



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

**INSTALACIÓN ARTÍSTICA DE LUZ NEGRA EN
EDUCACIÓN INFANTIL: LA EXPERIMENTACIÓN A
TRAVÉS DEL JUEGO
TRABAJO FIN DE GRADO**

AUTORÍA: Pascual González, Nekane.

DIRECCIÓN: Gómez Pintado, Ainhoa.

2019/2020

RESUMEN

En el presente trabajo se expone la importancia de las artes en Educación Infantil y se muestra la instalación artística como propuesta innovadora en un aula de 2 años. El espacio está alumbrado por luz negra o ultravioleta para crear un entorno de estímulos sensoriales y está distribuido en tres zonas: zona de encuentro, zona de *post-it* y zona de dibujo, por las cuales los niños y niñas pueden transitar libremente. Este espacio lúdico que se plantea busca, por medio de su estética y los materiales dispuestos, la entrada en el juego de los niños y niñas posibilitando el juego simbólico y presimbólico y favoreciendo las interacciones sociales.

Se ha llevado a cabo una documentación mediante imágenes y notas de campo para analizar, comprender, interpretar y obtener resultados de las actuaciones de los niños y de las niñas. Estos resultados se han analizado obteniendo como principales conclusiones que la instalación artística permite la libertad de acción, la participación, la colaboración, el pensamiento divergente y la sensibilidad facilitando así un desarrollo integral en los niños y en las niñas.

Palabras clave: Educación Artística, Educación Infantil, instalación artística, luz negra/ultravioleta, juego presimbólico, juego simbólico, pensamiento divergente.

LABURPENA

Arteek Haur Hezkuntzan duten garrantzia azaltzen da lan honetan, eta instalazio artistikoa proposamen berritzaile gisa erakusten da 2 urteko gela batean. Espazioa argi beltzez edo ultramorez argizatuta dago, zentzumen-estimuluen ingurune bat sortzeko, eta hiru eremutan banatuta dago: elkargunea, post-it gunea eta marrazketa gunea, haurrak askatasunez ibil daitezkeenak. Planteatzen den jolasgune honek, estetikaren eta prestatutako materialen bidez, haurrak jolasean sartzea bilatzen du, jolas sinbolikoa eta auresimbolikoa ahalbidetuz, eta elkarreragin sozialak bultzatzen.

Irudien eta landa-oharren bidezko dokumentazioa egin da, haurren jarduerak aztertzeko, ulertzeko, interpretatzeko eta haien emaitzak lortzeko. Emaitza horiek aztertzean, ondorio nagusi hauek atera dira: instalazio artistikoak ekintza-askatasuna, parte-hartzea, lankidetzeta, pentsamendu dibergentea eta sentsibilitatea ahalbidetzen ditu, eta, horrela, haurren garapen integrala errazten da.

Gako-hitzak: Arte Hezkuntza, Haur Hezkuntza, instalazio artistikoa, argi beltza/ultramorea, jolas auresimbolikoa, jolas sinbolikoa, pentsamendu dibergentea.

ABSTRACT

In this work the importance of the arts in Early Childhood Education is exposed and the artistic installation is shown as an innovative proposal in a 2-year-old classroom. The space is illuminated by black or ultraviolet light to create an environment of sensory stimuli and is distributed in three areas: the meeting area, the post-it area and the drawing area, through which children can move freely. This recreational space that is proposed looks for the start into the game of children, through its aesthetics and the available materials making possible symbolic and presymbolic play, and fostering social interactions.

Documentation has been carried out using images and field notes to analyse, understand, interpret and obtain results from the actions of children. These results have been analysed, obtaining as main conclusions that the artistic installation allows freedom of action, participation, collaboration, divergent thinking and sensitivity, thus facilitating an integral development in children.

Keywords: Art Education, Early Childhood Education, artistic installation, black/ultraviolet light, presymbolic play, symbolic play, divergent thinking.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL	6
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1. La importancia de la Educación Artística en Educación Infantil.....	8
3.2. El modelo educativo artístico actual	9
3.3. La instalación como metodología educativa en Educación Infantil	11
3.3.1. Evaluación de las instalaciones	15
3.3.2. Aprendizajes y beneficios de las instalaciones en los niños y niñas	16
3.3.3. Ejemplos del uso de las instalaciones en Educación Infantil	17
4. OBJETIVOS	24
5. PROPUESTA EDUCATIVA	25
5.1. Objetivos	25
5.2. Contexto	26
5.3. Descripción de la propuesta.....	27
5.4. Recogida de datos y análisis de la información.....	33
5.5. Resultados	35
5.6. Conclusiones.....	50
6. REFLEXIONES Y MEJORAS EN TORNO AL TRABAJO	51
7. REFERENCIAS.....	53

1. INTRODUCCIÓN

La educación artística, una materia muy cuestionada en la escuela que, a lo largo de los años, ha ido evolucionando gracias al cambio del modelo educativo. A pesar de esto, en muchas escuelas, sigue siendo un área prescindible o se tiende a asociar el arte con realizar manualidades, principalmente, en Educación Infantil. Por ello, en este trabajo se pretende orientar el aprendizaje a través del arte.

En el marco teórico se hace un repaso del cambio del modelo educativo artístico durante estos últimos años. Asimismo, se hace hincapié en la importancia de la Educación Artística en Educación Infantil y los beneficios de este en los niños y las niñas. De la misma manera, se exponen conocimientos teóricos sobre la introducción de las Instalaciones Artísticas en el ámbito educativo, así como, los aprendizajes que suscitan y qué pautas seguir para una posterior evaluación.

En la propuesta educativa se plantea una instalación artística de luz negra en Educación Infantil. Se contrapone esta metodología innovadora con la metodología que se llevaba actualmente en el centro educativo donde se realizó. A través de esta propuesta lúdica, se pretende que los niños y las niñas experimenten y descubran el espacio mediante la libertad de acción. A su vez, se busca que los niños y niñas interactúen con los objetos, con sus iguales y con el profesorado. Se han documentado las acciones de los niños y de las niñas por medio de registros visuales y notas de campo que han sido analizadas e interpretadas teniendo en cuenta las categorías de Recio (2014).

Por último, en el apartado de las conclusiones, se corroboran los beneficios y aprendizajes que suscitan las instalaciones fundamentados por diferentes autores y se expone brevemente una justificación sobre los resultados de la instalación planteada.

2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

La sociedad en la que nos encontramos vive en un continuo cambio, y con ella también el conocimiento, lo que implica nuevas demandas cognitivas y nuevas habilidades. Se requiere una escuela con metodologías innovadoras para potenciar la creatividad en los niños y en las niñas. Es por ello que, en los últimos años, se ha producido un cambio en el paradigma educativo de una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos a otra basada en el alumnado (Marco, 2008).

En la primera infancia (0-2 años) el aprendizaje de los niños y de las niñas se produce a través de los sentidos y de la acción sobre los objetos. Otra conducta habitual en este rango de edad es la imitación, que es fundamental para la formación posterior del símbolo (Piaget, 1961). Del mismo modo, aparece la noción del objeto y la resolución de problemas. A partir de los dos años, la capacidad de representación de los niños y niñas empieza a estar presente porque ya son capaces de guardar una imagen mental de lo que quieren imitar. Por lo tanto, comienzan a producir situaciones de manera simbólica representando la realidad y actuando sobre ella. Asimismo, hay una evolución en el desarrollo del lenguaje y aparece la construcción de la noción de identidad de los objetos (Piaget, 1959).

Para favorecer el desarrollo cognitivo de los más pequeños y pequeñas, se debe facilitar la adquisición de experiencias y aprendizajes que permitirán a los niños y a las niñas desarrollar habilidades y destrezas (González, 2012). Por ello, es favorable crear espacios donde los objetos y el entorno provoquen interés al alumnado, así, permitirán la producción de situaciones presimbólicas y simbólicas. De manera que, introducir el arte contemporáneo en educación, en concreto, las instalaciones artísticas, hacen posible adquirir dichos objetivos ya que se desarrolla el pensamiento divergente, la resolución de problemas, la aparición de juego simbólico y presimbólico, la interacción con los objetos y el desarrollo de las relaciones personales (Soto, 2020).

Sin embargo, en la mayoría de los centros educativos de Vitoria-Gasteiz donde he tenido la oportunidad de desempeñar mi labor como profesora, las actividades artísticas que se llevaban a cabo para adquirir esas competencias se centraban en realizar manualidades y fichas para colorear. Igualmente, he podido comprobar que la formación y el conocimiento de los profesores y las profesoras en este ámbito es muy limitado por la escasa presencia que tiene el arte en los currículums de las universidades de Educación

(Marín, 2011). Esta misma casuística existía en el centro donde he puesto en práctica la propuesta educativa, en el cual se utilizaba una metodología de fichas y se le otorgaba mucha importancia a la lectoescritura y a las matemáticas.

Por estas razones, decidí que mi Trabajo de Fin de Grado estuviera relacionado con la expresión artística, en concreto, con las instalaciones artísticas en Educación Infantil. Una metodología innovadora y activa que permite a los niños y niñas ser protagonistas de su propio aprendizaje y propiciar el desarrollo del pensamiento divergente para que sean capaces de solucionar problemas a través de propuestas creativas.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La importancia de la Educación Artística en Educación Infantil

A lo largo del siglo XX numerosos pedagogos han expuesto la importancia de las artes en la Educación, especialmente, en la primera infancia (Palacios, 2006). La expresión plástica infantil, es fundamental para el crecimiento integral de los niños y de las niñas puesto que fomenta el interés y la curiosidad por el conocimiento de la novedad (Granados, 2009), favorece el desarrollo de una actitud reflexiva y el pensamiento crítico (Acaso, 2014) y estimula la creatividad aprendiendo a apreciar la belleza y la estética (Rollano, 2004).

Igualmente, el arte ayuda a expresar y comunicar los sentimientos y emociones (De Puig, 2015) siendo la mayor forma de expresión traspasando los límites del lenguaje, es decir, hay formas de conocimiento que no son posibles reducir a palabras (Eisner, 1992). A pesar de que cada niño y cada niña tiene su propia forma de expresarse, es fundamental educar artísticamente al alumnado para que sean capaces de desarrollar la capacidad de mirar, analizar, interpretar, valorar y comprender las cualidades estéticas (Agra, M.^a J. 2001). Por lo tanto, la adquisición de estas habilidades fomenta un avance intelectual, emotivo y creativo en los niños y las niñas (Acaso, 2000).

De la misma manera, la educación plástica y visual contribuye al desarrollo de competencias y para ello, John Dewey (1859-1952) propone una enseñanza basada en la resolución de problemas. Esta metodología se fundamenta en la idea de “*aprender haciendo*” para facilitar la reflexión en la vida diaria utilizando íntegramente las capacidades del ser humano (Ortega, 2011). Las artes visuales responden perfectamente a este planteamiento, es decir, a la capacidad de identificar un problema y buscar la solución de diferentes modos. En definitiva, las artes ofrecen a los niños y niñas la oportunidad de pensar de nuevas maneras y de ponerse nuevas metas en los procesos, además de, generar una atención cuidadosa a los detalles y a las relaciones.

3.2. El modelo educativo artístico actual

El aprendizaje de las artes ha seguido modelos diferentes a lo largo de la historia en las escuelas. Se distinguen tres modelos tradicionales que se han implantado en los sistemas educativos y que permanecen en la actualidad combinados con otros (Aguirre, 2006): modelo logocentrista, modelo expresionista y modelo filolingüístico.

En primer lugar, se encuentra el modelo logocentrista, en el cual se prioriza el hecho artístico, el objeto artístico y la adquisición de determinados preceptos por parte del alumnado para el alcance del ideal estético. Para ello, se cuenta con un instructor, el maestro, que es el encargado de la transmisión de los conocimientos. El alumnado se limita a respetar las normas y los procedimientos para realizar procesos productivos, teniendo como eje principal la práctica del dibujo (Cubillo, 2011). Este modelo se sigue empleando con mucha frecuencia en las Facultades de Bellas Artes, en cambio, en los niveles iniciales de enseñanza está cada vez menos presente a pesar de que en algunos centros educativos se siguen realizando láminas, fichas y copia de dibujos. Específicamente, el uso de las fichas hace que los niños y niñas repitan acciones de forma mecánica con el único fin de obtener un buen resultado para el agrado colectivo, dejando de lado el desarrollo de la creatividad (Cabanellas y Hoyuelos, 1995).

En segundo lugar, se halla el modelo expresionista que se caracteriza por centrarse en el sujeto y en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de este. Se propone educar a través del arte en lugar de formar expertos en arte. Esta acción educativa se diferencia por la ausencia de intervención del profesorado y por la libertad de acción y espontaneidad del alumnado. Dado que la autoexpresión no puede ser enseñada, cada niño o niña sigue su propio proceso particular en la creencia de que cualquier imposición puede frustrar cualquier expresión (Marín, 1997). No existe una sistematización metodológica, lo cual, imposibilita al profesorado poder evaluar. A pesar de ello, este modelo se mantiene vigente en muchas propuestas formativas para los niveles iniciales de enseñanza (Hernández, 2010) por las ideas de libertad y creatividad que promueve. No obstante, este planteamiento metodológico ha sido muy criticado, entre otras cosas, por respaldar la idea de que una obra artística es una experiencia únicamente personal y por apoyar que todos los niños y niñas son creadores de arte cuando realmente la mayoría serán consumidores (Barragán, 1995).

En tercer lugar, el modelo filolingüístico se centra en el hecho comunicativo y narrativo, sustentando la idea de que el arte es un lenguaje. El impacto de tantas imágenes en los usuarios por el impulso de las nuevas tecnologías, hace necesaria la preparación de los ciudadanos y ciudadanas en alfabetización visual para que sean capaces de observar, decodificar, producir y emitir mensajes a través de la imagen (Acaso, 2006). Los principales objetos de estudio en este modelo son el funcionamiento de los signos junto a los resultados de la percepción, las producciones gráficas y la experimentación consciente de elementos plásticos. Para lograr este fin, existe la presencia del instructor y sistematización curricular. Este modelo está presente en el ámbito escolar europeo, nace como revulsivo al modelo expresionista, en cambio, en Educación infantil no está muy implementado (Buckingham, 2005).

Los tres modelos mencionados tienen en común la consideración de las artes y sus producciones como hechos autónomos, debido a la relación que mantiene el sujeto con el objeto creado. Sin embargo, en las dos últimas décadas, han emergido otras perspectivas en relación con las artes en educación donde el arte empieza a considerarse un hecho cultural (Eisner, 1995). En correspondencia con este enfoque, han surgido dos nuevos modelos: el modelo de la educación artística y de la cultura visual y el modelo del arte como experiencia.

Haciendo referencia al modelo de la educación artística y de la cultura visual, la escuela abandona su tradicional función de reproducir saberes y empieza a ocuparse de preparar a los individuos para hacer un uso crítico y democrático de la multitud de información que reciben, tanto en el paisaje urbano (carteles publicitarios) como en casa (televisión, ordenador, móvil...) puesto que a partir de esta multitud de imágenes, las personas se relacionan y dan significado a su entorno (Miranda, 2010). Para alcanzar este objetivo, este modelo, renuncia al tradicional rol del maestro o maestra de reproducir saberes y se centra en promover en el alumnado una actitud investigadora que presta atención a todas las circunstancias de la producción del hecho artístico y al de las formas en la que es recibido. La educación sobre cultura visual está muy poco extendida fuera de las facultades y de la investigación, sin embargo, se realiza un acercamiento a través de los proyectos de trabajo donde los niños y niñas tratan temas cotidianos y cercanos a su mundo (Hernández, 2010).

Para finalizar, el modelo más actual es el llamado arte como experiencia. En esta propuesta es fundamental atribuirle importancia al desarrollo del carácter estético del

juego en la escuela ya que se favorece la comunicación con los demás y permite compartir significados, a partir de este intercambio de experiencias, se genera inclusión entre los alumnos y alumnas. Para ello, este modelo propone introducir el arte contemporáneo en la escuela por medio de la *performance*, la instalación, la escultura social, el arte corporal y de acción, etc. (Abad, 2007) puesto que en el proceso de aprendizaje el componente estético es necesario dentro de cualquier experiencia para que se produzca un recuerdo perdurable en el alumnado (Dewey, 1949). Esta perspectiva, está tomando fuerza, sobre todo en los primeros años de escolaridad, donde se prioriza el desarrollo personal a los modelos formativos dirigidos hacia la formación laboral o al desarrollo económico (Aguirre, 2015).

3.3. La instalación como metodología educativa en Educación Infantil

Una forma de arte como experiencia son las instalaciones artísticas (ver imagen 1) que, aunque en muchas ocasiones se presentan como algo novedoso, surgen, sin embargo, en los años 60. En esa década, fue cuando el espectador dejó de ser un mero observador a crear sus propias historias en función de las experiencias que perciba en la obra, es más, la participación del espectador va a ser la que complete la obra de arte (Lemarroy, 2004). Es por tanto esencial, “que el espectador penetre en el mundo que se le está ofreciendo creándole una dimensión espacio-temporal totalmente nueva” (Díaz-Obregón, 2003, p. 124).



Imagen 1: *Hollow* de Katie Paterson, instalación que reúne más de 10.000 especies únicas de árboles simulando las diferentes alturas de los árboles. Fuente: (www.hellomonday.com, 2020).

Es por lo anterior, que, aunque se exponga la misma obra, nunca será igual ya que el artista aprovecha el entorno que le rodea e introduce diferentes materiales y, a su vez, intervienen distintos participantes y acciones de los mismos que actuarán creando un universo de posibilidades, un significado propio y una experiencia única. Se puede decir, que los pilares fundamentales de la instalación se basan en tener en cuenta el entorno, el contexto, los materiales y la interacción que tenga el participante con los elementos (Díaz-Obregón, 2003).

Las características que ofrece la instalación de representación y autorepresentación, descubrimiento, libertad de acción, participación, colaboración, pensamiento divergente y sensibilidad (Martínez, 2020) son muy interesantes como metodología para ser llevada al aula, en concreto, para el aula de infantil. Allí, es donde estas instalaciones artísticas se convierten en metodología o en propuesta educativa.

Uno de los mayores exponentes del Estado en introducir las instalaciones artísticas en el aula es Javier Abad, aunque como más adelante se explicará, son muchos los centros y los docentes que hoy día están utilizando estas propuestas. Las instalaciones (ver imagen 2) son, según Abad y Ruiz (2011), “espacios concebidos a partir del encuentro entre una propuesta estética del arte contemporáneo y una fundamentación pedagógica inspirada en la práctica psicomotriz de Aucouturier. Este «diálogo» posibilita y favorece el juego presimbólico y simbólico en un contexto relacional” (p.11).



Imagen 2: ejemplo de instalación artística de Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco (2018). Fuente: ("Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez –Autores–ARQA", 2020).

Los pequeños y pequeñas pueden transitar por la propuesta artística libremente, pueden escoger los materiales, los acompañantes y el ritmo del juego. A su vez, los niños y niñas a través de la expresión motriz realizan un proceso de transformación, de lo real a lo simbólico (Abad, 2008).

Al igual que las instalaciones artísticas fuera del ámbito educativo (muchas veces las instalaciones de Educación Infantil se inspiran/basan en ellas), las instalaciones que se plantean a los niños y a las niñas deben tener unas características propias que inviten a entrar en el juego, es decir, que sus materiales y su disposición en el espacio resulten atractivos para el alumnado.

La elección de los objetos y los materiales en las instalaciones es esencial, tanto a nivel estético como por las diferentes posibilidades de juego que suscitan. Se deben ofrecer a los niños y a las niñas materiales transformables a partir de la manipulación, en concreto, en el periodo de 0 a 3 años hay que introducir materiales que se puedan manipular directamente con las manos para proporcionarles diferentes sensaciones (Laguía y Vidal, 2015). Los objetos y los materiales se seleccionan y se organizan con una intencionalidad por parte del adulto. Algunas de las características que propone Abad (2014) son las siguientes: utilizar triadas de objetos, disponer de cantidad suficiente de objetos y seleccionar objetos que posibiliten el juego presimbólico.

Respecto a utilizar triadas de objetos, se propone introducir tres clases de objetos que tengan una vinculación entre sí creando una armonía de tamaños, formas, texturas y colores para que, de ese modo, se produzcan diversas posibilidades de juego. Es preferible no saturar la instalación con muchos tipos de objetos para asegurar la vinculación y complementación entre ellos.

En relación a la cantidad suficiente de objetos, se plantea que haya, como mínimo, un objeto de cada tipo disponible para cada niño o niña y así, puedan escoger libremente el objeto que deseen.

En cuanto a seleccionar objetos que posibiliten el juego presimbólico, es conveniente que los objetos dispuestos posibiliten acciones como llenar-vaciar, aparecer-desaparecer... Es decir, que permitan el juego presimbólico que se manifiesta antes que el juego simbólico donde los niños y niñas empiezan a identificar el uso funcional de los objetos de la vida diaria, de forma que realizan acciones asociadas a estos objetos fuera del contexto real en el que son usados. Las acciones que se desarrollan, también están cargadas de simbología,

los niños y niñas lo expresan a través de su propio cuerpo, al igual que, las relaciones que se establecen por medio de este con el espacio y los objetos (Silva, Rojas y Cruz, 2018).

Otro de los recursos a la hora de plantear una instalación son las luces y sombras puesto que son elementos desconocidos y misteriosos que logran atraer a los niños y niñas (Mesías-Lema y Sánchez, 2018). Un determinado tipo de luz muy utilizada en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, es la luz negra o luz ultravioleta. La proyección de esta luz ayuda a crear un entono para la sensorialidad y el desarrollo del pensamiento científico, puesto que esta nueva percepción de la realidad conduce al alumnado a compartir sus ideas, a formular hipótesis y a interactuar con los objetos de la sala (Abad, 2008).

Mientras los niños y las niñas interaccionan con la instalación previamente diseñada por los propios docentes, el profesorado acompaña al niño o la niña de forma silenciosa, con una actitud abierta a apoyar y a sorprenderse de los hallazgos que generen a través de la exploración (Villaroel, Mucci y García, 2014). De igual modo, actuará de observador y mediador de los significados sin interferir en las acciones de los niños y niñas. Y, por último, a través de registros visuales como la fotografía o el vídeo, realizará una documentación significativa para analizarla posteriormente (Ruiz de Velasco y Abad, 2020). Por medio de la documentación visual los y las docentes recopilan información cuyo análisis posterior permite comprender e interpretar mejor las actuaciones de los niños y de las niñas, para ello, es necesario seleccionar adecuadamente en qué aspectos fijar la mirada para generar una narrativa eficaz (Hoyuelos, 2007). A través de este medio documental, se capta tanto la imagen como el audio, por lo que, este último, refuerza a la imagen ayudando a comprender las acciones que se están llevando a cabo en ese momento.

3.3.1. Evaluación de las instalaciones

La realización de una documentación interpretativa por él o la docente es fundamental para tomarla como base para testimoniar, argumentar y favorecer las propuestas que se realizan en el aula (Hoyuelos, 2009) porque dejar constancia de lo acontecido, permite dejar huella de los procesos y facilita al profesorado analizar y ampliar la mirada de lo ocurrido (Cabanellas y Hoyuelos, 2007). Mediante el proceso de la evaluación, se obtiene información de una forma sistemática y continua, permitiendo conocer la idoneidad del proceso educativo, analizar el progreso de cada uno de los niños y niñas y autoevaluar al profesorado para la mejora (Huguet, 1998). Del mismo modo, a la hora de evaluar hay que tener claro qué se quiere evaluar, cuándo y cómo (Mir, Gómez, Carreras, Valentí y Nadal, 2012).

Unos posibles criterios de evaluación y observación de las instalaciones son los propuestos por Recio (2014) basados en la práctica psicomotriz de Aucouturier. La observación planteada por Recio se divide en 5 ítems:

1. Las relaciones sociocomunicativas e interacciones: se tienen en consideración el interés y la participación activa por parte de los niños y niñas en la instalación, el placer que les produce el juego y la interacción y comunicación entre iguales y con el profesorado.
2. Las relaciones con el espacio: se fija la mirada en los movimientos y recorridos que realizan los niños y las niñas en el espacio como correr, saltar, mantenerse en un mismo lugar, etc. Asimismo, si se emplea el espacio vertical u horizontal, si se aprovecha todo el espacio o si se prefiere un espacio en concreto para el juego.
3. Las relaciones con los objetos y cómo son utilizados: se tiene presente el interés que muestre el niño o la niña por el objeto y las posibilidades de juego que le adjudique. Por lo tanto, hay que percatarse de la multitud de usos que ofrecen los objetos: motrices, sensoriales, cognitivas (construir, organizar, discriminar), simbólicas, etc. Además de la presencia del juego presimbólico y el juego simbólico.
4. La relación con el tiempo: hay que registrar la duración del tiempo de observación que les ofrecemos a los niños y niñas sobre la instalación hasta que entran en el espacio de juego y comienzan las acciones lúdicas. A su vez, se observa la

duración de las interacciones de los pequeños y pequeñas y los juegos que surgen. A partir de los juegos, se contempla si existe implicación sobre ellos para compartir, comunicar y expresar sus sentimientos o emociones.

5. La calidad de la configuración del espacio de la instalación: se valora la ubicación de la misma en el espacio teniendo en cuenta su forma, estructura o disposición inicial y situación de “diálogo” entre los diferentes objetos y sus posibilidades. Igualmente, se tienen presentes tanto las condiciones ambientales y la seguridad por las características de los materiales como si han existido elementos que han condicionado o interrumpido las acciones de juego de los niños y niñas. De igual manera, se observa la satisfacción, atracción y expectativas de juego de los niños y niñas al ver la instalación y el desarrollo del espacio lúdico.

Los criterios recientemente explicados serán los que se utilizarán para la evaluación de mi propuesta.

3.3.2. Aprendizajes y beneficios de las instalaciones en los niños y niñas

A través de esta situación lúdica, los niños y niñas obtienen múltiples beneficios, facilitando así, un desarrollo integral (Botella, Fosati y Canet, 2018).

A nivel socioemocional, este nuevo arte, permite a los niños y niñas aprender de los demás mediante la imitación. Al encontrarse en un espacio de seguridad y confianza, el niño o la niña genera lazos emocionales con sus compañeros/as jugando entre sí, compartiendo los materiales y creando nuevos juegos donde ellos mismos/as establecen las normas (Abad y Ruiz de Velasco, 2020).

A nivel cognitivo, se desarrollan habilidades de diversas áreas como el arte y las matemáticas, entre otras. Por un lado, permite a los niños y las niñas liberar su creatividad, puesto que, surge de su propia iniciativa y no, por las directrices del adulto (Abad, 2008). Mediante la creatividad y la imaginación el niño/a aprende a resolver conflictos por medio de la experimentación. Por otro lado, dentro del área matemática, empieza a surgir la construcción del pensamiento lógico relacional en la que los niños y niñas se plantean la relación entre los objetos: cantidades, asociaciones, clasificaciones, ordenaciones y seriaciones (Alsina, 2012). Además, la seducción estética de la propuesta favorece en los

niños y en las niñas una valoración sensible de los objetos del entorno y de hacer que sean capaces de captar y discriminar cualidades sensoriales (Alsina y León, 2016).

A nivel motriz, se estimula tanto la motricidad gruesa, realizando movimientos y recorridos por todo el espacio, como la motricidad fina, utilizando las manos y los dedos para llevar a cabo diferentes acciones como coger objetos y transformarlos (Abad y Pérez, 2005). Gracias a los materiales no estructurados (que no ofrecen una única posibilidad de juego) y no estereotipados (un objeto que no transmite una idea aceptada mayoritariamente por la sociedad) que se emplean en la instalación, se crean diversas posibilidades motrices, simbólicas y creativas (Florenza y Pedret, 2019).

Y, para finalizar, a través de la percepción sensorial los niños y niñas aprenden y conocen el mundo que les rodea. Experimentan sensaciones variadas a través del oído, la vista, el tacto, el gusto y el olfato (Rodríguez, 2017).

3.3.3. Ejemplos del uso de las instalaciones en Educación Infantil

Los múltiples beneficios ya expuestos que conlleva la implementación de la instalación en infantil, hacen que este tipo de propuestas estén presentes actualmente en numerosas escuelas y que sean, además, objeto de estudio por parte tanto de profesionales como de alumnado de los grados de educación, tal y como demuestran la multitud de publicaciones sobre el tema. A continuación, se recogen varias instalaciones artísticas que se han realizado y analizado en diversas escuelas del país, en las cuales, me he inspirado para realizar mi propuesta educativa, pero introduciendo un elemento diferente, la luz negra. Igualmente, quise elaborar algunos de los materiales de la instalación que explicaré a lo largo del trabajo.

En primer lugar, se muestra una instalación con *post-it* en el centro CEIP San Prudencio (La Rioja) en el aula de 3 años. Esta propuesta está basada en dos autores contemporáneos: Juan Luis Moraza y M^a Luisa Fernández realizada con trozos de marcos de cuadros (ver imagen 3), en el transcurso por la obra los participantes podían cambiar la distribución de los elementos para realizar una composición a su gusto. En esta ocasión, se han utilizado *post-it* (ver imagen 4) puesto que son más seguros y fáciles de transportar por los niños y las niñas. El objetivo de este proyecto es que el alumnado tras observar la obra, cambie la posición de los elementos para crear algo novedoso jugando con los materiales y la colocación en el espacio (Tejada et al., 2020).



Imagen 3: Punto de vista de Juan Luis Moraza y M^a Luisa Fernández realizada con trozos de marcos de cuadros. Fuente: (Artium, 2007).



Imagen 4: instalación vertical realizada con *post-it* en el centro CEIP San Prudencio. Fuente: (Tejada et al., 2020).

En segundo lugar, en el Colegio Público Buenaventura González (Cantabria) se ha realizado una instalación en el aula de 2 años (ver imagen 5) donde se han utilizado 4 materiales: azúcar, vasos, coladores y piedras (ver imagen 6) favoreciendo así, el juego psicomotriz. En los resultados de esta propuesta destacan, que se favorece la interacción y comunicación entre iguales y que los materiales seleccionados dan la posibilidad de realizar transvases de sólidos. Del mismo modo, se desarrolla tanto la psicomotricidad gruesa ya que se permite la movilidad por el espacio como la psicomotricidad fina por la interacción con los objetos dispuestos (González, 2018).



Imagen 5: instalación con forma rectangular en el colegio Buenaventura González. Fuente: (González, 2018).



Imagen 6: materiales de la instalación (vasos, piedras, azúcar y coladores). Fuente: (González, 2018).

En tercer lugar, en un centro educativo público de Cantabria ha desarrollado una propuesta sobre el fondo marino en un aula de 4 años (ver imagen 7). Los materiales que se han utilizado son: coladores, vasos, conchas, piedras y telas que estaban distribuidos de una manera estética y circular para permitir el paso de los niños y niñas. Los objetos estaban en el interior de un cubo creado por telas blancas donde se proyectaba desde un ordenador imágenes marinas (ver imagen 8) (Toca, 2019).



Imagen 7: instalación sobre el mar en forma circular. Fuente: (Toca, 2019).



Imagen 8: proyección de imágenes marinas en telas que cubren la instalación circular. Fuente: (Toca, 2019).

En cuarto lugar, en el Colegio Público Cisneros situado en Santander (Cantabria) se ha realizado una instalación artística en un aula de 4 años, basada en 4 autoras: Safaa Erruas (Marruecos, 1976), Dora García (España, 1965), Marta Minujin (Argentina, 1943) y Yayoi Kusama (Japón, 1929). Por un lado, se encuentran Safaa Erruas (ver imagen 9) y Dora García (ver imagen 10) cuyas obras se caracterizan por un enfoque minimalista y la utilización del blanco como color predominante. Por otro lado, Marta Minujin (ver imagen 11) y Yayoi Kusama (ver imagen 12) cuyas obras está repletas de color. A través de esta contraposición, se ha realizado la instalación en el colegio (ver imagen 13) cuyo objetivo principal ha sido fomentar el juego simbólico y experimentar las diferentes posibilidades de acción que ofrece el espacio.



Imagen 9: *Invisibles* (2011) de Safaa Erruas. Fuente: ("*Mujeres en cuerpo y alma - La Nueva Crónica*", 2016).



Imagen 10: *Agujeros en la realidad* de Dora García. Fuente: (Carpio, 2018).



Imagen 11: La Menesunda de Marta Mujín. Fuente: ("La Menesunda según Marta Minujín", 2016).



Imagen 12: Cosmic Nature de Yayoi Kusama. Fuente: (López, 2020).



*Imagen 13: instalación en el Colegio Público Cisneros (Cantabria).
Fuente: (Rubio y Riaño, 2019).*

Para finalizar, en el colegio Las Viñas de Madrid Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco han realizado una instalación en el aula de infantil con flotadores y esponjas de baño, objetos sencillos, cotidianos y atractivos para los niños y las niñas (ver imagen 14). Los objetos permiten el apilamiento y la construcción, entre otras muchas cosas. El objetivo principal es la interacción con los demás y la transformación simbólica.



*Imagen 14: Instalación realizada en el colegio Las Viñas de Madrid por Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco (2018).
Fuente: (Ruiz de Velasco y Abad, 2020).*

4. OBJETIVOS

El objetivo general que persigue la realización de este Trabajo Fin de Grado es mostrar una nueva metodología en el aula de Educación Infantil, permitiendo un aprendizaje distinto en el cual se posibilite que los niños y las niñas se conviertan en exploradores activos, experimenten y vivencien los espacios y materiales de manera libre favoreciendo así, el desarrollo del pensamiento divergente. Asimismo, a través de la documentación de la sesión y su posterior análisis se busca discernir en los comportamientos de los niños y las niñas y las relaciones que se han producido tanto con sus iguales y el profesorado, como con los objetos y los materiales.

Objetivos específicos

- Revindicar el papel que juega la educación artística en el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Implementar la instalación artística como una herramienta de aprendizaje en el aula de Educación Infantil de las prácticas realizadas y aportar una nueva metodología al profesorado de las mismas.
- Fomentar la creatividad en un clima de confianza.
- Promover la capacidad investigadora mediante el juego y la manipulación de objetos para estimular el movimiento corporal.
- Estimular la atención de los niños y de las niñas utilizando material sensorial para trabajar los sentidos.
- Potenciar el juego simbólico/presimbólico en el aula a través de una metodología activa y atractiva para los niños y niñas.
- Facilitar la socialización de los niños y niñas en el aula de infantil.

5. PROPUESTA EDUCATIVA

Para alcanzar los objetivos arriba descritos se diseñó una propuesta de instalación artística que se llevó a la práctica en un aula con niños y niñas de 2 años de un colegio concertado de Vitoria-Gasteiz. Además, del planteamiento y el diseño de esta instalación, se llevó a cabo una observación y una documentación directa de la misma con su posterior análisis para poder determinar unas conclusiones y unos aspectos de mejora.

5.1. Objetivos

A través de este escenario lúdico se pueden trabajar diferentes objetivos de los dos ámbitos del decreto actual de educación infantil *Heziberri 2020*: construcción de la propia identidad y conocimiento del medio físico y social y construcción de la propia identidad y comunicación y representación. A continuación, se rescatan algunos de ellos:

- Progresar en el control del cuerpo, desarrollar la percepción sensorial, ajustar el tono, el equilibrio y la coordinación del movimiento a las características del contexto para descubrir sus posibilidades y limitaciones de acción (p. 33).
- Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas y aumentar el sentimiento de autoconfianza; aceptar las pequeñas frustraciones, manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, así como buscar en los otros la colaboración necesaria (p. 33).
- Investigar y experimentar el medio físico e identificar las características de algunos de sus elementos para desarrollar la capacidad de actuar, producir transformaciones en ellos y desarrollar actitudes de interés y respeto (p. 33).
- Identificar atributos de elementos y colecciones; establecer relaciones de agrupamiento, clasificación, orden y cuantificación para desarrollar el pensamiento científico (p. 33).
- Participar de manera lúdica, creativa y experimental en producciones artísticas (audiovisuales, tecnológicas, teatrales, musicales, corporales...) mediante el empleo de técnicas diversas para desarrollar sus posibilidades comunicativas e iniciarse en la comprensión del hecho cultural (p. 41).

Basándose en los objetivos del *Heziberri* se han diseñado unos objetivos específicos que permitirán al alumnado:

- Interactuar con los objetos y materiales dispuestos en el espacio poniendo sus propias normas y ritmos al juego.
- Descubrir a través de la exploración las características de los objetos.
- Identificar sus posibilidades y limitaciones de acción por medio del control de su cuerpo.
- Realizar juego presimbólico o simbólico para acercarse a la comprensión de su entorno social próximo.
- Discriminar los colores para después aplicar estos conocimientos en su vida cotidiana.
- Crear sus propias ideas y expresarlas libremente por medio del juego, el dibujo, la transformación de materiales...
- Mostrar una actitud socializadora con los demás niños y niñas.

5.2. Contexto

Esta propuesta se ha realizado en un colegio católico, concertado y multilingüe de Vitoria-Gasteiz. En este centro se lleva a cabo una metodología donde los maestros y maestras dirigen el aprendizaje. Esta metodología, está basada en las fichas, en las cuales los niños y las niñas tienen que pintar o pegar materiales (algodón, telas, etc.) sobre la imagen predefinida que aparece en la misma (ver imagen 15).



Imagen 15: ficha con una imagen de un vestido en la cual se han pegado trocitos de tela. Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, se utilizaba la pantalla digital todas las mañanas para estimular la memorización mediante bits de inteligencia (imágenes predefinidas en la pantalla acompañadas de audio) y para entretener a los niños y niñas con dibujos animados mientras tomaban el almuerzo. Las actividades son fotografiadas para subir a la plataforma *on-line* que comparten con las familias, sin embargo, no se utilizan por el profesorado para evaluar las actividades.

La instalación artística se realizó en el 1º Ciclo de Educación Infantil, en concreto, en el aula de dos años compuesta por 16 niños y niñas para una única profesora más mi ayuda de profesora en prácticas. Cabe recalcar, que el día que se desarrolló la instalación faltaron tres niños.

El espacio que se utilizó para la intervención fue un aula de dos años distinta a la habitual que estaba libre en ese momento. Cabe destacar, que los colores del aula son neutros y el espacio está totalmente aislado de luz exterior y de otras posibles interferencias.

5.3. Descripción de la propuesta

Uno de los elementos fundamentales de la instalación, a fin de crear un entorno de estímulos sensoriales, ha sido la luz ultravioleta. Por ello, en la parte superior de la sala, se colocó un foco de luz ultravioleta para que todos los materiales y el aula pudieran ser alumbrados completamente. Este tipo de luz, permite descubrir objetos que emiten luz propia en la oscuridad, en concreto, puede ser utilizada de forma muy eficaz con elementos blancos o fluorescentes (Hirstwood y Gray, 1999).

Para determinar el modo de presentar y colocar los objetos y materiales, realicé varios borradores hasta que me decanté por la instalación compuesta por tres zonas (dependiendo de la zona, el espacio ocupado es horizontal o vertical): zona de encuentro, zona de los *post-it* y zona de dibujo. La zona de encuentro, instalación horizontal, está formada por pulseras, vasos, papel y pajitas fluorescentes. La zona de los *post-it*, instalación vertical, se encuentran *post-it* de colores pegados en la pared del aula. Por último, en la zona de dibujo, instalación vertical, se halla un papel blanco adherido a la pared y subrayadores de colores situados en el suelo, al alcance de los niños y las niñas. Para una mejor visualización, se ha realizado un plano que se expone a continuación:

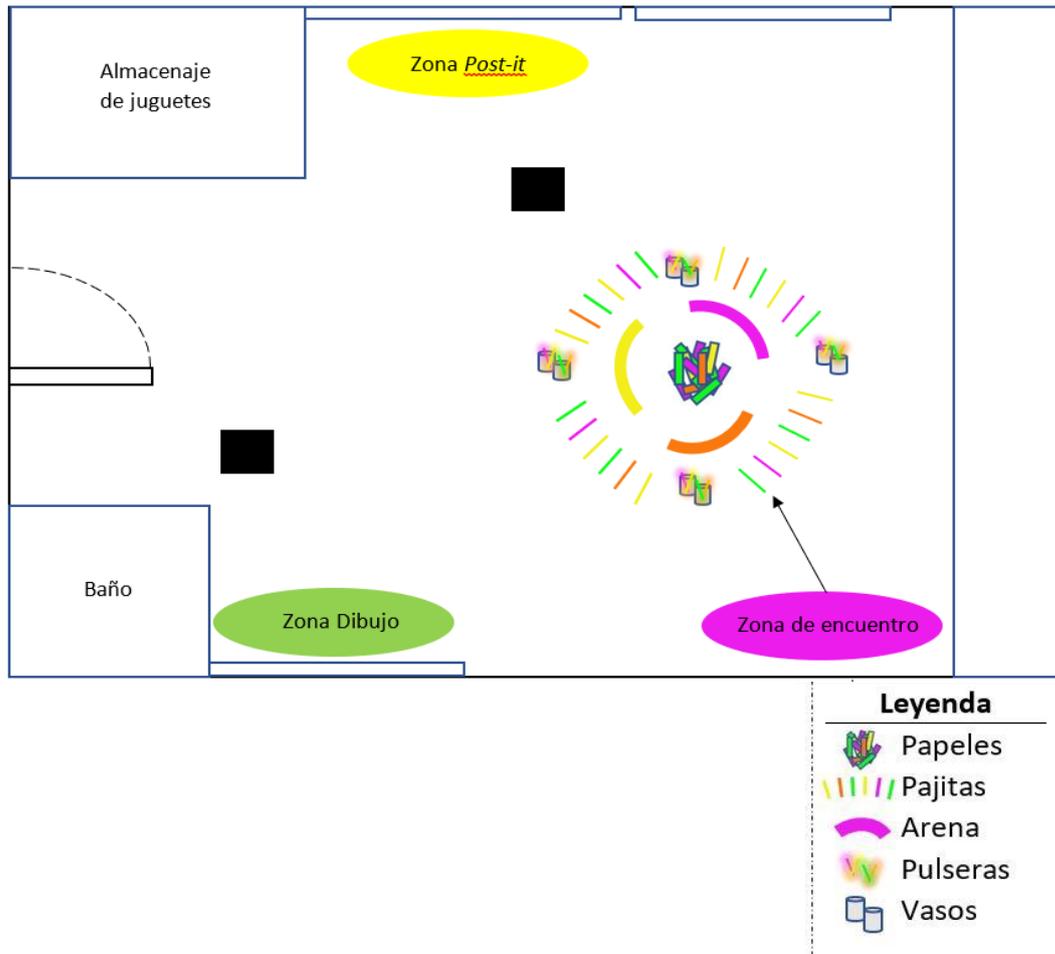


Figura 1: plano del aula y de la instalación. Fuente: elaboración propia.

La intención del recorrido es que los niños y las niñas pasen antes por la zona de los *post-it* y por la zona de encuentro, que son las primeras que se ven al entrar por la puerta y las más llamativas por su distribución y por los colores (ver imagen 16). Así, una vez que el niño o la niña ha experimentado en esas zonas con sus objetos y materiales, puede plasmar sus vivencias en la zona de dibujo. En ella, el niño o la niña se encuentra con un papel en la pared y con subrayadores de colores a su disposición donde puede dibujar libremente (ver imagen 17).



Imagen 16: Zona post-it y zona de encuentro. Fuente: elaboración propia.

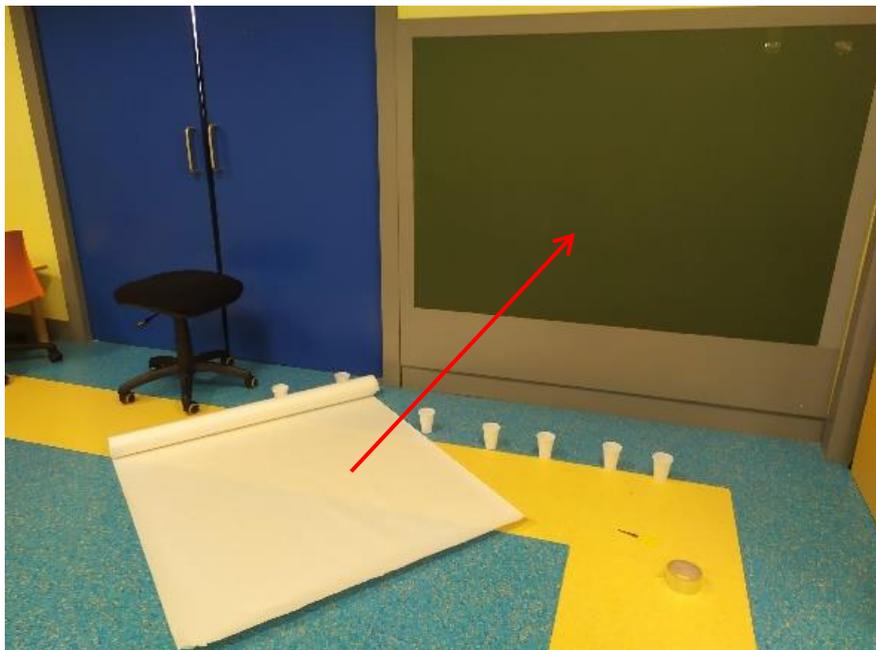


Imagen 17: Zona de dibujo (preparando el papel para ponerlo en la pared). Fuente: elaboración propia.

Una vez colocados todos los objetos y materiales, se apaga la luz y se enciende el foco de luz ultravioleta. En ese momento, resaltan colores que con la luz normal no se apreciaban y se crea un ambiente de calma. Los objetos dispuestos por el aula, fueron seleccionados teniendo en cuenta dos requisitos: que fueran visibles con la luz negra y que tuvieran una vinculación entre sí, dicho de otra manera, dando la posibilidad de que un objeto actúe, interfiera, contenga, complemente, etc., con otro (Abad 2014).

En la zona de encuentro, se realizó una especie de “arena fluorescente” con maicena y tinta no tóxica para que los niños y niñas desarrollaran el sentido del tacto. A través de la experimentación, los niños y niñas prueban sensaciones nuevas (la arena se le escurre entre los dedos, la lanza al aire, la aprieta...). Para permitir el apilamiento de los materiales se introdujeron pulseras, papel y pajitas fluorescentes. De la misma manera, se añadieron vasos de plástico como material que hiciera de recogida, es decir, con el que se pudiera coger arena, las pajitas o las pulseras. Así pues, facilitando a los pequeños y pequeñas el juego presimbólico.

Los objetos y materiales están ordenados de forma circular (ver imagen 18), las pajitas y los vasos están en la parte exterior separados entre sí, para permitir el acceso de los niños y niñas al interior del círculo. En la parte media del círculo, se encuentra la arena fluorescente para facilitar el paso a la parte interna donde se encuentra amontonado el papel fluorescente.



Imagen 18: instalación horizontal, zona de encuentro. Fuente: elaboración propia.

En la zona de los *post-it* (ver imagen 19) se seleccionaron estas pegatinas porque son visibles a la luz ultravioleta y porque es un material que permite el juego presimbólico de añadir y quitar. Además, pueden tocarlos, soplar y cambiarlos de sitio para crear su propia composición. Se encuentra en la pared del aula más visible por lo que los niños y niñas será la que verán antes de la zona de encuentro.



Imagen 19: instalación vertical, zona de post-it. Fuente: elaboración propia.

Por último, en la zona de dibujo se ha dispuesto de un papel continuo, con el tamaño necesario para que todos los niños y niñas lo tuvieran a su disposición. Se utilizaron subrayadores fluorescentes para pintar sobre él puesto que este material resalta con la luz empleada. Se sitúa en la parte trasera de la zona de encuentro (ver imagen 20), permitiendo que los niños y niñas recorran antes las demás zonas y, por último, lleguen a esta.



Imagen 20: instalación vertical, zona de dibujo. Fuente: elaboración propia.

5.4. Recogida de datos y análisis de la información

Con el fin de detectar las acciones que han realizado los niños y niñas y evaluar la idoneidad de la propuesta se ha efectuado una observación de la instalación. Para ello, se han llevado a cabo registros visuales como la fotografía y el vídeo. Asimismo, se han recogido datos y voces a través de las notas de campo. Cabe destacar, que en el desarrollo y análisis de este estudio se han utilizado nombres ficticios de los niños y las niñas para preservar su anonimato.

Tras la realización de la observación y la recogida de información, el estudio de los resultados se ha llevado a cabo desde una perspectiva cualitativa, donde la organización de la información obtenida está basada en las pautas de observación propuestas por Recio (2014): las relaciones sociocomunicativas e interacciones, las relaciones con los objetos y cómo son utilizados, la relación con el tiempo y, por último, las relaciones con el espacio y la instalación. De igual forma, estas categorías se han dividido en subcategorías, las cuales se explican en la *tabla 1*. Una vez analizada la información de cada una de las categorías y subcategorías, se ha procedido a interpretarla para construir unos resultados.

Tabla 1.

Sistema categorial de evaluación de las instalaciones en Educación Infantil

Categoría	Subcategoría
Categoría 1: las relaciones sociocomunicativas e interacciones	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre iguales • Interacción con el adulto
Categoría 2: las relaciones con los objetos y cómo son utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Utilidad de los elementos. • Relaciones favorecedoras al juego presimbólico o simbólico.
Categoría 3: la relación con el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo de observación • Duración de sus interacciones.
Categoría 4: las relaciones con el espacio y la instalación	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la colocación de la instalación y los materiales. • Movimientos y recorridos por el espacio (correr, saltar, permanecer quieto, etc.). • Utilización del espacio.

Fuente: elaboración propia partiendo de la propuesta de Recio (2014)

5.5. Resultados

Como he mencionado en la sección anterior, se han utilizado las categorías y subcategorías inspiradas en la propuesta de Recio (2014) para analizar y organizar la información expuesta a continuación.

Antes de que los niños y las niñas vieran la instalación, se realizó una breve presentación sobre lo que iba a suceder. Después, cuando llegaron a la sala donde estaba expuesta fueron los primeros en entrar. Algunos de ellos empezaron a realizar preguntas como “¿se puede tocar?” “¿qué hago con esto?”.

Comenzando con las relaciones sociocomunicativas e interacciones, por un lado, se han generado interacciones con el adulto ya que todos los niños y niñas han interactuado alguna vez con este.

Un ejemplo de interacción con el adulto se produce en la zona de dibujo, cuando Julen muestra a la profesora qué es lo que acaba de pintar (ver imagen 21). La interacción y comunicación con el adulto, esta vez, es a través del gesto y los gritos, ya que Julen aún no tiene adquirido el lenguaje.



*Imagen 21: interacción con el adulto mediante el gesto.
Fuente: elaboración propia.*

Por otro lado, se han generado interacciones entre iguales, de 13 niños y niñas solo 2 no interactuaron entre ellos y ellas. Estos dos niños no tienen aún adquirido el lenguaje ya que son de finales de diciembre (Julen, el niño anterior) pero realizaban juego individual. Las interacciones entre ellos y ellas se realizaron mediante diferentes agrupaciones: individuales, parejas, tríos, e incluso, de grandes grupos de las cuales, se han rescatado tres situaciones que se plasman a continuación.

La primera de ellas, es una interrelación de diálogo entre dos niñas que se origina al contemplar los colores que existen en la instalación:

Alba: ¡Cuántos colores!

Zoe: Si, hay verde, amarillo, naranja y rosa.

Alba: A mí me gusta el rosa.

Zoe: A mí me gustan todos.

En esta conversación, se puede observar cómo han fijado su atención en los colores que resaltan en la instalación. Además, mencionan los nombres de los colores entre ellas y comparten sus gustos.

La segunda situación se trata de una interrelación de diálogo acompañada de acciones, en este ejemplo, se observa la interacción entre un niño (Iker) y una niña (Alazne) que se produce en torno a las pajitas que tenían disponibles (ver imagen 22) cuando Iker le da pajitas del suelo a Alazne porque ella las había perdido. Posteriormente, al comprobar que ella tiene muchas, decide devolverle unas cuantas a Iker.

Alazne: no se donde están

Iker: toma, aquí hay muchas

Alazne: toma, unas poquitas para ti



Imagen 22: Alazne e Iker compartiendo pajitas. Fuente: elaboración propia.

En la tercera situación, se visibiliza el aprendizaje por imitación por medio de un niño y una niña. Iker observa a lo lejos como Claudia está intentado introducir arena en el vaso (ver imagen 23). Después, se acerca a Claudia y examina a corta distancia lo que está haciendo (ver imagen 24). A continuación, a través de la imitación, realiza lo mismo que está haciendo Claudia y terminan jugando juntos (ver imagen 25). Los niños y niñas también mantienen interacciones entre ellos y ellas cuando utilizan diferentes objetos y materiales.



Imagen 23: Iker observa a Claudia de lejos. Fuente: elaboración propia.



Imagen 24: Iker se acerca para ver que hace Claudia. Fuente: elaboración propia.



Imagen 25: Iker imita la misma acción que está llevando Claudia. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con las relaciones con los objetos y cómo son utilizados, se observa que todos los niños y niñas han realizado algún tipo de juego presimbólico o simbólico. Además, se aprecian los diferentes usos que se le atribuyen a un mismo material.

En esta ocasión, se han recuperado cuatro usos diferentes que se adjudican a los vasos por medio de algunos niños y niñas.

En primer lugar, un ejemplo de juego se da por medio de la utilización que Markel atribuye a los vasos, intenta llenarlos de arena (ver imagen 26) y la pasa de un vaso a otro (ver imagen 27) dando lugar al traspaso de sólidos. Markel estuvo mucho tiempo de la instalación concentrado en rellenar y vaciar los vasos y en encajarlos entre sí.



Imagen 26: Markel intentando llenar y vaciar los vasos de arena. Fuente: elaboración propia.



Imagen 27: Markel traspasando arena de un vaso a otro. Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, a diferencia del niño anterior, se contempla un ejemplo de juego simbólico por medio del uso que le da Patricia a un vaso (ver imagen 28). A través del juego espontáneo, Patricia realiza la acción de beber utilizando el vaso (ver imagen 29).



Imagen 28: Patricia coge el vaso y se lo acerca a la boca. Fuente: elaboración propia.



Imagen 29: Patricia realiza la acción de beber. Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se genera una situación donde surge el juego presimbólico cuando Marta intenta encajar dos vasos entre sí (ver imagen 30).



Imagen 30: Marta intentando encajar dos vasos entre sí. Fuente: elaboración propia.

En cuarto lugar, también surge el juego presimbólico cuando Lucía está introduciendo trocitos de papel fluorescente en el vaso (ver imagen 31).



Imagen 31: Lucía metiendo trocitos de papel en un vaso. Fuente: elaboración propia.

Al igual que en la utilización de los vasos, los niños y niñas atribuyeron diferentes usos a las pajitas, de los cuales se han rescatado tres situaciones.

En primer lugar, en relación con la arena, intentaban cogerla con sus propias manos; la cogían, la tiraban, hacían montones y luego los deshacían (ver imagen 32). Igualmente, utilizaban las pajitas para mover la arena y hacer dibujos en ella (ver imagen 33). Al principio el juego era individual, pero, después, empezaron a relacionarse entre ellos y ellas ayudándose en hacer y deshacer montones.



Imagen 32: niña manipulando la arena con sus propias manos. Fuente: elaboración propia.



Imagen 33: niños haciendo dibujos con las pajitas en la arena. Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, se puede observar cómo las niñas hacen uso de la discriminación y seleccionan únicamente el color de las pajitas que les interesa realizando una agrupación por colores. En un caso, lo hace una niña individualmente (ver imagen 34), y en el otro, se entabla una conversación entre tres niñas, se ayudan entre ellas para encontrar pajitas del mismo color en la sala (ver imagen 35).



Imagen 34: niña agrupando pajitas de color naranja. Fuente: elaboración propia.



Imagen 35: niñas colaborando en buscar pajitas de color verde. Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se dio una interacción diferente a las demás, Ane se dio cuenta de que cuanto más acercaba las pajitas al foco de la luz ultravioleta más luz emitía (ver imagen 36).



Imagen 36: Ane acercando las pajitas al foco de luz negra. Fuente: elaboración propia.

Por último, se han rescatado otras tres situaciones con los materiales de la zona de los *post-it* y la zona de dibujo.

En la zona de los *post-it*, los niños y niñas quitaban y añadían las pegatinas a su gusto (ver imagen 37). En un principio, se realizó juego individual hasta que empezaron a relacionarse entre sí y decidieron ayudarse para quitar todas las pegatinas de la pared lo más rápido posible (ver imagen 38).

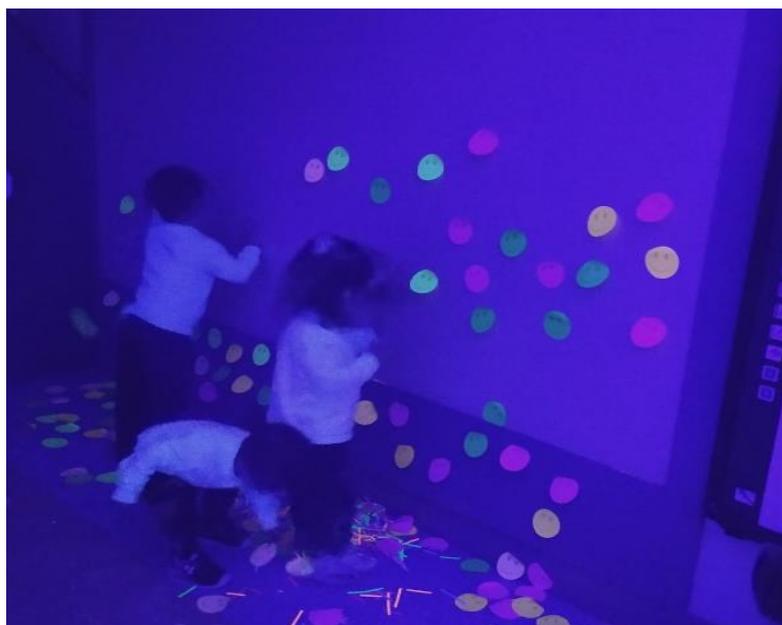


Imagen 3726: niños y niñas añadiendo y quitando post-it. Fuente: elaboración propia.



Imagen 38: niños y niñas han quitado todos los post-it de la pared. Fuente: elaboración propia.

En la zona de dibujo, todos los niños y niñas estuvieron pintando sobre el papel utilizando los subrayadores de colores (ver imagen 39), pero, en concreto, una niña y un niño fue la zona donde más tiempo pasaron. Por medio de la expresión gráfica, se realizaron trazos y se disfrutó con el movimiento que produce hacerlos.



Imagen 39: niños y niñas pintando. Fuente: elaboración propia.

A diferencia del resto de los niños y niñas, Julen, después de llevar un tiempo pintando sobre el papel empezó a pintarse a sí mismo (ver imagen 40).



Imagen 40: Julen pintándose a sí mismo. Fuente: elaboración propia.

Haciendo referencia a la relación con el tiempo, la fase de presentación de la instalación fue escasa, por lo que los niños y niñas no tuvieron mucho tiempo para pensar qué hacer y adelantar la acción. Sin embargo, las acciones fueron apareciendo rápidamente, sobre todo la interacción con los materiales de la sala y posteriormente entre ellos y ellas. Se observó una diversidad en cuanto a la duración de las relaciones que los niños mantenían con los materiales. Algunos niños y niñas permanecían varios minutos en la misma, mientras que otros cambiaban constantemente de acción. Cabe destacar, que cada niño/a permanecía más tiempo en las zonas donde más a gusto se encontraba.

Para finalizar, por lo que corresponde a las relaciones con el espacio y la instalación, la ubicación de las 3 zonas propuestas se encontraba cada una de ellas en un lugar determinado lo que favorecía el recorrido por todo el espacio. En cuanto a la zona de encuentro, estaba organizada de forma circular por lo que permitía el acceso de los niños y niñas al interior de esta. En relación a la zona de los *post-it* favorecía el juego presimbólico de añadir y quitar donde los niños y niñas adoptaron diferentes posturas. En consideración con la zona de dibujo, posibilitaba poder plasmar mediante la expresión gráfica la experiencia en la obra ya que se encontraba en último lugar. Del mismo modo, los materiales disponibles interaccionaban con la luz ultravioleta y generaban interés en los niños y las niñas.

Las posiciones adoptadas por los niños y niñas varían dependiendo de la acción que van a realizar. Al tomar como soporte cuando van a crear sobre el suelo, la tendencia es mantenerse sentados y cuando van a crear sobre el elemento vertical, a mantenerse de pie. También, es significativo la posición que adoptan cuando están realizando una acción que pueda requerir un desplazamiento, no se sientan, sino que se ponen de cuclillas (ver imagen 41).



Imagen 41: niños y niñas de cuclillas. Fuente: elaboración propia.

Durante la sesión, se produjeron comportamientos muy diferentes, unos muy dinámicos como un niño que se pone a correr alrededor del espacio (ver imagen 42), y otros más estáticos donde se sientan y se toman su tiempo para investigar un único elemento como hacía un niño con una pajita (ver imagen 43).



Imagen 42: niño corriendo por la instalación. Fuente: elaboración propia.



Imagen 43: niño sentado investigando el material. Fuente: elaboración propia.

No obstante, había niños y niñas que se metieron en el medio de la zona de encuentro pisando los materiales y adjudicándose todo lo que les cupiera en las manos. Un ejemplo se observa mediante Laura que tiene una mano ocupada por varias pajitas y con la otra está removiendo la arena y tocando los papeles fluorescentes (ver imagen 44).



Imagen 44: Laura agachada jugando con los materiales. Fuente: elaboración propia.

Como he mencionado anteriormente, todos los niños y niñas se han desplazado por todo el espacio utilizando de mayor o menor medida todos los materiales dispuestos, un ejemplo de ello, es cómo quedó el espacio tras el juego realizado. Los materiales quedaron mezclados ya que los pequeños y pequeñas los fueron trasladando libremente entre las 3 zonas (ver imagen 45).



Imagen 4527: transformación final de la zona de encuentro. Fuente: elaboración propia.

La instalación vertical de la zona de los *post-it* terminó totalmente vacía puesto que los niños y niñas quitaron todas y cada una de las pegatinas (ver imagen 46).

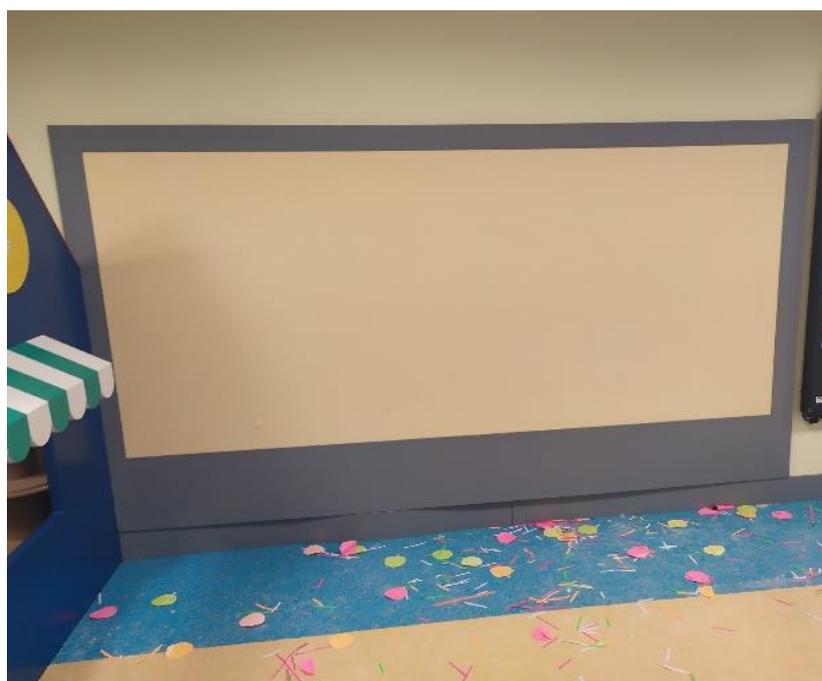


Imagen 4628: transformación final de la pared de post – it. Fuente: elaboración propia.

A su vez, en la zona de dibujo, el papel blanco acabó totalmente pintado con los rotuladores fluorescentes (ver imagen 47).



Imagen 4729: transformación final del papel en blanco. Fuente: elaboración propia.

5.6. Conclusiones

La investigación realizada ha permitido comprobar que, mediante el comportamiento de los niños y las niñas a través de la instalación llevada a cabo, se fomenta la representación y autorepresentación, el descubrimiento, la libertad de acción, la participación, la colaboración, el pensamiento divergente y la sensibilidad tal y como afirmaba Martínez, (2020), además de, facilitar un desarrollo integral a los niños y las niñas (Botella, Fosati y Canet, 2018).

Asimismo, la proyección de luz negra sobre la instalación ha permitido crear un entorno de estímulos sensoriales permitiendo a los niños y niñas abstraerse del mundo exterior y entrar en una atmósfera de calma y confianza. Se ha podido observar a través de sus reacciones y emociones: caras de sorpresa, atención permanente en sus compañeros/as y los objetos, curiosidad, gritos de alegría, risas, etc.

El comportamiento de los niños y de las niñas se ha podido observar y analizar por medio de las pautas propuestas por Recio 2014. Gracias a estas, se ha podido fijar la mirada en acciones concretas permitiendo rescatar numerosos ejemplos de relaciones sociocomunicativas, con los objetos y con el espacio.

Haciendo referencia a las relaciones sociocomunicativas se puede corroborar que todos los niños y niñas han tenido alguna interacción entre iguales o con el adulto. Las relaciones entre iguales se han producido en diversos agrupamientos: individual, pareja, trío o en grupo. Asimismo, se ha podido observar cómo los niños y niñas se comunicaban a través de diferentes expresiones (de diálogo, de gestos, de acciones, etc.) tanto para llamar la atención del adulto como para colaborar entre ellos y resolver problemas.

En cuanto a las relaciones con los objetos y cómo son utilizados se ha podido contemplar cómo los niños y niñas han realizado diferentes acciones con ellos. Igualmente, ha sido llamativo cómo a un mismo objeto se le atribuían diferentes usos, favoreciendo así, el juego simbólico y el juego presimbólico.

En consideración a las relaciones con el espacio y la instalación, gracias a cada una de las tres zonas planteadas los niños y niñas han adoptado diferentes posiciones dependiendo de si la instalación era horizontal (agachándose, de cuclillas, sentados...) o si la instalación era vertical (manteniéndose de pie) y se ha podido observar la libre elección de los niños y de las niñas. Todo el alumnado, utilizó íntegramente el espacio, pero

optaron por estar en el lugar donde se encontraban más a gusto durante la sesión. Aquí, se puede observar la diversidad de la personalidad del alumnado, unos que prefieren explorar continuamente todo el espacio y disponer de muchos materiales a otros que se encuentran mayormente en el mismo lugar y se toman su tiempo para investigar un único elemento.

Los resultados obtenidos permiten confirmar que las instalaciones se muestran como escenarios en los cuales las capacidades múltiples de elección de los niños y niñas posibilitan el desarrollo de la creatividad, la capacidad lúdica, la imaginación y el trabajo colaborativo (Abad, 2008). En contraposición, el aprendizaje realizado con bits de inteligencia y con fichas implica la copia, pero no el pensamiento autónomo o la resolución de problemas (Tueba, 1997).

6. REFLEXIONES Y MEJORAS EN TORNO AL TRABAJO

Tras la realización de este trabajo, he descubierto una metodología innovadora de la que no tenía conocimiento y he llegado a la conclusión de que, de todas las metodologías que he visto en clase o que he utilizado en mis prácticas, la de la instalación puede ser una de las mejores por su carácter globalizador e integrador del proceso de enseñanza.

Como aspectos a mejorar, en relación con la instalación planteada, hubiera puesto música relajante de fondo ya que este escenario de juego no es solo visual, sino que también intervienen otros sentidos. Asimismo, me hubiera gustado disponer de un espacio más amplio para colocarla, pero debido a los materiales que iba a utilizar no fue posible ya que necesitaba un aula que pudiera quedarse por completo a oscuras.

A pesar de que mantuve varias conversaciones con la tutora del aula sobre la instalación, hubiera sido interesante realizarle una entrevista después de la sesión para saber con mayor profundidad su opinión. También, podría haber dado a conocer la experiencia a otros y otras docentes de la escuela realizando una reunión informativa sobre la metodología y mostrando algunas fotos como ejemplo.

Cabe decir que, tuve dificultades a la hora de realizar fotografías a los menores debido a la normativa europea vigente, el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), pero finalmente se me permitió con la condición de no mostrar las caras de los niños y de

las niñas. Además, mi idea inicial fue realizar varias instalaciones en el colegio para una posterior comparación y análisis, pero debido a la situación mundial en la que nos encontramos por la Covid-19 no fue posible regresar a los centros escolares ya que permanecen cerrados.

En definitiva, me ha resultado un trabajo muy interesante porque me ayudará en mi futura docencia a la hora de plantear instalaciones artísticas en el aula de infantil gracias a la investigación llevada a cabo y la profundización que realizado en torno a este tema.

7. REFERENCIAS

- Abad, J. (2007). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. In S. Díaz y S. Montemayor, *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Abad, J. (2008). Arte y luz con los más pequeños. *Aula De Infantil*, (42), 27-29.
- Abad, J. (2008). El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil. *Arteterapia - Papeles De Arteterapia Y Educación Artística Para La Inclusión Social*, (3), 167-188.
- Abad, J., y Pérez, A. (2005). Enter-Arte: Aprender creando, crear aprendiendo. Proyecto 2004-2005: «SujetObjetoS». *Pulso*, (28), 157-177.
- Abad, J., y Ruiz de Velasco, A. (2014). Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de infantil*, 77, 11-25.
- Abad, J., y Ruiz de Velasco, Á. (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. *Aula De Infantil*, (103), 28-32.
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo Y Sociedad*, (12), 41. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0000110041A>
- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Agra, M^a. J. (2001). Itinerarios de arte para la educación. *Aula de Innovación Educativa*, 106,1-3.
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 5-17.
- Alsina, Á. (2012). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Números*, (80), 7-24. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/3615/1/i2012HaciaNumeros80.pdf>

- Alsina, Á., y León, N. (2016). acciones matemáticas de 0 a 3 años a partir de instalaciones artísticas. *Educatio Siglo XXI*, (34), 33-62. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/263801>
- Barragán, J. (1995). Para comprender una educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el curriculum. *Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (24), 39-63.
- BOPV, Boletín Oficial del País Vasco, (2016). Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil (Heziberri) y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- Botella, A., Fosati, A., y Canet, R. (2018). Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity And Educational Innovation Review*, (1), 70.
- Buckingham, D. (2005) *Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós
- Cabanellas, I., y Hoyuelos, A. (1995). Los estereotipos, una forma de contaminación cultural. *Infancia*, (32), 9-11.
- Cabanellas, I., y Hoyuelos, A. (2007). Documentar con vídeo. *Aula De Infantil*, (39), 23-24.
- Carpio, F. (2018). *Dora García, agujeros en la realidad*. Consultado el 28 Junio de 2020, recuperado de https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-dora-garcia-agujeros-realidad-201804240127_noticia.html
- Cubillo, R. (2011). La enseñanza de las artes visuales: concepciones teóricas y metodológicas. *Redvisual*, (14), 9-23.
- De Puig, I. (2015). *¡Vamos a pensar! con niños y niñas de 2 a 3 años*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J., (1949). *El arte como experiencia*, México: Fondo de Cultura Económica.

- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Eisner, E. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista Española De Pedagogía*, 50(191), 15-34.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós. Barcelona
- Florenza, P., y Pedret, J. (2019). Psicomotricidad: espacios estimulantes y enriquecedores para fomentar la creatividad. *Aula De Infantil*, (99), 31-34.
- González, A. (2018). *La instalación artística en educación infantil. Una experiencia en un aula de 2 años* (Grado de maestro en Educación Infantil). Universidad de Cantabria, Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/14419/GonzalezGarciaAdriana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, C. (2012). Aprender de la experiencia y competencias. En F. Guerra, R. García, N. González, P. Renés y A. Castro, *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias* (pp. 1-10). Santander: Universidad de Cantabria.
- Granados, I. (2009). Interrelaciones entre creatividad, arte, educación y terapia. *Arte y Movimiento*, (1), 51-62. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/144/132>
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hirstwood, R. y Gray, M. (1999). *Guía práctica para el uso de salas multisensoriales*. Valladolid: Centro de Profesores y Recursos.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula De Infantil*, (39), 5-9.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Participación Educativa*, (12), 171-181.
- Huguet, T. (1998). Evaluación en educación infantil. *Revista Aula*, (72).

- Javier Abad Molina y Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez –Autores–ARQA. (2020). Consultado el 30 de junio de 2020, recuperado de <https://arqa.com/autores/javier-abad-molina>
- La Menesunda según Marta Minujín.* (2016). Consultado el 28 Junio 2020, recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/museoartemoderno/la-menesunda-segun-marta-minujin>
- Laguía, M., y Vidal, C. (2015). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Lemarroy, M. (2004). *Lü: El cuerpo efímero.* (tesis doctoral). Universidad de las Américas Puebla, México. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/lemarroy_g_ms/indice.html.
- López, N. (2020). *Las mejores instalaciones artísticas al aire libre para visitar este 2020.* Consultado el 28 Junio 2020, recuperado de https://www.arquitecturaydiseno.es/estilo-de-vida/mejores-instalaciones-artisticas-aire-libre-para-visitar-este-2020_3618
- Marco, B. (2008). *Competencias Básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo.* España: Narcea Ediciones.
- Marín, R (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, individuo y sociedad*, 9, pp. 55-77.
- Marín, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educación Siglo XXI*, (29), 211-230.
- Martínez, S. (2020). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En *tendencias y retos en la formación inicial de los docentes* (pp. 313-326). Comillas: Universidad Pontifica Comillas. Recuperado de https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/36790/Instalacion_es_SilviaMartinezCano.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Mesías-Lema, J., y Sánchez, C. (2018). 'Paisajes del yo': Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *EARI*, (9), 110-130.

- Mir, V., Gómez, T., Carreras, L., Valentí, M., y Nadal, A. (2012). *Evaluación y postevaluación en Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Miranda, Fernando (2010). Educación y cultura visual: aportaciones y relaciones necesarias. *Revista Digital do LAV*, 3(5), Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337027037002.pdf>
- Mujeres en cuerpo y alma - La Nueva Crónica*. (2016). Consultado el 28 junio de 2020, recuperado de <https://www.lanuevacronica.com/mujeres-en-cuerpo-y-alma>
- Ortega, A. (2011). Desarrollo de competencias en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Aula De Innovación Educativa*, (201), 29-32.
- Palacios, Lourdes (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004607>
- Piaget, J. (1959). *La formación simbólica del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica de España.
- Recio, I. (2014). Pistas para la evaluación de instalaciones. *Aula de Infantil*, 77, 26.
- Rodríguez Cristino, J. (2017). Imaginación, creatividad y aprendizaje por descubrimiento a través del arte en educación infantil. *Tercio Creciente*, (12), 97-120.
- Rollano, D. (2004). *Educación plástica y artística en Educación Infantil*. Vigo: IdeasPropias.
- Rubio, L., & Riaño, M. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *D'Innovació Docent Universitària*, (11), 54-64.
- Ruiz de Velasco, Á., y Abad, J. (2020). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana De Educación*, (71), 37-62.

- Silva, Y., Rojas, X., y Cruz, E. (2018). "Nuestra escuela: territorio de juego" Diseño de ambientes para el juego presimbólico en la Escuela Maternal. *Voces De La Escuela Maternal*, (10), 26-31. Recuperado de [http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11454/Voces%2010%20Full%20Baja%20\(19-02-20\)%20\(1\).pdf?sequence=1#page=28](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11454/Voces%2010%20Full%20Baja%20(19-02-20)%20(1).pdf?sequence=1#page=28)
- Soto, P. (2020). Proyectos artísticos-didácticos multisensoriales para fomentar la creatividad en la formación del profesorado (Grado en Educación Infantil). En J. Rodríguez y J. Durán, *Propuestas docentes para un nuevo curriculum universitario*. (pp. 401-414). Madrid: TECNOS.
- Tejada, M., Palacios, C., Laseca, A., Estefanía, S., Barrasa, M., y Arancón, D. (2020). Propuestas de arte contemporáneo para la Educación Infantil. *Educere*. Consultado el 18 de junio 2020, recuperado de <http://educere.larioja.org/educationalexperience/propuestas-de-arte-contemporaneo-para-la/8eacf638-08e8-5cf1-d401-5ae44f10690f>
- Toca, S. (2019). *Jugar, experimentar y relacionarnos: las instalaciones artísticas en un aula de 4 años* (Grado de maestro en Educación Infantil). Universidad de Cantabria.
- Tueba, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil. *Investigación En La Escuela*, 33, 36-46.
- Villaroel, P., Mucci, M., y García, P. (2014). Instalaciones: puentes que conectan aquí y allá. *Aula De Infantil*, (77), 20-23.
- www.hellomonday.com, h. (2020). *Hollow*. Consultado el 27 de junio de 2020, recuperado de <http://www.hollow.org.uk/about>