato simbólico y afectivo donde concurren las manifestaciones de la expresión lúdica.

La figura del adulto acompañante del juego resulta pues fundamental en esta propuesta socioeducativa desde su concepción como espacio intersubjetivo de relación en el que confluye el modo de ser y estar de cada participante, ya sean niñas, niños o adultos, y en el que se producen cambios evidentes en ese modo de ser y estar desde la convivencia, vínculo e influencia del grupo de referencia. Por este motivo, es importante considerar las acciones y actitudes de los adultos que están presentes y participan del juego espontáneo de las infancias, pero nunca como espectadores que se quedan observando desde una distancia mientras documentan el proceso (Gómez-Pintado et al., 2020 y Álvarez Uriá et al., 2023), ni manteniendo un papel secundario o actuando de un modo pasivo (Rubio y Riaño, 2019) o "manteniéndose al margen para no influir" (Soto, 2024 p. 156) como proponen las autoras sin ofrecer una fundamentación rigurosa y referenciada, sino como agentes activos dentro del grupo de referencia y pertenencia, conscientes de su cometido en lo relativo a la contención, la espera, la escucha, la mirada, el gesto o las diferentes maneras de ubicarse en el espacio a lo largo de la sesión de juego. También el rol del documentador está relacionado con la intención investigadora de la propuesta por lo que se hace necesario crear las condiciones para que exista esta figura, aunque siendo conscientes de priorizar el rol del adulto como acompañante del juego a pesar de la importancia de la revisión permanente y reflexión compartida de todo trabajo pedagógico.

Por tanto, el "ensayo" de la vida relacional en la escuela infantil 0-3 años a través de las Instalaciones de Juego Simbólico precisa de un encuadre de presencia y permanencia de los adultos que no pretende ser una práctica educativa innovadora, sino un lugar investido por el deseo y la alegría de pertenecer a un grupo de referencia en un entorno confiable. Y siempre con el permiso de expresar aquellas acciones conscientes e inconscientes que revelan las identidades (y posibles dificultades) de las niñas y los niños que comparten el espacio de juego como contenedor de las acciones lúdicas que proponen ir más allá de lo manipulativo, perceptivo y sensorial para promover lo simbólico, narrativo y relacional.

Es decir, este lugar de simbolización y relación se ofrece a las infancias como metáfora de vida que favorece los intercambios y la comunicación entre un grupo de iguales y un adulto acompañante que reconoce y da sentido al imaginario simbólico de las infancias expresado a través del juego libre. Así, en las Instalaciones de Juego Simbólico, como espacio que genera mutua confianza a través de la multiplicidad y la posibilidad, se desarrollan procesos activos que se significan desde la expresión de sentimientos, afectos, cuidados y deseos, la elaboración del conocimiento o la toma de conciencia que atiende las verdaderas necesidades emocionales de las infancias para saber "quién soy con otros".

Es necesario pues considerar la influencia del acompañamiento del adulto durante el juego libre y su origen en autores como Donald Winnicott a través del llamado Juego del Garabato (2008) o Bernard Aucouturier en la Práctica Psicomotriz vivenciada o relacional (2004). Ambos autores expresan la importancia de establecer un sistema claro de actitudes que permitan adaptarse a las necesidades de cada niño o niña en los diferentes momentos de una sesión de juego de la manera más ajustada posible y consciente, tanto sobre la propia forma de establecer vínculos en las relaciones con los demás, como en las resonancias emocionales que suscita el encuentro en ese ajuste permanente con los otros.

En la presente investigación se han observado las actitudes de un adulto acompañante en el contexto de las Instalaciones de Juego Simbólico a través de imágenes y grabaciones en video realizadas una vez por semana durante catorce sesiones de una hora de duración con un grupo de niñas y niños de dos-tres años en una escuela infantil del Ayuntamiento de Madrid. Para la realización y utilización del material gráfico se ha solicitado la autorización de las familias. Los parámetros de observación se han formulado a partir de un enfoque deductivo, tomando como referencia ideas de los autores anteriormente citados y teniendo en consideración los diferentes trabajos previos realizados por los propios investigadores del estudio (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2016, 2019, 2020, 2023, 2024).

Finalmente, la investigación se ha fundamentado en el modelo de la investigación-acción de Kemmis y Mc Taggart (1992) siguiendo la secuencia de ciclos o fases que propone dicha metodología (planificación, acción, observación y reflexión), con la finalidad de que la comunidad educativa realice un análisis crítico de su práctica en lo relativo a la manera de acompañar el juego libre de la infancia en el contexto de la escuela 0-3 años.

## 2. Fundamentación del estudio

### 2.1. Las Instalaciones de Juego Simbólico como contexto simbólico y relacional

Su sentido originario se desarrolla en una intersección entre la propuesta estética y relacional del arte contemporáneo y una fundamentación psicopedagógica basada en la simbología de las acciones que las infancias expresan, consciente o inconscientemente, a través de la lúdica y que favorece el desarrollo integral del psiquismo infantil en un contexto de posibilidad. Por todo ello, la concepción originaria de una Instalación de Juego Simbólico propone la sencillez y que su configuración no sea excesivamente descriptiva desde un enfoque didáctico intencional de aprendizaje con temas recurrentes, pues las infancias no necesitan de espacios previsibles, sino lugares donde tener la oportunidad de compartir y contar la propia historia que pueden reescribir una y otra vez.

La concepción de las Instalaciones de Juego Simbólico no es pues realizar instalaciones como “escenografías de juego”, más propias del espacio teatral donde existe una asimetría inicial entre el observador y lo observado, nombradas también como “herramientas metodológicas” (Gómez-Pintado et al., 2020) o “herramientas holísticas” (Álvarez Uría et al., 2023), sino el lugar en el que las infancias puedan expresar el deseo de crecer, la conjura del miedo, sentir y reconocer el valor del cuidado propio y el de los otros, la aceptación mutua o el estar y no-estar en la aparición y la desaparición de la mirada adulta.

En este sentido, se concibe pues el espacio de juego como un lugar en el que las infancias reinventan y resignifican experiencias de presencia y pertenencia que generan un espacio, dentro de otro, como la metáfora de las muñecas matryoshka. Así, su configuración tiene un significado simbólico, ya que atiende la historia de cada criatura e integra su memoria del pasado, su deseo en el presente, y su proyectividad en el futuro. Es decir, de la misma manera que las acciones lúdicas expresan diferentes significados, también lo hace la disposición del espacio y las posibilidades de los objetos como mediadores y garantes del hilo del relato que se desarrolla con y a través de ellos. De esta manera, su desarrollo es interdependiente desde la permanencia, la presencia y las sutiles interacciones de la corporalidad-espacialidad que actúan alternativamente como continente físico y psíquico y sirven de invisible charnela entre lo simbólico y lo real (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, 2019).

Es importante resaltar que, además de la existencia de un tercer educador (el espacio) como enuncia la pedagogía Reggiana (Malaguzzi, 2021), las Instalaciones de Juego Simbólico promocionan y destacan también el primero y el segundo, es decir, el acompañamiento del grupo de referencia (adulto e iguales) como lugar de relación. El cuerpo-objeto del adulto acompañante se va transformando en cuerpo-espacio en su disponibilidad para integrarse, también con la voz y la palabra, en el relato lúdico de las infancias que emerge como coreografía espontánea en el interlineado de la acción lúdica.

El contexto grupal regula la contención de impulsos ya que, en estos espacios metafóricos de vida relacional, no se penaliza o juzga, permitiendo la transgresión y la trasmisión de confianza que no pretende satisfacer la expectativa adulta en su aprobación y aceptación.

En definitiva, las Instalaciones de Juego Simbólico son un contexto intersubjetivo o ecosistema simbólico que explica la historia de las relaciones en su ambiente y a partir de las cuales se construye el mundo interno (pensamientos, deseos, recuerdos) y se toma contacto con la realidad externa (espacio, personas, objetos). Este espacio intersubjetivo conforma y posibilita una trama vincular de la que emerge la alteridad, describiendo el vínculo como experiencia emocional y espacial en la que participan varias subjetividades que se entraman. Y a través de esa conversación compartida, se construye el sentido de lo real a través de las diferentes interacciones y la toma de conciencia de percepciones y representaciones que son el cruce de narrativas entre la relatoría y las infancias relatadas.

### 2.2. El papel del adulto en el juego libre

La manera de enfocar el tema sobre cómo debe ser el papel que ha de adoptar el adulto en relación con el juego espontáneo de las infancias, varía dependiendo de la naturaleza de los diferentes planteamientos desarrollados por autores como Pikler (2008), Goldschmied (2005), Aucouturier (2004, 2021), Winnicott (2006, 2008, 2015) o Ruiz de Velasco y Abad (2011, 2019). La cuestión principal que se sugiere, en cualquier caso, es qué sistema de actitudes o qué acciones llevar a cabo según la edad de las criaturas, su momento evolutivo o la finalidad y el sentido de lo que se propone. Por todo ello, no es lo mismo el rol de la persona adulta ante la adquisición de posturas y movimientos durante los primeros años de vida, según E. Pikler, en el Juego Heurístico de E. Goldschmied, la Práctica Psicomotriz (varía significativamente dependiendo de su carácter instrumental y mecanicista o relacional y vivenciada), en el Juego del Garabato de D.W. Winnicott (2008) o en las Instalaciones de Juego Simbólico de Ruiz de Velasco y Abad (2011, 2019).

El conjunto de autores coincide en crear un entorno seguro con condiciones favorables para que las infancias puedan sentirse protegidas, tanto física como emocionalmente. Y cada propuesta diseña de manera específica el espacio, los tipos de objetos o materiales o la forma de presentarlos. Así, Pikler (2008) sugiere espacios diáfanos con objetos como el pañuelo de puntos o la pelota de agarre fácil, además de un mobiliario específico como el laberinto, la rampa o la plataforma. Goldschmied (2005) plantea en el Juego Heurístico una gran variedad de objetos cotidianos de distintas formas y tamaños clasificados y ofrecidos en bolsas (no extendidos en un soporte o suelo). Aucouturier (2004, 2021) diseña la sala de psicomotricidad configurada con elementos fijos como las espalderas o el espejo y móviles como los módulos y las telas. El espacio de encuentro para Winnicott (2006, 2008, 2015) es la hoja de papel y los objetos son los lápices. Ruiz de Velasco

y Abad (2011, 2019) proponen la presentación estética y ordenada en formas de círculos, espirales, cuadrados o cruces y con siete tipos de objetos diferentes agrupados en tríadas y dispuestos en un espacio total ofrecido de una manera integrada (no fragmentada en subespacios). La mayoría de estos autores señalan además la importancia de que los grupos de niñas y niños sean reducidos y que los tiempos de juego tengan una duración limitada, periódica (no ocasional o puntual) y reconocible en su ritual de inicio y final.

Conscientes de que existen otras propuestas, además de las citadas que ofrecen también la configuración de espacios para el juego, el presente estudio se ha centrado en aquellas que expresan explícitamente en sus planteamientos una determinada actitud del adulto durante el juego asociada a ideas como la relación afectiva privilegiada, la autonomía, la escucha y atención, el acompañamiento, la disponibilidad, la empatía tónica, la espera, el establecimiento de normas y límites, la acogida y la contención o disponibilidad corporal, inspiradas fundamentalmente en la práctica psicomotriz de Aucouturier (2004, 2021).



Figura 1. Presentación y transformación de la Instalación de Juego Simbólico. Imagen de los autores (2025).

### 3. Problema y preguntas de la investigación

A partir de las diferentes ideas ya expuestas que establecen el marco de referencia para la presente investigación, se formulan ahora las preguntas que definen y delimitan las cuestiones fundamentales que destacan el desempeño del adulto acompañante del juego libre de las infancias en el contexto específico de las Instalaciones de Juego Simbólico:

¿Observar las actitudes de un adulto acompañante contribuye a tomar conciencia y mejorar su desempeño en el acompañamiento del juego?

### 4. Objetivos

#### Objetivo general

Observar, analizar y definir los distintos desempeños del adulto acompañante del juego de las infancias en el contexto socioeducativo de las Instalaciones de Juego Simbólico.

#### Objetivos específicos

- Identificar y reconocer las acciones y actitudes del adulto acompañante del juego.
- Atender a la diversidad y complejidad de las acciones e interacciones en las que se desenvuelve el grupo y el rol de las personas adultas acompañantes del juego.
- Valorar la importancia de la presencia del adulto y sus diferentes actitudes en el desarrollo de la propuesta originaria de las Instalaciones de Juego Simbólico.
- Crear condiciones de materiales, espacios, tiempos y agrupaciones que favorezcan las relaciones, la creación simbólica y el desarrollo integral de las infancias.
- Tomar conciencia del mensaje y el sentido socioeducativo que transmiten los espacios de juego en la escuela 0-3 años y su influencia en lo que sucede en ellos.

### 5. Población y muestra

Los participantes son un adulto acompañante del juego, un grupo de diez niñas y niños entre dos y tres años de una escuela infantil del Ayuntamiento de Madrid, su tutora de aula y un artista que registra las sesiones en soporte audiovisual (imágenes fijas y video).

### 6. Enfoque metodológico

Las fases de este estudio se han llevado a cabo según el modelo de la investigación-acción que sigue una secuencia ya mencionada de fases o ciclos dividida en cuatro momentos: planificación de la propuesta, acción, observación y reflexión. La planificación de la propuesta se realiza en el marco de un encuentro formativo llevado a cabo con el equipo educativo de la escuela. A lo largo de éste se detecta la necesidad de profundizar en el papel del adulto acompañante del juego y en todo el sistema de actitudes que ha de desempeñar durante la sesión. Se acuerda realizar una serie de sesiones prácticas como marco de referencia para conocer la manera de situarse desde un planteamiento teórico-práctico para tomar conciencia de la manera particular en la que cada persona establece las relaciones con los demás. Se transmite además la importancia de crear contextos donde facilitar el juego espontáneo de las infancias, siguiendo el concepto de espacio intersubjetivo (Winnicott, 2006) como lugar de encuentro que se dispone para favorecer las relaciones vinculares seguras, confiables y estables a través del juego libre que permite la expresión de emociones, imaginación creativa, pensamientos, deseos, conflictos, etc. En definitiva, todo lo que necesita comunicar con y a los demás para conocer su entorno de referencia y conocerse mejor a sí mismo desde la toma de contacto con el mundo. Por esta razón, se destaca la importancia de aprender a acompañar esas manifestaciones con el fin de saber dar respuesta a las diferentes solicitudes expresadas por las criaturas sin inhibirlas o condicionarlas. La comunidad educativa acuerda realizar una propuesta piloto con un grupo-clase y su educadora de referencia junto al equipo formador e investigador, con el fin de que la práctica desarrollada y compartida posteriormente con resto del equipo educativo sirva para la reflexión conjunta sobre la manera en que cada adulto acompaña el juego, así como la posibilidad de hacerla cada vez más ajustada a las necesidades reales de las infancias.

Se parte pues de la propuesta de las Instalaciones de Juego Simbólico de Ruiz de Velasco y Abad (2011, 2016, 2019, 2020, 2021, 2023, 2024), como espacios intersubjetivos de relación y creación simbólica. Para ello se diseñan instalaciones que combinan siete objetos (vasos, flotadores, esponjas, pelotas pequeñas y blandas, toallas, cajas y alfombrillas) combinados en triadas por sus posibilidades formales, funcionales y lúdicas, además de favorecer los procesos comunicativos y relacionales, la atención conjunta e interacciones por ser evocadores del entorno familiar como lugar asociado a los vínculos y al cuidado, así como la aparición y desarrollo de la creación simbólica a través del juego espontáneo.

Así, las Instalaciones de Juego Simbólico se diseñan siguiendo un criterio de continuidad entre ellas, atendiendo a una intención determinada y manteniendo una secuencia progresiva que pretende acompañar el propio relato de la infancia. Esto significa que las instalaciones no se presentan de manera aislada u ocasional, sino que siguen el relato de lo que va sucediendo a lo largo de las sesiones, como si fuera una serie de capítulos. Por ejemplo, la primera Instalación de Juego Simbólico, concebida como origen y punto de partida, se organiza en torno a una forma circular que simboliza el lugar de encuentro y reunión y se configura

con tres objetos que están relacionados con las necesidades y acciones más primigenias de la infancia: flotadores (juegos sensoriomotores), toallas (juego de escondite) y esponjas (asociadas al cuidado), imaginando que serán los juegos elegidos con toda probabilidad. Esta configuración triádica se va transformando con el fin de hacer evolucionar el juego y se cambia solo un objeto por otro nuevo (esponjas por pelotas), conservando los otros dos. Así, la incorporación de las pelotas en la relación lúdica con los flotadores y las toallas permite que aparezcan los juegos de lanzamiento.

De esta manera, las tríadas de objetos dan lugar a diferentes Instalaciones de Juego Simbólico y, por tanto, las combinaciones de los objetos tomados de tres en tres son innumerables en su configuración inicial y posibilidades de transformación progresiva a través del juego (Ruiz de Velasco y Abad 2011, 2019), sin olvidar que la configuración de estos espacios lúdicos ha de ser contenida, sencilla y sin efectos sonoros, proyecciones, virtualidades, inmersiones, oscuridades, “provocaciones” o una excesiva diversidad de objetos. E ir en consonancia con lo que va sucediendo a lo largo de las distintas sesiones, como una manera de establecer un hilo conductor que cohesione el relato en su conjunto. Estas son las configuraciones iniciales de las Instalaciones de Juego Simbólico ofrecidas:

Forma de configuración	Tríada de objetos	Acciones asociadas
Circular	Flotadores, esponjas, toallas.	Equilibrios, acciones de cuidado, de ocultación.
Espiral	Pelotas, flotadores, toallas.	Lanzamientos, intercambios, ocultación.
Circular	Alfombrillas, pelotas, flotadores.	Recorridos (alejarse y acercarse), desplazamientos.
Cruce	Vasos, alfombrillas, pelotas.	Apilamientos, construcciones, lanzamientos.
Cuadrada	Cajas, pelotas, alfombrillas.	Elevación en la verticalidad construcción-destrucción.
Cruce	Esponjas, cajas, alfombrillas.	Construcción-destrucción, reunir-separar.
Triangular	Toallas, esponjas, cajas.	Continente-contenido, agrupar-dispersar, envolturas.
Espiral	Toallas, esponjas, vasos.	Ocultación, construcción en la horizontalidad y verticalidad.

Figura 2. Configuración de tríadas de objetos y posibles acciones asociadas. Tabla elaborada por los autores.

Y antes de llevar a la práctica las Instalaciones de Juego Simbólico en el espacio de la escuela infantil, se construyen maquetas a escala con el fin de visualizar la solución final completa, probando tanto las diferentes combinaciones de objetos como su disposición más idónea en el espacio. El resultado se muestra en la siguiente secuencia de imágenes:



Figura 3. Momento del ritual de entrada y conversación con las niñas y niños. Imagen de los autores (2025).

## 7. Temporalización y sentido de la acción, observación y reflexión

Una vez diseñadas las Instalaciones de Juego Simbólico, con la combinación de los siete objetos elegidos, se propone un calendario acorde con la disponibilidad horaria de la escuela y el equipo investigador. Se realizan un total de catorce sesiones en un intervalo de tres meses y medio (un día a la semana), con el fin de que la periodicidad continuada en el tiempo contribuya a establecer relaciones de cercanía y confiabilidad entre el grupo de participantes (adultos referentes y grupo de iguales) que favorezcan el intercambio comunicativo y las interacciones. La medida del tiempo de juego se establece en una duración estimada de sesenta minutos aproximadamente. La primera acción de los adultos consiste en configurar el espacio de juego y disponer los objetos en la sala antes de la llegada de las niñas y los niños con el fin de ofrecerlo de manera estética, atractiva y sugerente para invitar al juego. Y acordar los diferentes roles y actitudes por parte de los adultos acompañantes del juego (tutora, investigadora y documentador) durante la sesión.

La observación tiene la función de consignar los efectos de la acción y proporciona la base documental para la reflexión posterior. Debe adecuarse a las circunstancias y ser abierta y flexible para registrar lo inesperado. Para la observación de las sesiones se utiliza pues el registro de las fotografías y videos que se realizan durante la sesión, anotando lo sucedido después de cada sesión a partir del visionado del material audiovisual generado. A partir de estas observaciones y referencias de los autores ya citados, se elaboran unos parámetros que ofrecen datos concretos sobre las distintas acciones y actitudes que realizan los adultos acompañantes en la interacción con el grupo de niñas y niños, con el fin de registrar la frecuencia de repetición de estas acciones y actitudes durante el proceso.

El último momento del desarrollo es la reflexión posterior, que sirve para revisar y ajustar la manera de situarse en el rol de adulto de referencia en un espacio de juego. Asimismo, el registro de cada una de las sesiones en imágenes fotográficas y video ayuda a captar el sistema de actitudes y las diferentes acciones que van surgiendo, desde la iniciativa o respuesta a lo que acontece a lo largo de la sesión, con el fin de tomar conciencia de la práctica para afianzar o para transformarla. En la reflexión compartida se intercambian opiniones e inquietudes pues la mirada externa de la persona que documenta y la propia reflexión son fundamentales para ser conocedores de los aciertos o los aspectos a mejorar.

El proceso inicial de acción, observación y reflexión se realiza entonces con la educadora de referencia y el equipo formador-investigador y posteriormente se comparten los resultados y conclusiones con el equipo educativo de la escuela, para elaborar el análisis crítico correspondiente y la reflexión sobre la pertinencia e interés de esta práctica para la escuela y toda la comunidad educativa, desde la toma de conciencia acerca de cómo acompañar a las infancias en el juego libre de forma cada vez más consciente y ajustada.

## 8. Parámetros de observación

Los parámetros de observación se han elaborado en base a las aportaciones de los diferentes autores de referencia ya citados y según la manera de situarse ante el juego por parte del adulto acompañante de esta investigación. El resultado son catorce ítems que se valoran en una escala de uno a cinco puntos, siendo uno, “muy poco” y cinco, “siempre”:

Parámetros de observación	1	2	3	4	5
Acoge al grupo al comienzo de la sesión.					
Se ubica en el espacio adoptando posturas de pie y sentada.					
Se desplaza por el espacio de juego durante la sesión.					
Recoloca los materiales durante la sesión.					
Favorece la escucha activa y la comunicación.					
Favorece la atención conjunta.					
Favorece el contacto visual.					
Acompaña las acciones con el gesto y la palabra.					
Transmite seguridad y firmeza.					
Contiene física y afectivamente.					
Ayuda a las niñas y niños si se lo solicitan.					
Sabe esperar, no anticipa ni interrumpe las acciones.					
Tiene disponibilidad corporal.					
Reúne al grupo en la finalización de la sesión.					



Figura 4. Maquetas previas para la configuración de las Instalaciones de Juego. Imagen de los autores (2025).

## 9. Resultados

A partir de los datos recogidos a través de estos parámetros previamente establecidos y de la observación de éstos, se analiza el resultado obtenido con el fin de comprobar si contribuye a resolver el tema de investigación inicialmente planteado. El análisis de los datos se realiza a partir de la observación y posterior reflexión de lo observado en base a los parámetros utilizados. Estos parámetros se valoran a través de una escala que va del uno al cinco, siendo 1 “muy poco”, 2 “poco”, 3 “frecuente”, 4 “habitual” y 5 “siempre”. Hay que tener presente en el análisis que las actitudes del adulto se producen en la relación con el grupo de niñas y niños, por lo que dependen en cada caso de las necesidades expresadas por éstos. A continuación, se presentan las escalas de valoración a partir de los parámetros ya descritos y en el transcurso de las 14 sesiones realizadas en la escuela.

Con el fin de visualizar los datos de la manera más clara posible, se han dividido en cuatro gráficos diferentes, en el primero se muestran los valores de los ítems uno-siete en las sesiones uno-siete. En el segundo los ítems ocho-catorce de estas mismas sesiones (uno-siete). En el tercero los ítems uno-siete de las sesiones ocho-catorce. Y en el cuarto, los ítems ocho-catorce de las últimas sesiones (ocho-catorce). Aunque los valores se dividen en cuatro gráficos, el análisis y discusión de resultados se realiza de manera conjunta y a continuación de las tablas elaboradas como propuesta del equipo educador-investigador.

Todas las acciones y actitudes referidas en los parámetros se observaron a lo largo de las catorce sesiones. La acción de *acoger al grupo* al comienzo de la sesión se realiza “siempre” (5) en todas las sesiones (100%). La acogida es un ritual de recibimiento al grupo invariable en la propuesta. En este momento se recuerdan las normas y se les invita durante unos instantes la Instalación de Juego Simbólico, pensada

especialmente para ellos y ellas. Aucouturier (2004) lo denomina “ritual de entrada” y lo define como un marco de referencia y seguridad que resulta muy importante para las niñas y los niños.

La acción de *ubicarse en el espacio* adoptando posturas de pie y sentada se realiza “siempre” (5) en todas las sesiones (100%). Se observa que ambas posturas se alternan en función de las necesidades del grupo, siendo predominante la postura de pie durante los momentos iniciales para garantizar la seguridad que proporciona la mirada periférica (Aucouturier, 2004) y la postura sentada se adopta en diferentes ocasiones durante el juego para favorecer el acercamiento, la escucha, la atención conjunta o el contacto visual.

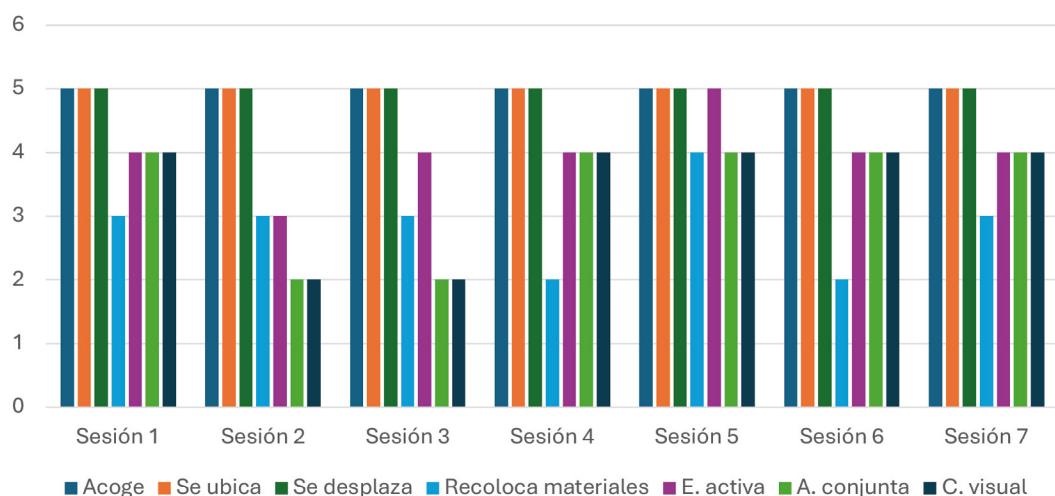


Figura 5. Gráfico de las sesiones 1-7, ítems 1-7

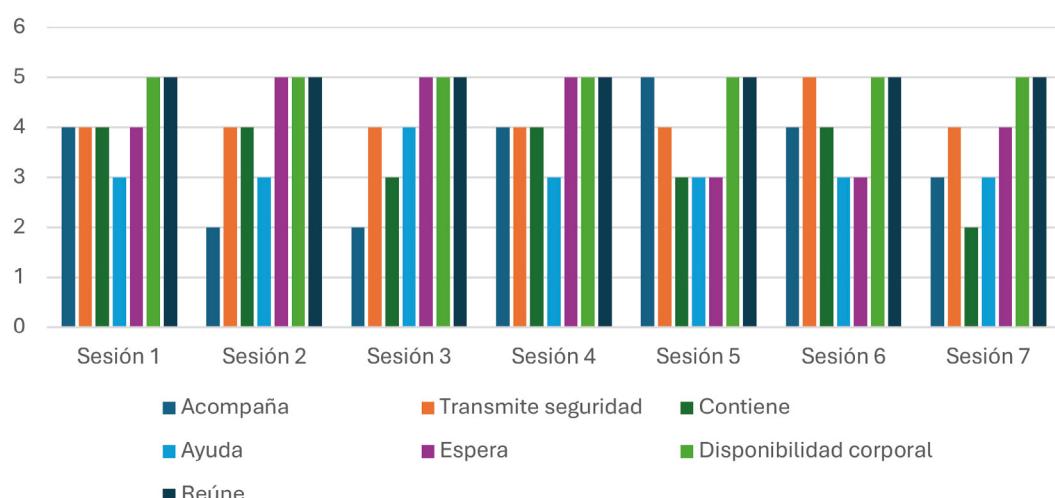


Figura 6. Gráfico de las sesiones 8-14, ítems 1-7

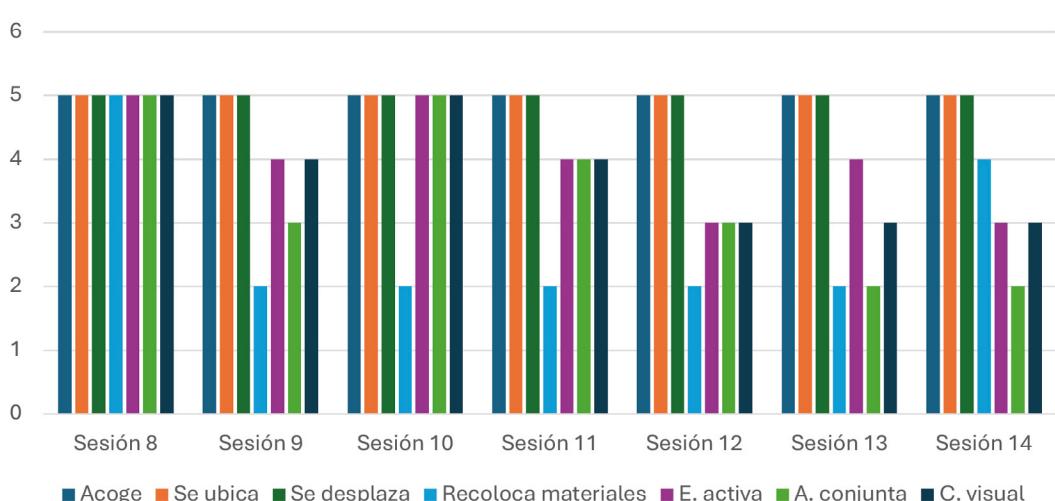


Figura 7. Gráfico de las sesiones 8-14, ítems 1-7

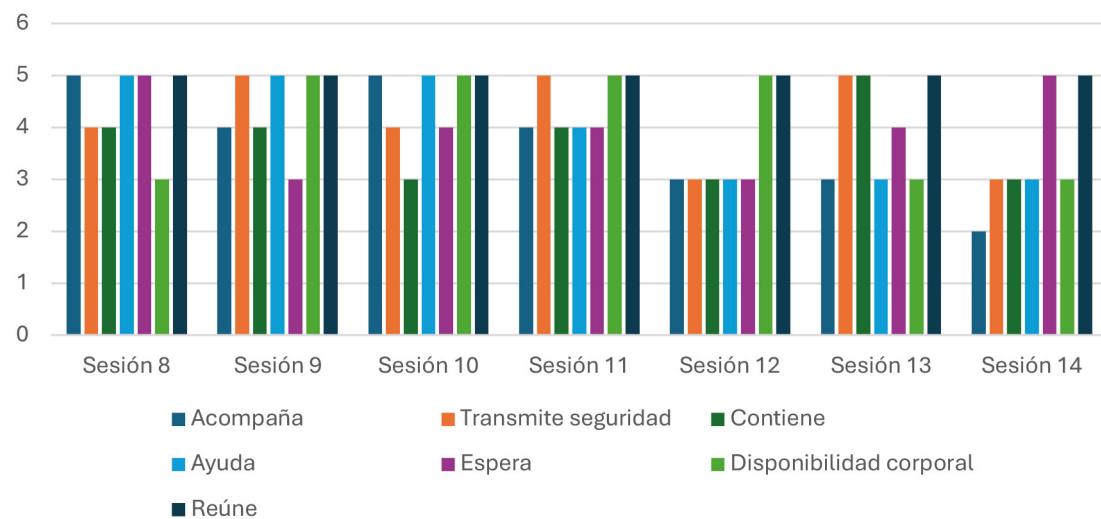


Figura 8. Gráfico de las sesiones 8-14, ítems 8-14

La acción de *desplazarse por el espacio de juego* durante la sesión se realiza “siempre” (5) en todas las sesiones (100%). Se observa que se realiza tanto a demanda de niñas y niños como desde la propia iniciativa del adulto con el fin de abarcar el espacio total de juego, que es ocupado completamente, sobre todo en los primeros momentos de la sesión.

La acción de *recolocar los materiales* durante la sesión se realiza “siempre” (5) en una sesión (7,1%), “habitualmente” (4) en dos sesiones (14,2%), “con frecuencia” (3) en cuatro sesiones (28,2%) y “poco” en siete sesiones (50%). El espacio de juego es integrador del grupo y generador de ideas. Así, recolocarlo implica tanto la posibilidad de establecer nuevas alianzas como crear juegos en función de las dinámicas de cada sesión. Recolocar los materiales hace que las niñas y los niños se interesen nuevamente por ellos.

La actitud de *favorecer la escucha activa y la comunicación* se lleva a cabo “siempre” (5) en tres sesiones (21,4%), “habitualmente” (4) en ocho sesiones (57,1%) y “con frecuencia” (3) en tres sesiones (21,4%). La persona adulta favorece esta actitud al adoptar una postura corporal (sentada, de rodillas o tumbada) que se sitúe a la altura de las niñas y los niños, además de estar atenta a cada una de sus solicitudes comunicativas.

La actitud de *favorecer la atención conjunta* se realiza “siempre” (5) en dos sesiones (14,2%), “habitualmente” (4) en seis sesiones (42,8%), “frecuentemente” (3) en dos sesiones (14,2%) y “poco” (2) en cuatro sesiones (28,5%). El adulto inicia la atención o responde a ella en cada caso y según de las necesidades de cada niño o niña, pero favorecerla implica en todas las ocasiones transmitir la intención de estar disponible para cualquier participante del juego. Como ya se ha desarrollado en anteriores trabajos (Ruiz de Velasco y Abad, 2024), en el espacio intersubjetivo de las Instalaciones de Juego Simbólico se producen múltiples escenas atencionales tanto con la persona adulta como entre los iguales en relación y mutua reciprocidad desde la empatía y la atención conjunta.

La actitud de *favorecer el contacto visual* se realiza “siempre” (5) en dos sesiones (14,2%), “habitualmente” (4) en siete sesiones (50%), “con frecuencia” (3) en tres sesiones (21,4%) y “poco” (2) en dos sesiones (14,2%). El contacto visual se modula también en función de las dinámicas establecidas en el grupo, ya que en diferentes ocasiones las niñas y los niños solicitan incluso no ser mirados por los adultos para disfrutar así de la privacidad que proporciona el jugar libremente sin sentirse observados.

La actitud de *acompañar las acciones con la palabra* se lleva a cabo “siempre” (5) en tres sesiones (21,4%), “habitualmente” (4) en cinco sesiones (35,7%), “frecuentemente” (3) en tres sesiones (21,4%) y “poco” (2) en tres sesiones (21,4%). Este aspecto es importante pues la palabra otorga un sentido y significado a las acciones pues les atribuye una intencionalidad concreta. El adulto no puede saber con total certeza si una acción contiene el propósito que él le supone y transmite mediante el lenguaje, pero sí cumple la intención primera que es poner en relación las acciones corporales con la significación de la palabra, es decir, la dimensión biológica y cultural del ser humano (Aulagnier, 2014).

La actitud de *transmitir seguridad y firmeza* se realiza “siempre” (5) en cuatro sesiones (28,5%), “habitualmente” (4) en ocho sesiones (57,1%) y “frecuentemente” (3) en dos sesiones (14,2%). El hecho de que el valor más repetido sea el 4, “habitualmente” da a entender la importancia de crear un entorno emocional tranquilo, confiado y protegido para garantizar la libertad del juego. Aucouturier (2004) menciona la importancia de ser símbolo de ley desde la acogida y comprensión, pero a la vez, en la firmeza y asertividad.

La actitud de *contener física y afectivamente* se lleva a cabo “siempre” (5) en una sesión, “habitualmente” (4) en siete sesiones (50%), “con frecuencia” (3) en cinco sesiones (35,7%) y “poco” (2) en una sesión (7,1). La contención física se realiza principalmente en función de la demanda de cada miembro del grupo y la afectiva, atendiendo a las necesidades y dificultades que surgen desde las relaciones que se establecen en la sesión.

La acción de *ayudar a los niños y las niñas si se lo piden* se realiza “siempre” (5) en tres sesiones (21,4%), “habitualmente” (4) en dos sesiones (14,2%) y “frecuentemente” (3) en nueve sesiones (64,2%). Este dato debe valorarse en función del término “si se lo piden”, ya que guarda relación con la idea de esperar a que

sean las criaturas quiénes tomen la iniciativa de solicitar la ayuda o colaboración que precisan y evitar el papel de adulto alerta que interviene constantemente de manera innecesaria y, a veces, invasiva.

La actitud de *saber esperar, sin anticiparse ni interrumpir las acciones* se lleva a cabo “siempre” (5) en cinco sesiones (35,7%), “habitualmente” (4) en cinco sesiones (35,7%) y “frecuentemente” (3) en cuatro sesiones (28,5%). Este parámetro está relacionado con el anterior, pero es interesante darle un lugar específico por la complejidad que supone para la persona adulta acompañante del juego aprender a modular la idea de “dar tiempo” en el grado suficiente o necesario, respetando el ritmo de la criatura. Aucouturier (2004) define esta actitud como “empatía tónica”, aludiendo a la capacidad de escucha y espera.

La actitud de *tener disponibilidad corporal* se realiza “siempre” (5) en once sesiones (78,6%) y “frecuentemente” (3) en tres sesiones (21,4%). Esta idea es importante en el juego infantil durante las primeras edades en las que el cuerpo del adulto de referencia es un “objeto” más (Jung, 2003, Winnicott, 2006). Y, finalmente, la acción de *reunir al grupo en la finalización de la sesión* se realiza “siempre” (5) en todas las sesiones (100%). Esta reunión tiene como finalidad hacer una transición entre el espacio intersubjetivo creado en las Instalaciones de Juego Simbólico y la realidad exterior cotidiana mediante rituales de entrada y salida que tienen su origen en la práctica psicomotriz de Aucouturier (2004).

## 10. Conclusiones

Esta investigación se ha centrado pues en observar y analizar el desempeño del adulto acompañante del juego espontáneo de la infancia, en el contexto de las Instalaciones de Juego Simbólico, como propuesta que atiende fundamentalmente al desarrollo de la creación simbólica en un espacio intersubjetivo de relación y comunicación. Aunque la observación y el análisis de lo observado se centra más en lo que sucede durante las sesiones de juego, el carácter del modelo de la investigación-acción adoptado como enfoque metodológico, atiende de manera fundamental también a lo que sucede antes (en el diseño de las instalaciones en cuanto a elección y disposición de los objetos en cada caso) y después del tiempo de juego (en la reflexión posterior a partir de la observación del material visual generado por el trabajo de documentación realizado durante la sesión).

El papel de la persona adulta en los diferentes contextos en los que se desarrolla el juego espontáneo o la actividad libre de la infancia es una cuestión que puede ser objeto de debate, ya que está muy conectada con el modo de atender al concepto de juego y su finalidad (para manipular y explorar la sensorialidad o bien para desarrollar la creación simbólica y las relaciones), con la forma de abordar el concepto de libre y sus grados en cuestiones relacionadas con la iniciativa, la autonomía, los límites, la seguridad y las normas. Y con la manera de situarse tanto en lo que se refiere al procedimiento (observar desde fuera, documentar, acompañar, etc.) como a nivel personal ante lo que sucede en el juego que Winnicott (2008, 2015) denomina “hacer música” pues no basta solo con conocer la técnica. O Aucouturier (2004, 2021) enuncia como la “autoconciencia”, es decir, ser capaz de conocer la propia situación emocional, estar pendiente sin implicarse y ser consciente de las resonancias que suscitan determinadas situaciones o conflictos que surgen durante el juego o incluso transmitir la ley sin adoptar un papel de directividad.

Por ello, la escuela infantil 0-3 es fundamentalmente un lugar de encuentro y relación que continúa y expande las primeras vivencias biológicas y culturales iniciadas en el contexto familiar. Así, las infancias tienen la oportunidad de establecer nuevos vínculos y alianzas que les proporcionen seguridad y bienestar. El sentimiento, en definitiva, de sentirse parte integrante de un colectivo que permite poner en práctica la capacidad y disposición para ampliar su mundo relacional en otros ámbitos más allá del primer entorno de referencia.

La intención de este estudio ha sido pues realizar una aportación para visibilizar la cultura infantil como contexto integrado e integrador donde el juego libre de las niñas y los niños es vivencia, asombro y cuestionamiento para la normatividad de lo previsible. Ya sabemos que el juego es transformador y necesita de adultos que sepan escuchar el impulso lúdico de las infancias que es la expresión inherente de humanidad y pertenencia a un colectivo.

Las Instalaciones de Juego Simbólico ofrecen pues ese lugar como metáfora de vida, con y desde la primera infancia, pues es el lugar de la posibilidad donde ensayar, verificar y reconocer las diferentes formas de existir con otros que comparten una misma conciencia lúdica de conexión con el origen donde brota toda forma de cultura humana (Huizinga, 2012). Desde esta concepción del juego contemplada como una acción simbólica y transformadora de los contextos educativos que son ámbito relacional, además del hogar, puede ser una manifestación estética, ética, política y poética, ya que a través de él concurren valores y creencias que con y desde la infancia (y no solo para o por como habitualmente se expresa) son mediadores vinculares que cuestionan la cultura adulto céntrica que, en la mayoría de los casos, está basada en lo previsible, lo denotativo y lo programático. O cuando no, se argumenta desde una lógica elitaria y autorreferencial.

Así, las Instalaciones de Juego Simbólico proponen también una metáfora espacial para la celebración de la alteridad y la experiencia estética en comunidad. Es decir, un lugar de convocatoria para la aceptación, la inclusión y la comunicación. Y, es en este espacio del acontecer, donde las niñas y los niños, más los adultos de referencia, toman conciencia de poseer un sentimiento y pensamiento propio que pueden compartir (o no), con aquellos que eligen. Es decir, una vida íntima y secreta que nos conversa en toda situación en la que se entra en un círculo de convivencia y es necesario acordar todo aquello que forma parte de lo que se da y también se recibe en la justa correspondencia de la vida relacional.



Figura 9. Momentos significativos del juego: acción simbólica de arrastre. Imagen de los autores (2025).

Se puede concluir también que la expresión del imaginario simbólico en estos contextos para el juego de la vida “como si”, actúa como contenedor del psiquismo y lo modifica por el efecto que produce el encuentro con el mundo exterior (personas, lugares y objetos) a través de la acción lúdica. Resulta entonces fundamental disponer de estos espacios y tiempos en las escuelas infantiles, constituidos específicamente para el juego espontáneo como custodia a salvaguarda de la programática y otros afanes adultos que no responden a la pregunta esencial que nos acompaña en nuestro tránsito vital: ¿quién soy yo contigo?

Otra cuestión importante es que no existen situaciones preestablecidas en la convivencia, pues se trata de establecer relaciones intersubjetivas que surgen espontáneamente a partir de las interacciones realizadas en el marco o encuadre de las distintas situaciones del juego libre, por ejemplo, la reconfiguración del espacio lúdico por parte del adulto para despertar la atención e interés de las niñas y los niños y así relanzar de nuevo el juego. No obstante, los parámetros elaborados a partir de la observación de la práctica, pueden ser un punto de referencia sobre los aspectos a tener en cuenta por parte del adulto acompañante del juego de las infancias. En este sentido, no se contempla y se discrepa con la idea de "estimulación temprana", que remite a ámbitos terapéuticos y hospitalarios o con la concepción de la propuesta desde términos como "herramienta", "intervención" o "estrategia" que igualmente consideran las instalaciones en el contexto escolar como "anecdóticas" y atribuyen sin rigor la autoría y desarrollo del *espacio total* y la *creación relacional* (Álvarez Uría et al., 2023) sin la mención necesaria a la *atención conjunta* y al *cuidado mutuo*, ámbitos esenciales en la fundamentación de la propuesta de las Instalaciones de Juego Simbólico para entender, en su profundidad y valor, la verdadera protagonista de la acción educativa que es la *relación entre iguales y adultos referentes*.

Y como se ha comentado durante el estudio, la infancia reconoce así su conciencia de existir y sus capacidades de transformación (la conciencia de "transformo, luego existo") y el modo explícito con el que, como expresó Malaguzzi (2021), las infancias no toman forma de la experiencia, sino que son ellas mismas quienes dan forma a esa experiencia (Cagliari, P.; Castagnetti, M.; Giudici, C.; Rinaldi, C.; Vecchi, V; Moss, P. y cols.; 2016). Por tanto, el ser humano se constituye siempre en la relación, pues nunca puede construirse solo o puede tomar conciencia de sí mismo sin encontrarse con ese otro con el que construir, acordar, narrar y compartir lo simbólico, sin separarse de él, sin sentir su ausencia, sin aprender a hacerle presente mediante la evocación (el sí-mismo se representa a través del otro y con otros). De la misma manera, las infancias se representan a través de objetos mediadores y acciones posibles que se constituyen en símbolos cuando se construyen y comparten en la relación entre un grupo de iguales y adultos referentes.



Figura 10. Momento significativo del juego: acción simbólica de comunicación. Imagen de los autores (2025).



Figura 11. Momento significativo del juego y acción simbólica de envoltura. Imagen de los autores (2025).



Figura 12. Conversación basada en la representación gráfica tras la sesión de juego. Imagen de los autores (2025).

## 11. Referencias

- Álvarez Uría, A.; Gómez Pintado, A.; Vizcarra Morales, M. T. Las instalaciones artísticas: herramienta holística para Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 543, Sección Opinión, junio 2023.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2021). *La formación del psicomotricista*. Barcelona: Graó.
- Aulagnier, P. (2014). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Cagliari, P.; Castagnetti, M.; Giudici, C; Rinaldi, C.; Vecchi, V; Moss, P. (2016). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia Una selección de textos y discursos de 1945 a 1993*. Madrid, Morata.
- Goldschmied, E. (2005). *Educar en la escuela infantil*. Barcelona: Octaedro.
- 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, e23, 1-13.
- Huizinga, J. (2012) *Homo Ludens*. Alianza Editorial: Madrid.
- Jung, C.G. (2003). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S.; Mc Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Malaguzzi, L. (2021). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro.
- Pikler, E. (2008). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Rubio Gorrochategui, I.; Riaño Galán, M.E. Arte y Educación: Instalaciones en el aula de infantil. *Revista d'Innovació Docent Universitària* Núm. 11 (2019), 54-64.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A.; Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A.; Abad Molina, J. Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol 71, nº 1, 2016, 37-62.
- 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.
- Ruiz de Velasco Gálvez, A.; Abad Molina, J. (2024). La atención conjunta en las *Instalaciones de Juego*. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, 19, 1-10.
- Soto, A. (2024). *Percibir y transformar lo cotidiano. Parámetros de aprendizaje artístico-performativo para trabajar con la infancia*. Barcelona: Octaedro.
- Winnicott, D.W. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D.W. (2008). *Clínica psicoanalítica infantil*. Barcelona: Hormé-Paidós
- Winnicott, DW. (2015). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.