

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

LA INSTALACIÓN ARTÍSTICA COMO RECURSO DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA PROPUESTA DE LUZ Y JUEGO

TRABAJO FIN DE GRADO

AUTORÍA: Roncero Fontaneda, Iratxe.

DIRECCIÓN: Gómez Pintado, Ainhoa.

2020/2021

RESUMEN

El presente trabajo trata de exponer la importancia de la educación artística en el desarrollo de los más pequeños y la necesidad de ofrecerles actividades educativas innovadoras de creación. Para ello se ha llevado a cabo una propuesta de arte instalativo en un aula de 4 años, con la luz como elemento principal. Este espacio lúdico pretendía posibilitar las relaciones sociales, la experimentación, la creación y expresión de sus ideas y el juego presimbólico y simbólico.

La instalación, y las acciones que en ella han sucedido, han sido documentadas a través de imágenes y notas de campo. Tras el análisis de los resultados las conclusiones principales en torno a lo ocurrido durante el transcurso de la instalación serían las siguientes: que las instalaciones favorecen los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional y las relaciones entre iguales permitiendo así un desarrollo global e integral de los niños y niñas.

Palabras clave: educación artística, instalación de arte, educación infantil, juego simbólico, experimentación.

LABURPENA

Lan honen bidez, txikienean garapenean arte-hezkuntzak duen garrantzia azaldu nahi da, baita sormen-jarduera berritzaileak eskaintzeko beharra ere. Horretarako, 4 urteko gela batean instalazio-artearen proposamen bat egin da, non argia elementu nagusia zen. Espazio ludiko honen helburua gizarte-harremanak, esperimantazioa, bere ideien sorkuntza eta adierazpena eta jolas auresinboliko eta sinbolikoa ahalbidetzen zen.

Instalazioa eta bertan gertatu diren ekintzak irudi eta landa-oharren bidez dokumentatu dira. Emaitzak aztertu ondoren, instalazioan zehar gertatutakoari buruzko ondorio nagusiak honako hauek liriateke: instalazioek prozesu kognitiboak, esanahiak egitea, garapen afektiboa eta emozionala eta berdinen arteko harremanak errazten dituztela, eta, horrela, haurren garapen globala eta integrala ahalbidetzen dutela

Gako-hitzak: arte-hezkuntza, arte-instalazioa, haur-hezkuntza, jolas sinbolikoa, esperimentazioa.

ABSTRACT

This work aims to explain the importance of art education in the development of the youngest children and the need to offer them innovative creative educational activities. To this end, an installation art proposal was carried out in a 4-year-old classroom, with light as the main element. This playful space was intended to enable social relations, experimentation, the creation and expression of their ideas and pre-symbolic and symbolic play.

The installation, and the actions that have taken place in it, have been documented through images and field notes. After analysing the results, the main conclusions regarding what happened during the course of the installation are as follows: that the installations favour cognitive processes, the elaboration of meanings, affective and emotional development and relationships between equals, thus allowing for a global and integral development of the children.

Keywords: art education, art installation, early childhood education, symbolic play, experimentation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL	6
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. La importancia de la educación artística en educación infantil	7
3.2. Las instalaciones	8
3.2.1. Características de las instalaciones artísticas	8
3.2.2. Instalaciones en educación infantil y sus características	11
3.2.3. Beneficios	13
3.2.4. Evaluación de las instalaciones	13
3.3. La luz como recurso de aprendizaje	14
4. OBJETIVOS	16
5. CONTEXTO	16
6. METODOLOGÍA	19
6.1. Participantes, duración de la acción y espacio utilizado	19
6.2. Instrumentos de análisis de la información	20
7. PROPUESTA EDUCATIVA	21
7.1. Objetivos	21
7.2. Descripción de la propuesta	22
8. RESULTADOS	29
9. CONCLUSIONES	39
10. ASPECTOS DE MEJORA DE LA PROPUESTA Y REFLEXIONES	41
11. BIBLIOGRAFÍA	43

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual la educación artística se sigue considerando una materia de poca relevancia dentro de las aulas (García, 2016), quedando, en muchas ocasiones, reducida a ejercicios de imitación o manualidades (Marín, 2003). Por ello, en este trabajo se pretende ofrecer una propuesta innovadora para que los niños y niñas aprendan a través del arte al tiempo que se demuestran los beneficios de esta materia en la educación infantil.

Así, en el marco teórico, se hace un repaso de la importancia que tiene la educación artística en la etapa infantil al mismo tiempo que se exponen las bases teóricas que recogen el origen, las características y los beneficios de las instalaciones artísticas en el ámbito educativo, así como la potencialidad de la luz como recurso de aprendizaje.

Precisamente, se presenta en este trabajo el diseño de una instalación artística con la luz como elemento principal. Mediante esta actividad lúdica se pretende que los niños y niñas puedan expresarse en un espacio de libertad y construir sus propios conocimientos a través del juego y de la interacción con los demás y con lo que les rodea. Además, la instalación se ha documentado a través de fotografías, videos y notas de campo para su posterior análisis. Dicho análisis se ha realizado a través de las categorías y subcategorías creadas en el apartado de metodología, basadas en la observación de los parámetros psicomotores de Arnaiz y Bolarín (2000) y en las pautas de observación propuesta por Recio (2014).

Por último, se exponen las conclusiones donde se confirman los beneficios y aprendizajes que los más pequeños adquieren mediante las instalaciones artísticas. Además, también se exponen las dificultades encontradas durante la realización y los aspectos a mejorar para próximas propuestas.

2. JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Hoy en día es necesario realizar un cambio en la educación artística, ya que, en muchas ocasiones, y como pude observar en mi periodo de prácticas, se les priva a los alumnos y alumnas de la creatividad mediante actividades como colorear dibujos de internet. La educación artística debe entenderse como una forma de conocimiento que da a las personas, una formación integral y que fomenta la adquisición de un pensamiento crítico y creativo (García, 2016).

En este trabajo se ha querido acercar el arte contemporáneo a las aulas de educación infantil, ya que este cuenta con diversas manifestaciones que se pueden adaptar a las necesidades y características evolutivas de los niños y niñas para que estos conciban el arte como algo atractivo en donde ellos y ellas tengan un papel activo y reflexivo al mismo tiempo (Moya, 2017).

Por ello dentro del contexto del arte contemporáneo, me quise centrar en el arte instalativo. A través de estas propuestas innovadoras se permite que el niño o la niña sean protagonistas de su propio aprendizaje además de favorecer, a través de lo sensorial y simbólico, la participación, la cooperación, la solidaridad, la alteridad y el respeto (Martínez, 2020).

Por último, es de gran relevancia mencionar que las instalaciones permiten trabajar todos los ámbitos del curriculum de educación infantil, tanto el de construcción de la propia identidad y conocimiento del medio físico y social como el ámbito de la comunicación y representación.

Por estos motivos, decidí enfocar mi Trabajo de Fin de Grado hacia el arte instalativo, para ofrecer al centro una metodología activa e innovadora que posibilite el desarrollo integral del alumnado.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se expondrá la importancia de la educación artística en la etapa infantil, además de hacer hincapié en las instalaciones de arte mostrando bases teóricas sobre el origen, las características y los beneficios de las mismas en el ámbito educativo.

3.1.La importancia de la educación artística en educación infantil

El arte en el ámbito escolar sigue ocupando un lugar periférico sobre todo si lo comparamos con otras áreas consideradas centrales, es por ello que en muchas ocasiones se deja en un segundo plano y no se le da la importancia que realmente tiene, pero es de gran relevancia mencionar que las expresiones artísticas contribuyen al desarrollo personal y social de las personas (García, 2016).

Además, las capacidades y potencialidades artísticas se encuentran en todos los individuos, ya que son fundamentales en la sensibilización y comunicación de los seres humanos (García, 2016). Por lo tanto, los niños y niñas también tienen sus propias formas y modos de expresión con valor por sí mismas (Marín, 2003) que a través de la expresión plástica y visual potencian sus capacidades creativas y expresivas (González, 2016). Aun así, es importante hacer hincapié en que la expresión plástica no es la misma en los adultos y en los niños y niñas, por consiguiente, el adulto no debe imponer su código estético puesto que son totalmente diferentes (Acaso, 2000).

La educación artística es mucho más que pintar un dibujo. Es por ello que no puede quedar reducida a ejercicios de dibujo libre, a hacer imitaciones de obras artísticas o a realizar manualidades o propuestas decorativas (Marín, 2003). Por lo tanto, es necesario que actividades de creación se complementen con otras que favorezcan el análisis apostando por un pensamiento crítico, divergente y reflexivo dentro de la educación (Moya, 2017). Asimismo, es importante que favorezcan la creación, por lo que se deben ofrecer propuestas creativas para que los más pequeños puedan crear, expresarse y desarrollar su creatividad. Un ejemplo de ello puede ser el arte comunitario, una manera de plantear el arte en comunidad basada en la participación, la integración y el compromiso (Abad et al., s.f.). Otra herramienta artística puede ser el teatro, donde mediante diferentes técnicas como sombras chinescas, pantomima y juegos escénicos el

alumnado o alumna puede desarrollar un gran aprendizaje a partir del trabajo corporal y la capacidad creadora (Peña, 2018).

Hoy en día entendemos que el desarrollo de la expresión plástica en Educación Infantil está directamente relacionado con la necesidad de expresión del niño o la niña (Barbero, 2016). Así pues, la expresión artística en la primera infancia es de gran relevancia ya que, a través de la libre experimentación, se les proporciona la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sentimientos y sensaciones, mediante la imaginación, la fantasía y la creatividad explorando, al mismo tiempo, nuevas estructuras y recursos (González, 2016). Sin embargo, este ejercicio de libertad no supone la elección consciente y razonada por parte del alumnado, ya que el docente diseña un espacio o actividad la cual no precisa de normas para su creación, pero crea un ambiente en el cual pueden desarrollar plena y libremente sus capacidades innatas (Aguirre, 2006).

En definitiva, las artes dentro del aula son una herramienta a través la cual los niños y niñas pueden explorar y descubrir el mundo que les rodea (Barbero, 2016) además de desarrollarse y aprender ya que la educación artística en la escuela es una experiencia integradora (Abad, 2021).

3.2. Las instalaciones

3.2.1. Características de las instalaciones artísticas

El término de instalaciones artísticas, o arte instalativo, se inscribe en el contexto del arte contemporáneo de la segunda mitad del siglo XX y surge de la necesidad de individualizar un amplio número de obras, cuya naturaleza heterogénea no encontraba clasificación bajo el orden tradicional de las categorías artísticas (Sánchez, 2009). No obstante, ya en la década de 1930 artistas como Marcel Duchamp (ver imagen 1) y Kurt Schwitters (ver imagen 2), entre otros, realizaron, de manera temprana, instalaciones.

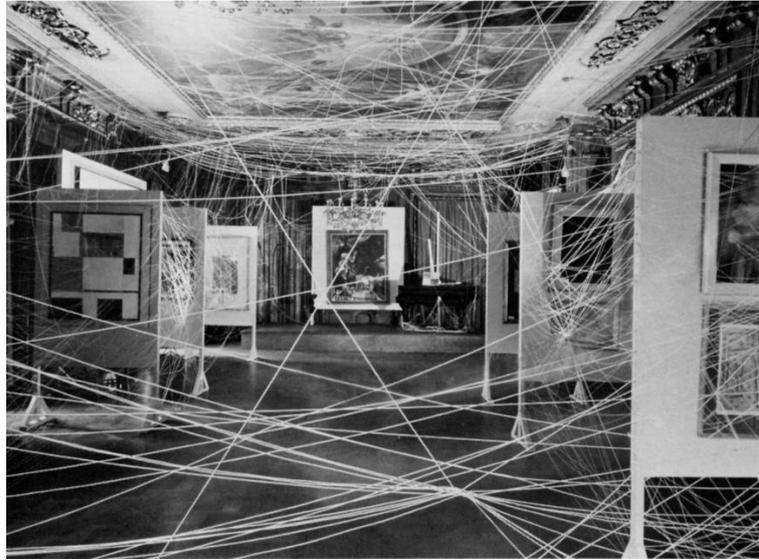


Imagen 1: Marcel Duchamp, First Paper of Surrealism. 1942. Fuente: (Museo de arte de Filadelfia).



Imagen 2: Kurt Schwitters, Merzbau. 1937. Fuente: (proyectoidis).

La instalación puede ser considerada como una obra de arte ecléctica, dado que es un género que está conformado por más subtemas que funcionan en sí mismos como disciplinas del arte; entre ellos se encuentran, la pintura, la escultura, la arquitectura, la

literatura y poesía y otras disciplinas como la danza, la música o las nuevas tecnologías (Coellar y Ugalde, 2019).

Teniendo en cuenta lo mencionado, es posible definir las instalaciones artísticas como el arreglo de un espacio concreto con obra exclusivamente diseñada para su acondicionamiento que necesita de la participación del espectador para convertirse en una obra de arte “completa” (Lemarroy, 2004). En definitiva, se trata de potenciar los elementos de un lugar determinado para acercar la expresión artística al espectador (Díaz-Obregón, 2003).

Así, la instalación irrumpe en un espacio para constituirse en una obra de arte donde intervienen suelo, paredes, luces y otros objetos de cualquier materia y forma que se incorporen, incluso inmateriales o mixtos (Martínez, 2020).

Una de las características más importantes de la instalación, que ya se mencionaba, tiene que ver con la interacción del participante, antes espectador pasivo, y que ahora tiene la posibilidad de establecer una relación con la obra en la que se encuentra, de cambiarla, crearla de acuerdo a su mismo movimiento en el espacio (Gutiérrez, 2016). Por tanto, su papel adquiere un rol primordial hasta tal punto que, sin su presencia activa, la obra no tendría sentido (Díaz-Obregón, 2003).

Otra característica intrínseca de las instalaciones, ligada a la anterior, es su carácter efímero ya que ocurre una vez y dura tanto como esté presente, además, su reproducción es casi imposible y carece de sentido (Gutiérrez, 2016). Esto se debe a que cada persona interpreta e interactúa con la obra de manera diferente. Es por ello que pueden surgir situaciones y realidades paralelas dentro de un mismo espacio al mismo tiempo, lo cual deja muchas posibilidades de creación (Gutiérrez, 2016).

En lo relativo al espacio que ocupan, se pueden realizar en cualquier tipo de lugar, ya sea abierto o cerrado, interior o exterior. Dada la gran importancia de las características del espacio, cabe mencionar que son preferibles las atmósferas neutras, amplias y con buena iluminación, además, de la necesidad de un espacio este perfectamente definido, marcando claramente cuáles son los elementos de la instalación y cuales no (Díaz-Obregón, 2003).

Por último, se pueden encontrar diferentes escalas de instalaciones ya que pueden ser pequeñas, instalaciones que se apoyan en la pared, ocupando toda la pared o parte

del suelo o, por último, instalaciones que llenan prácticamente todo el espacio del lugar asignado a ellas (ver imagen 3) (Kabakov, 1995).



Imagen 3: Yayoi Kusama, Flower Obsession, 2017. Fuente: (National Gallery of Victoria Triennial).

3.2.2. Instalaciones en educación infantil y sus características

La creación de instalaciones en Educación Infantil es una de las actividades que se pueden plantear para complementar las actividades artísticas convencionales anteriormente mencionadas.

Para el diseño de una instalación dentro del aula infantil, es necesario crear contextos con gran variedad de elementos que estimulen la sensorialidad, y el uso simbólico, sumergiendo a los participantes en nuevos y potentes deleites estéticos (Abad, 2008). Es por ello, que los materiales elegidos deben servir para apoyar la expresividad y transformación, o simplemente para generar la acción (Villarreal, 2015). Una opción para la elección de los materiales son las triadas que proponen crear una armonía realizada con los diferentes tamaños, formas, texturas y colores (Ruiz de Velasco y Abad, 2020). Asimismo, es de gran relevancia la elección del espacio ya que este debe permitir a los alumnos y alumnas autonomía, moverse libremente, manipular objetos y generar relaciones entre iguales y con el adulto (Berodia, 2020). Por lo tanto, es favorable que el espacio sea amplio y este alejado de estímulos que puedan perturbar el momento de juego (Toca, 2019)

Al igual que ya ocurría con los espectadores en las instalaciones artísticas, el papel del niño o la niña frente a estas propuestas es el de convertirse en actor, transformando los materiales y espacios, creando, inventando y sintiendo la complejidad del mundo circundante (Burgos, Galán y De la Calle, 2015).

Un ejemplo de instalaciones artísticas en Educación Infantil son las siguientes, propuestas por Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco (ver imágenes 4 y 5).



Imagen 4: instalación de Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco, 2018. Fuente: (ARQA).



Imagen 5: instalación de Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco, 2018. Fuente: (ARQA).

3.2.3. Beneficios

El arte instalativo es una práctica que nos permite, trabajar las diferentes áreas de conocimiento desde una perspectiva global e integradora, dando así la oportunidad a los niños y niñas de adoptar diferentes miradas y perspectivas (Rubio y Riaño 2019). Asimismo, es una metodología activa que tiene múltiples beneficios ya que la configuración de contextos en educación a través de estas nuevas propuestas del arte contemporáneo, puede favorecer los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles a partir del juego sensoriomotriz y simbólico (Abad, 2008).

A través de esta propuesta y de los objetos que se dispongan en ella se posibilita el juego que es una fuente de placer y medio de expresión, experimentación y creatividad (Abad y Ruiz de Velasco, 2012). Por consiguiente, las instalaciones, al permitir la realización de juegos tanto presimbólicos como simbólicos, son consideradas apropiadas para todas las edades de la etapa de Educación Infantil (Andrés, 2019).

Gracias al juego simbólico se favorecen las relaciones sociales ya que la libertad del juego en su construcción y realización posibilita la interacción con los demás (Martínez, 2020). Dichas interacciones favorecen la manifestación de las emociones, como lo que les preocupa, les asusta o les enfada (Andrés, 2019). Por todo ello, se puede considerar que el juego simbólico es un medio eficaz para la evolución del lenguaje y la ampliación de la competencia lingüística (Abad y Ruiz de Velasco, 2012).

En definitiva, el proponer instalaciones dentro del aula aporta grandes beneficios a los pequeños ya que son un excelente recurso que abre posibilidades de juego y de comunicación para que experimenten y aprendan a través del arte. Para que este aprendizaje sea enriquecedor es importante que estas propuestas surjan en un contexto incluyente, diverso, democrático, participativo y estético (Villaruel, 2015).

3.2.4. Evaluación de las instalaciones

La evaluación es una parte fundamental del proceso de aprendizaje que nos ayuda a valorar los procesos y a mejorar la práctica educativa a través de la reflexión de las

fortalezas y debilidades, ofreciendo la posibilidad de mejorar las propuestas futuras y el propio proceso educativo (Moya, 2017).

A través de las instalaciones se posibilita la observación activa del juego espontáneo y las acciones lúdicas que en ellas acontecen, desvelando aspectos importantes en los procesos del desarrollo infantil (Recio, 2014). Es por ello que es de gran relevancia documentar lo que ocurre durante la instalación, para posteriormente poder evaluarla. Además, la documentación es también una ocasión para reflexionar sobre cómo los niños construyen, interpretativamente, su conocer (Hoyuelos, 2007).

Para la evaluación es posible recurrir a la observación, documentación y registro mediante diferentes parámetros, Recio (2014) diferencia 5 parámetros distintos para la observación, estos son: las relaciones sociocomunicativas e interacciones, las relaciones con el espacio, las relaciones con los objetos y cómo son utilizados, la relación con el tiempo y por último la calidad de la configuración del espacio de la instalación. Este conjunto de pautas de observación es posible de evaluar y considerar, a través de registros visuales (fotografía y/o vídeo), sonoros, gráficos, verbales o textuales (Recio, 2014).

3.3. La luz como recurso de aprendizaje

La luz es un estímulo visual que se percibe a través de la visión, siendo uno de los principales protagonistas de la percepción y orientación (Chinchón, s.f.).

La luz es un excelente recurso para llevar a la práctica en el aula infantil ya que el niño o la niña se siente atraído por este fenómeno que tiene la magia de ser un elemento desconocido, inexplicable y sorprendente que invita de forma natural a la investigación y al juego (Mesías-Lema y Sánchez, 2018).

Utilizar dicho recurso dentro del aula a través de una metodología activa ayuda a potenciar las capacidades físicas y emocionales de los alumnos y alumnas a través de la experimentación y el descubrimiento de su entorno por lo que se facilita un aprendizaje significativo (Chinchón, s.f.).

Es por ello que dentro del ámbito de la educación se pueden encontrar muchos recursos para trabajar los estímulos visuales a través de la luz. Entre ellos podemos

destacar las mesas de luz, la luz negra o las sombras chinescas entre otros. Estos recursos al ser un material sensorial, resultan adecuados para fomentar la indagación, articular actividades dinámicas y potenciar la interacción social entre el alumnado, haciendo a los niños y niñas más participes de su propio aprendizaje (Sánchez, 2017).

4. OBJETIVOS

El objetivo general que se pretende conseguir con la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado es diseñar y llevar a la práctica un método innovador, las instalaciones, para trabajar la educación artística en la etapa de infantil, además de poner en valor los beneficios del arte en la educación.

A continuación, se reflejan los objetivos específicos:

- Diseñar y llevar a la práctica una instalación que potencie el juego, fomente la creación y la expresión y facilite las relaciones sociales del alumnado de infantil.
- A través del análisis de las acciones llevadas a cabo en la instalación por los niños y niñas, confirmar el potencial de la utilización de instalaciones artísticas como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
- Analizar la instalación ofertada para detectar posibles puntos de mejora de cara a implementaciones futuras.

5. CONTEXTO

La propuesta se llevó a cabo en el colegio público Umandi de Vitoria-Gasteiz. En el centro, la oferta artística era escasa, además de tener una metodología basada en dirigir el aprendizaje de los niños y niñas. El alumnado se limitaba a pintar sus propios dibujos en folios en blanco o en muchas ocasiones pintaban dibujos sacados de internet (ver imagen 6).



Imagen 6: niños pintando dibujos de internet con pinturas. Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los elementos que se les ofrecían se encontraban sólo materiales convencionales, tales como pinturas, rotuladores, acuarelas o témperas (ver imagen 7). Es por ello que se consideró importante el poder ofrecerles una metodología alternativa que fuese más efectiva a la hora de desarrollar sus capacidades artísticas.



Imagen 7: niños pintando con temperas. Fuente: elaboración propia.

Es cierto que la tutora conocía el arte instalativo aunque en ninguna ocasión lo había llevado a la práctica. Por ello antes de realizar la instalación definitiva se realizaron 2 instalaciones previas. Una de ellas con papel y cartulinas recicladas (ver imagen 8) y la otra con tubos de cartón, trozos de tela y discos (ver imagen 9).



Imagen 8: instalación con papel y cartulinas recicladas. Fuente: elaboración propia.

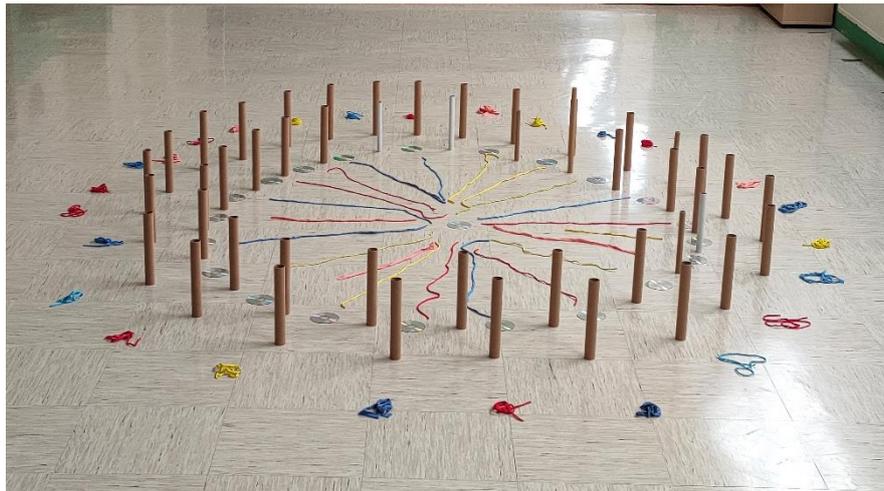


Imagen 9: instalación con tubos, telas y discos. Fuente: elaboración propia.

De la evaluación de estas dos instalaciones de prueba se obtuvieron conclusiones valiosas que han servido como base para el diseño de la instalación que se presentará más adelante. Como aspectos positivos se pudo comprobar una reacción positiva ante una propuesta nueva para ellos y ellas. Asimismo, se pudo observar la buena interacción entre iguales y con los objetos. Como último aspecto positivo, se pudo analizar el tipo de juego que realizaban, además de poder conocer más en profundidad sus gustos e

intereses. Por el contrario, como aspectos negativos se pudo observar que el espacio elegido no era idóneo debido a las distracciones que había.

6. METODOLOGÍA

A continuación, se expondrán la planificación de la propuesta, así como los instrumentos y las categorías en las que se basará el posterior análisis.

6.1. Participantes, duración de la acción y espacio utilizado

Como ya se ha mencionado antes, la propuesta se llevó a cabo en el colegio público de Umandi de Vitoria-Gasteiz, en el 2º ciclo de Educación Infantil, con niños de 4 años. El aula está compuesta por 23 niños de los cuales 12 eran chicas y 11 chicos. Aunque cabe resaltar que el día que se realizó la instalación faltó un niño por lo que al final fueron un total de 22 participantes.

Para la instalación se formaron 3 grupos pequeños, dos de ellos estaban compuestos por 7 participantes y el último por 8. El principal motivo de trabajar con grupos reducidos fue el pequeño tamaño del aula y la necesidad de que tuviesen más espacio para jugar. Asimismo, la presencia de un único adulto, la investigadora, en la instalación, hacía necesario también un número reducido de alumnado participante.

Respecto al tiempo de la instalación, se realizaron 3 sesiones y cada una de ellas tuvo una duración de aproximadamente 12-15 minutos.

El aula donde se llevó a la práctica la propuesta no era la habitual para los niños y niñas, pero, aun así, era un aula que ya conocían ya que en alguna ocasión habían realizado allí actividades con la luz ultravioleta. Es de gran relevancia recalcar que el espacio se podía aislar de la luz exterior por completo además de ser el aula en la que se encontraba uno de los instrumentos principales de la instalación, el retroproyector, el cual no se podía mover de dicha aula.

6.2. Instrumentos de análisis de la información

Con el objetivo de documentar lo ocurrido durante el transcurso de la instalación para su posterior análisis, se utilizaron diferentes instrumentos como la observación directa y las notas de campo. Cabe mencionar que la observación tiene la función de documentar los efectos de la acción y proporciona la base documental inmediata para la reflexión posterior, además debe adecuarse a las circunstancias y ser abierta y flexible para registrar lo inesperado (Ruiz de Velasco y Abad, 2016). Además, también se realizaron registros visuales a través de fotografías y videos, los cuales permitieron realizar un análisis posterior a la acción.

La categorización deductiva se ha realizado tomando como base la guía para la observación de los parámetros psicomotores de Arnaiz y Bolarín (2000) y las pautas de observación propuestas por Recio (2014). En base a ello, se han creado las siguientes categorías y subcategorías:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Análisis de los elementos.	- Tiempo de observación. - Modo de analizarlos.
2. Relación con los objetos.	- Como utiliza los elementos. -Relaciones favorecedoras al juego presimbólico y simbólico.
3. Relaciones sociocomunicativas e interacciones.	- Juego individual. - Relaciones entre iguales. - Relación con el adulto. - Actitud ante el juego.
4. Relación con el espacio.	- Utilización del espacio. - Movimientos por el espacio.
5. Relación con el tiempo.	- Duración de sus actividades. - Duración en cada espacio.

Por último, señalar que, para preservar el anonimato de los participantes, los nombres de los niños y niñas utilizados en la exposición de los resultados, son ficticios.

7. PROPUESTA EDUCATIVA

De acuerdo con el marco teórico anteriormente expuesto se realizará una propuesta de instalación en el aula que será posteriormente analizada. Esta instalación fue llevada a cabo durante mi periodo de prácticas.

7.1. Objetivos

Los objetivos generales y específicos de la propuesta educativa realizada se plantearon en base a los objetivos del actual Decreto 237/2015 de Educación Infantil.

En primer lugar, el objetivo general de la propuesta es favorecer la participación de manera lúdica y experimental los alumnos y alumnas en la instalación para desarrollar la creatividad y las relaciones sociales.

Por otro lado, se encuentran los objetivos específicos:

- Experimentar y descubrir las características de los objetos a través de su cuerpo (forma, color, tamaño, transparencia, opacidad).
- Mostrar una actitud de colaboración y respeto respecto a los demás niños y niñas.
- Realizar juego presimbólico y simbólico para acercarse a la comprensión de su entorno social próximo.
- Mostrar una participación activa durante la instalación, mostrando interés e iniciativa.
- Expresar sus ideas y realizar sus creaciones propias.

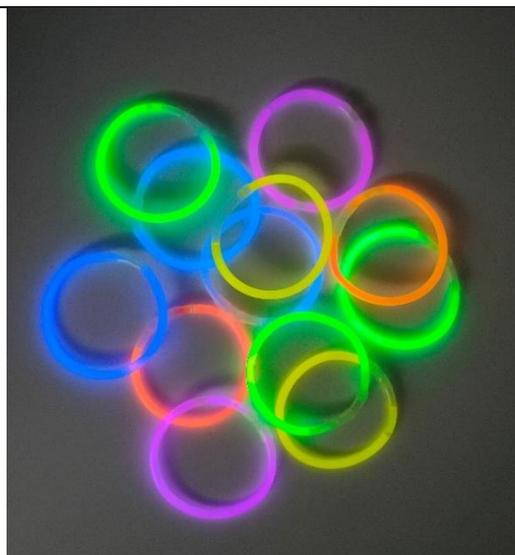
7.2. Descripción de la propuesta

El elemento principal de esta instalación es la luz, un excelente recurso dado que ofrece a niños y niñas un encuentro poético, curioso, volumétrico y lleno de misterio que da lugar a la exploración, al aprendizaje espontáneo y al diálogo imaginativo entre ellas y ellos y el espacio (Mesías-Lema y Sánchez, 2018).

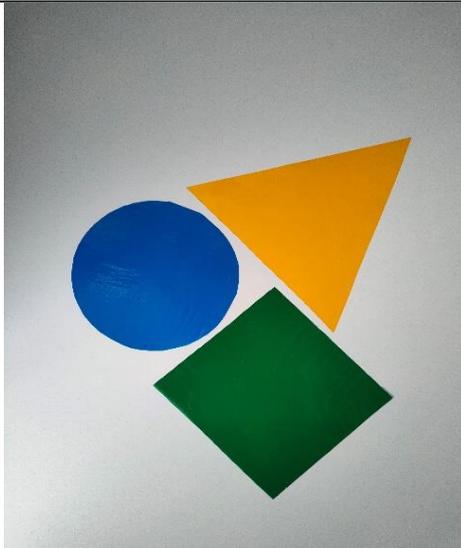
En lo que concierne a la elección de los elementos que conforman la instalación, esta se basa en ofrecer variedad de materiales que estimulan la sensorialidad, y el uso simbólico, sumergiendo a los más pequeños en nuevos y potentes deleites estéticos (Abad, 2008). Además, son objetos sencillos, atractivos y versátiles que remiten a un contexto cercano y familiar (Ruiz de Velasco y Abad, 2020).

En el siguiente listado se pueden ver algunos de los materiales utilizados:

Pulseras fluorescentes.



Celofán.



Linternas. Con luz blanca o con luces de colores. Resaltar que había una linterna para cada uno para evitar conflictos.



Botones.



Figuras geométricas.

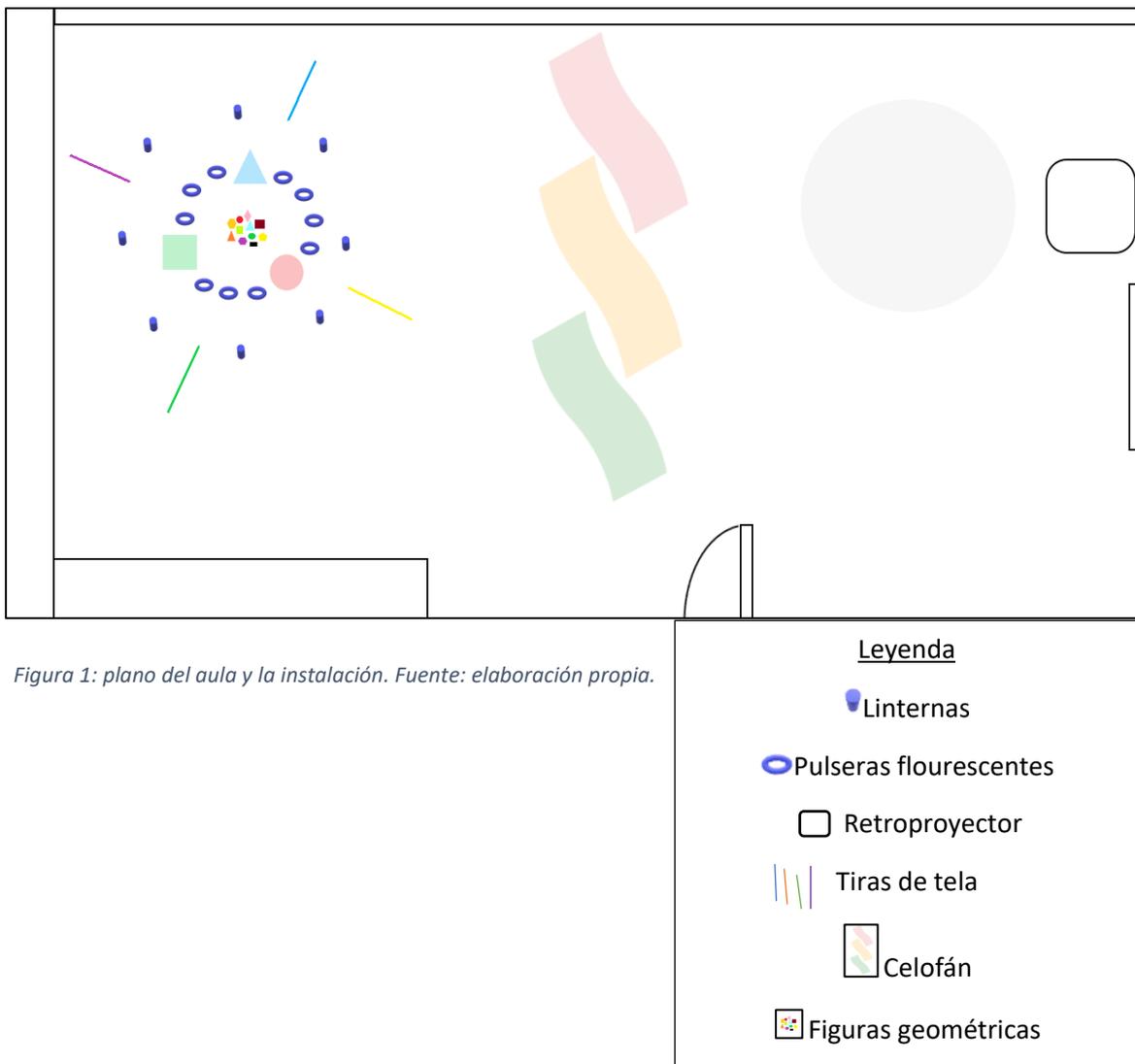
Semitransparentes y opacas.



Telas. Tapetes de crochet y tiras de tela.



Respecto a la disposición de los materiales, estos se presentan ordenados, de forma que, por un lado, provoque su transformación y, al mismo tiempo, que los niños entiendan la existencia de unos límites en el juego (Abad, 2014). Para ello, se crearon tres zonas (ver figura 1).



La primera, se delimitó colocando en medio del aula y colgados, 3 rollos de celofán, uno de color verde, otro de color amarillo y el tercero rojo, que llegaban hasta el suelo (ver imagen 10), y que dividían el espacio en dos.



Imagen 10: celofán colgado del techo. Fuente: elaboración propia.

En la parte derecha del aula, se situó el retroproyector, sobre cuya superficie se había realizado una composición con botones, figuras geométricas semitransparentes de colores y unos pequeños tapetes de crochet, cuya sombra se proyectaba en el suelo (ver imagen 11).



Imagen 11: sombra del retroproyector. Fuente: elaboración propia.

En la parte izquierda del aula, se encontraban, dispuestas en un círculo las pulseras fluorescentes, las figuras geométricas opacas y los trozos de celofán cortado. En medio del círculo las figuras geométricas semitransparentes formaban el dibujo de unas flores y por último, en la periferia de la circunferencia estaban colocadas las linternas y las tiras de tela (ver imagen 12).



Imagen 12: zona de la instalación horizontal. Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que la puerta de entrada se encontraba en medio del aula por lo que los niños y niñas nada más entrar podían ver la instalación en su totalidad, es decir, las tres zonas.

Los materiales de la instalación horizontal (imagen 12) permitían, básicamente, tanto el apilamiento (a través de las pulseras fluorescentes), la experimentación con los colores y las sombras (mediante las linternas y el celofán) y la creación de sus propias composiciones (utilizando las figuras geométricas, tanto opacas como semitransparentes, junto con los botones y las tiras de tela). Asimismo, todos ellos daban la posibilidad de explorar la opacidad y la transparencia de los objetos y los colores en la zona del retroproyector y de desarrollar el juego presimbólico y simbólico en un ambiente atrayente para ellos.

Respecto a la iluminación general del espacio, durante la instalación la única luz era la del retroproyector. Al ser un aula pequeña era suficiente para que estuviera bien iluminada y, además, como ya se ha mencionado con anterioridad los alumnos y alumnas ya conocían el aula debido a las actividades que allí realizaban con la luz ultravioleta y por tanto, no les producía miedo o ansiedad. Por esa razón, de los 3 grupos que participaron en dos de ellos algún niño o niña la encendió. Dicha luz no afectó a los materiales ya que estos no eran fotosensibles a la luz ultravioleta y se dejó encendida visto el disfrute de los pequeños.

8. RESULTADOS

En este apartado se va a analizar lo ocurrido durante la instalación en base a las categorías y subcategorías anteriormente expuestas.

Antes de entrar en el aula donde se iba a llevar a cabo la propuesta se les explicó dónde íbamos a ir y se les dio la única consigna de no hacerse daño.

Cuando entraron la reacción de todos y todas fue de sorpresa y asombro. Los niños y niñas hacían preguntas y relataban lo que veían: “¿Esto qué es?”, “*Veo luces*”, “*Yo he visto sombras*” o “*¡Hala! hay colores*”.

Comenzando con el análisis de los elementos, una vez todos los alumnos y alumnas contemplaron la instalación comenzaron a manipular los materiales. La

mayoría fueron directamente a coger algún objeto, pero hubo un caso como el de Ander que analizó los elementos detenidamente antes de empezar a jugar. Para ello cogió una linterna y con ella observó todos y cada uno de los objetos que había en el suelo (ver imagen 13).

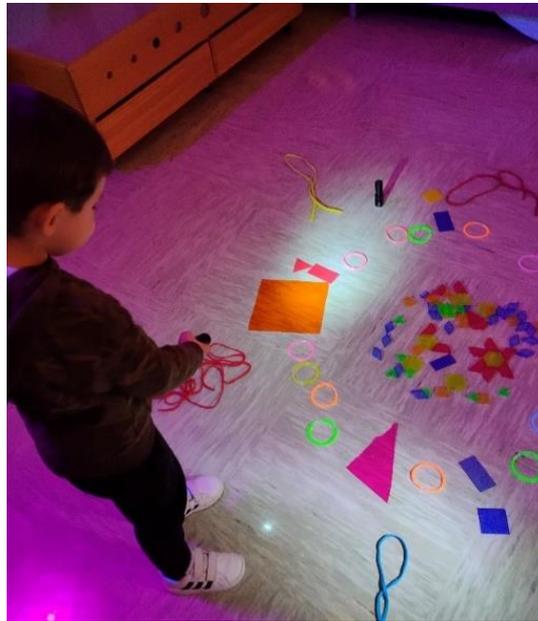


Imagen 13: Ander explorando los materiales con la linterna. Fuente: elaboración propia.

Respecto a la relación con los objetos no todos fueron utilizados por igual. Los dos elementos que más usaron fueron el celofán y las linternas. Cabe resaltar que cada uno de los participantes cogió una linterna y no la dejaron hasta que finalizó la instalación.

Una manera de utilizar el material fue la de explorar y crear. Para ello observaban las características del material y creaban sus propias composiciones dibujos o inventaban juegos.

De este modo de juego podemos destacar el siguiente diálogo entre dos niñas, Irati y Alazne, en el que analizan la transparencia y la opacidad, en este caso, de los botones, mientras Irati crea su propia composición (ver imagen 14).

Irati: mira lo que hecho

Alazne: se ven negros (refiriéndose a los botones opacos)

Irati: este se ve amarillo (refiriéndose al botón semitransparente)



Imagen 14: Irati mirando su composición en el suelo. Fuente: elaboración propia.

Otro modo de utilización del material fue la del apilamiento de las pulseras fluorescentes (ver imagen 15). En este caso, Alba, después de haber estado apilándolas en el suelo cogió un montón de los que había realizado y lo llevó consigo hasta el final de la instalación.



Imagen 15: Alba con las pulseras fluorescentes. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, utilizaron el material para crear sus propios juegos simbólicos entre los que se pueden destacar dos.

Por un lado, un niño, Iker, simuló estar cantando utilizando una linterna a modo de micrófono (ver imagen 16).



Imagen 16: Iker simulando que está cantando con una linterna. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, otro niño en este caso Mario simuló ser un fantasma y para ello se puso la linterna en la barbilla (ver imagen 17).



Imagen 17: Mario simulando ser un fantasma. Fuente: elaboración propia.

Cuando le vieron, dos de sus compañeros le imitaron y comenzaron un juego en el cual unos eran fantasmas e iban a pillar a los otros.

Siguiendo con relaciones sociocomunicativas e interacciones, mencionar que hubo interacción entre iguales entre todos los niños y niñas. En su gran mayoría las acciones las llevaban a cabo individualmente o en pequeños grupos de 2 o 3 personas. Prueba de ello son las siguientes situaciones, por un lado, destacar el juego individual de Alba (ver imagen 18), donde se puede ver a la pequeña experimentando con las pulseras fluorescentes y la sombra en la pared blanca.



Imagen 18: Alba jugando individualmente con las pulseras y la sombra. Fuente: elaboración propia.

Mientras que, por otro lado, se puede observar cómo interactúan y juegan en grupo con el celofán Laia, Irati y Adrián (ver imagen 19).



Imagen 19: Laia, Irati y Adrián jugando en grupo. Fuente:elaboración propia.

Se debe resaltar también en cuanto a los resultados relacionados con las interacciones, la relación que tuvieron con la docente. De los 22 niños y niñas que participaron 14 de ellos tuvieron algún tipo de interacción con el adulto, incluso alguno en más de una ocasión, y tan solo 8 no tuvieron relación con la profesora en ningún momento del juego. Dichas interacciones en su mayoría fueron para mostrar lo que habían hecho o descubierto. A continuación, se destacan algunos ejemplos de estas situaciones.

Una de ellas, cuando Adrián entusiasmado se acerca al adulto y le dice: *“mira se ve en mi mano”* (ver imagen 20). Mostrando a la profesora el descubrimiento que había hecho.

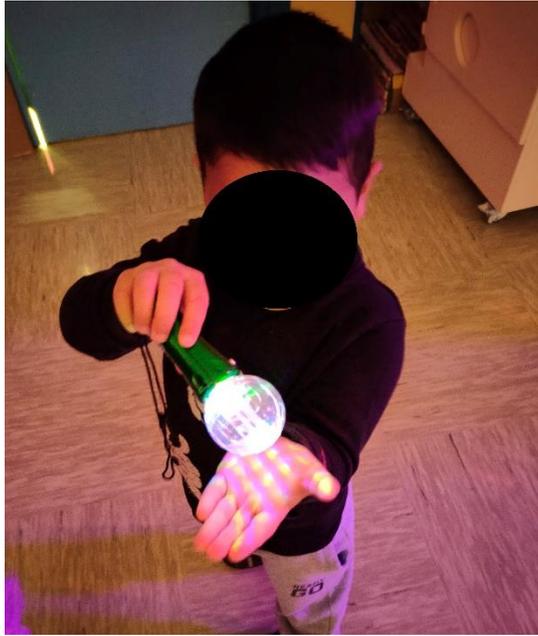


Imagen 20: Adrián mostrando a la profesora la luz de la linterna en su mano. Fuente: elaboración propia.

Una situación similar surge con Nahia cuando pide al adulto que observe como se ve la luz a través del celofán (ver imagen 21).



Imagen 21: Nahia observando la luz a través del celofán. Fuente: elaboración propia.

Además, le hace saber lo que ha descubierto: “*si haces así se ve rosa*”. Después de explorar con la linterna el celofán rojo quiso probar con el resto de colores para ver si ocurría lo mismo para después comunicárselo a la profesora (ver imágenes 22 y 23).



*Imagen 22: analizando el celofán naranja.
Fuente:elaboración propia.*



Imagen 23: analizando el celofán verde. Fuente:elaboración propia.

Para finalizar con las relaciones sociocomunicativas e interacciones, se puede analizar la actitud ante el juego. Esta fue diversa ya que algunos proponían juegos mientras otros aceptaban el juego de los demás. Un ejemplo de ello es cuando Egoitz, que llevaba un rato mirando las sombras que otros compañeros realizaban en el suelo, decidió proponerle a Marina el juego de atrapar las sombras y saltar sobre ellas (ver imagen 24).



Imagen 24: Egoitz y Haizea saltando y atrapando las sombras. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con la relación con el espacio, resaltar que, aunque la gran mayoría se desplazó por toda el aula, no todos usaron el espacio en su totalidad. Asimismo, la relación respecto al espacio fue diversa, algunos realizaban juegos dinámicos y corrían por toda el aula mientras otros apenas se movieron de un determinado lugar. Una muestra de esta falta de movimiento fue Irati, que se quedó gran parte del tiempo en la zona de la pared blanca experimentando con su cuerpo y las sombras (ver imagen 25) y con diferentes materiales como, por ejemplo, el celofán (ver imagen 26).



Imagen 25: Irati experimentando con su cuerpo y las sombras. Fuente: elaboración propia.



Imagen 26: Irati explorando con la linterna y el celofán. Fuente: elaboración propia.

Cabe recalcar que en ningún momento ningún niño o niña realizó juegos sentado. Todos jugaron de pie, aunque en algún momento puntual sí que realizaron alguna acción sentada, como cuando Lucía se sentó para analizar detenidamente los colores de la linterna sobre el suelo.

Por último, respecto a la relación con el tiempo, es de gran relevancia resaltar que de las tres zonas que había donde más tiempo pasaron fue en la de los celofanes que estaban colgados del techo y donde también se encontraban las linternas y pulseras fluorescentes. Asimismo, se observó que, dependiendo de la niña o el niño, variaba el tiempo que permanecían con cada actividad, empleando a veces un gran periodo de tiempo en la misma actividad y otras cambiando constantemente de acción.

9. CONCLUSIONES

Como ya se mencionaba, esta propuesta surgió como respuesta ante la escasa importancia y presencia que se daba al arte en el aula de 4 años del colegio Umandi de Vitoria-Gasteiz, donde se tuvo la oportunidad de realizar el Practicum III. Considero que el arte ha quedado dentro del ámbito educativo en un segundo plano, pero gracias a este trabajo, y a través de la propuesta planteada, se ha podido corroborar la importancia y los beneficios que las instalaciones artísticas tienen en la educación de infantil, además de comprobar cómo se trabajan las diferentes áreas de conocimiento desde una perspectiva global e integradora (Rubio y Riaño, 2019).

Respecto a la luz, se ha podido observar a través de la motivación y el interés mostrado por los alumnos y alumnas que el ambiente de misterio creado favorecía al descubrimiento y la experimentación.

Gracias al análisis de las experimentaciones que hicieron los niños y niñas, se ha podido comprobar la capacidad de observación de los pequeños y la estrecha relación que esta guarda con la sensorialidad (Azar, 2014). Además, se ha podido corroborar a través de las reacciones al entrar en el aula de la instalación que, mediante la contemplación previa, se genera el deseo (Ruiz de Velasco y Abad, 2020).

Siguiendo con la relación con los objetos, se ha podido comprobar un uso del material un tanto posesivo en acciones como la de llevar consigo una linterna de principio a fin de la instalación a pesar de que había una para cada uno. Cuando no la estaban utilizando no la dejaban donde la habían cogido como hacían con otros materiales si no que se la quedaban, por lo tanto, se ha podido observar el apego hacia dicho objeto. Asimismo, se ha podido contemplar también la acumulación del objeto en acciones como la apilación de las pulseras fluorescentes.

Continuando con las relaciones sociocomunicativas e interacciones surgidas se puede considerar varios aspectos. Principalmente, se ha podido comprobar que hubo relaciones entre iguales por parte de todos los participantes. Dichas relaciones surgieron de forma individual o en pequeños grupos. El hecho de poder interactuar con lo demás ha fomentado el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas, por tanto, se ha podido comprobar también que posibilitan la evolución del lenguaje y la ampliación de la competencia lingüística (Abad y Ruiz de Velasco, 2012).

Respecto a la relación con el adulto se ha podido observar por parte de algunos niños y niñas la necesidad de aprobación del adulto lo cual corrobora la necesidad de autoafirmación de su estima y valoración del logro por parte de la docente (Arnaiz y Bolarín 2000). Por consiguiente, se ha comprobado que la necesidad de expresar, comunicar, ser escuchado, de ser reconocido y comunicarse es el motor del aprendizaje (Azar, 2014).

Por otro lado, en relación a las actitudes ante el juego se han podido ver actitudes de liderazgo y de sumisión que podrían reflejar la personalidad de los niños. Como mencionan Arnaiz y Bolarín (2000), mediante la observación de las acciones de los niños y niñas en estos espacios se contemplan aspectos importantes de su personalidad, tales como inhibición, timidez o apertura hacia el mundo exterior entre otros. En el caso de esta propuesta los niños y niñas más extrovertidos proponían juego e imponían sus normas mientras que los más tímidos estaban predispuesto a aceptar seguir el juego.

En cuanto a los materiales que más usaron estos fueron las linternas y el celofán que tuvieron un gran éxito entre los pequeños. Todos los niño y niñas manipularon estos materiales y jugaron durante un largo periodo de tiempo. Por el contrario, las telas fueron usadas por menos alumnos y alumnas. Esto podría deberse a que las telas son un material con el que están más acostumbrados a jugar mientras que las linternas y el celofán eran algo nuevo para ellos.

Cabe resaltar que les han dado diferentes utilidades a los materiales, unos le daban el uso que les correspondían mientras que otros les han dado otro significado que no era el suyo, para así crear su propio juego simbólico. Se puede corroborar por tanto

que como menciona Abad (2008), el juego simbólico favorece a la elaboración de significados.

Por último, en cuanto al espacio se pudo ver el libre desplazamiento por toda el aula, aunque cada uno optó por pasar más tiempo en el lugar donde más cómodo se sentía. Asimismo, en relación con el tiempo, como ya se ha mencionado con anterioridad, lo que más les llamó la atención fue la zona de las linternas y el celofán y por tanto es donde más tiempo pasaron. Esto se ha observado a través de la motivación mostrada por parte del alumnado y del mismo modo se ha podido comprobar que ofrecerles un espacio y unos elementos fuera de lo que habitualmente utilizan les genera un interés que ayuda a desarrollar sus capacidades creativas.

A través de los resultados obtenidos he podido corroborar que las instalaciones artísticas en educación infantil favorecen los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y las actitudes sensibles a partir del juego sensoriomotriz y simbólico (Abad, 2008).

Por último, estos nuevos modos de implementar la enseñanza artística en el aula implican ver la educación artística como un espacio de cuestionamiento y reconocimiento además de situar las experiencias del alumnado en el centro del proceso educativo (Abad, 2021).

10. ASPECTOS DE MEJORA DE LA PROPUESTA Y REFLEXIONES

Tras la investigación realizada he podido observar varios aspectos a mejorar en relación a la propuesta educativa realizada.

El primer aspecto de mejora tendría relación con el espacio, ya que hubiera sido más apropiado realizar la instalación en un aula más amplia, para que de ese modo los niños y niñas tuvieran más espacio para jugar. Además, me hubiera gustado eliminar más elementos del aula que no formaban parte de la instalación ya que, si bien los pequeños no se distrajeran con ningún otro elemento externo al margen de la luz ultravioleta, considero que quitaban espacio para la acción.

Respecto a los materiales, me hubiera gustado sustituir las tiras de tela por telas más grandes, como pueden ser las sábanas para dar más posibilidades de juego.

Otro aspecto de mejora sería la presencia de otro adulto durante el transcurso de la instalación, ya que una de las principales dificultades encontradas fue la recogida de datos. El carácter investigador y no solo docente del trabajo requería de la presencia de al menos otro adulto para poder documentar con más precisión y poder recoger mejor la información.

En último lugar, gracias a este trabajo he podido profundizar y conocer mejor esta práctica innovadora y he podido ver sus múltiples beneficios dentro del aula infantil. Asimismo, he aprendido la importancia de la documentación no solo en este tipo de propuestas sino en todas las actividades que se lleven a cabo en el centro educativo. Además, considero que este trabajo me servirá de ayuda para mi futuro como docente a la hora de diseñar una instalación debido a la profundización realizada respecto al tema.

Como última reflexión me gustaría mencionar la implicación que deben de tener los docentes en intentar buscar un cambio en la educación artística y apostar por la innovación.

11. BIBLIOGRAFÍA

- 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. (2014). El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego. En Sarlé, P, Ivaldi, E y Hernández, L (Ed.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 67-85). OEI.
- Abad, J. (2021). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (Ed.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). Fundación Santillana.
- Abad, J y Equipo Educativo de la Escuela Infantil Barco de Papel. (s.f.). Narración de un proyecto de arte comunitario en la escuela.
- Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2012). El juego simbólico. *Aula de Infantil*, (65), 30-33.
- Abad, J y Ruiz de Velasco, A. (2018). La propuesta de las instalaciones de juego: metáforas del encuentro y la vida de relación, (Fotografía). Recuperado de <https://arqa.com/actualidad/colaboraciones/la-propuesta-de-las-instalaciones-de-juego-metaforas-del-encuentro-y-la-vida-de-relacion.html>
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*, (12), 41.
- Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Universidad Pública de Navarra.
- Andrés, S. (2019). *Narrar una experiencia en el aula de 2 años: aprendemos jugando y experimentando con una propuesta de instalación artística*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cantabria, España.
- Arnáiz, P. y Bolarín, M^aJ. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (37), 63-85.

- Azar, S. (2014). El sensible acto de mirar: la educación visual en la primera infancia. En Sarlé, P, Ivaldi, E y Hernández, L (Ed.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 45-65). OEI.
- Barbero, A. (2016). Capítulo 5. Desarrollo de la expresión plástica en la Educación Infantil. En Adueza, M., Barbero, A., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (Ed.). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil* (pp. 111). Unir.
- Berodia, P. (2020). *Instalaciones artísticas en Educación Infantil: aprendiendo a cuidar el mar a través del arte*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cantabria, España.
- 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.
- Burgos, P. y Galán, P. y De la Calle, C. (2015). Un proyecto de arte en blanco y negro. *Aula de infantil*, (81), 33-35.
- Chinchón, I. (s.f.). *El uso de la luz en el primer ciclo de educación infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, facultad de educación de Segovia. España.
- Coellar, P. y Ugalde, M. (2019). *El arte contemporáneo como recurso para el diseño interior. Aplicación de una instalación artística en un espacio interior*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Azuay, Ecuador.
- Díaz-Obregón, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores potencialmente educativos de la instalación*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Duchamp, M. (1942). First Paper of Surrealism (Fotografía). Recuperado de <https://philamuseum.org/search?q=Marcel%20Duchamp,%20First%20Paper%20of%20Surrealism.%201942>.
- García, J. (2016). Capítulo 14. Investigación y desarrollo de buenas prácticas en educación plástica y visual. En Adueza, M., Barbero, A., Caeiro, M., Da Silva,

- A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (Ed.). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil* (pp 281). Unir.
- García, J. (2016). Capítulo 15. Propuestas de innovación en educación a través de las artes. En Adueza, M., Barbero, A., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (Ed.). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil* (pp 305-321). Unir.
- González, A. (2016). Capítulo 2. Expresión plástica y visual: un espacio didáctico de aprendizaje activo. En Adueza, M., Barbero, A., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (Ed.). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil* (pp 37-47). Unir.
- Gutiérrez, I. P. (2016). *La instalación artística, recurso contemporáneo de nuevos relacionamientos con el arte, ciudad de La Paz, gestión 2016* (Tesis de Grado). Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
- Hoyuelos, A. (2007) Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*. (39).
- Kabakov, I (1995): *Sobre la instalación total*. Cantz.
- Kusama, Y. (2017). Flower Obsession (Fotografía). Recuperado de <https://www.ngv.vic.gov.au/explore/collection/work/131613/>
- 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/
- Marín, R. (2003). Didáctica de la educación artística. Colección Didáctica. Primaria.
- 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 Pontificia Comillas.
- 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.
- Moya, M. (2017). *La instalación artística en Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid, facultad de educación de Segovia, España.

- Peña, D. (2018). La pedagogía teatral en el desarrollo de los imaginarios socioculturales infantiles. *Colegio Los Andes de Bogotá*, (10). 166-177.
- Recio, I. (2014). Pistas para la evaluación de instalaciones. *Aula de Infantil*, (77), 26.
- Rubio, L. y Riaño, M. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *D'Innovació Docent Universitària*, (11), 54-64.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana*, (71), 37-62.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. *Aula de Infantil*, (103), 28-32.
- Sánchez, M. (2009). *La instalación, cómo y por qué*. Recuperado de <https://elcultural.com/La-instalacion-como-y-por-que>
- Sánchez, M. (2017). *Mesas de luz como recurso didáctico para las Ciencias Experimentales en Educación Primaria*. (Trabajo de Fin de Grado). Universitat Jaume I, España.
- Schwitters, K. (1937). Merzbau (Fotografía). Recuperado de <http://proyectoidis.org/merzbau/>
- Toca, S. (2019). *Jugar, experimentar y relacionarnos: las instalaciones artísticas en un aula de 4 años*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Cantabria, España.
- Villarroel, P. (2015) Instalaciones Lúdicas Interacción, creatividad y libertad en la Primera Infancia. *Memorias del 3º Encuentro Internacional de Educación Infantil de OMEP Ecuador*.