



## &lt;Artículo&gt;

## Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico

Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz

Enviado: 31/05/2017

Aceptado: 20/07/2017

Publicado en prensa: 21/09/2017

Publicado: 08/01/2018

## //Resumen

**INTRODUCCIÓN.** La presente investigación indaga sobre la importancia de relacionar la enseñanza-aprendizaje con el acto de reflexionar. La hipótesis parte de la creencia de que reflexionar favorece el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, y así, la comprensión y asimilación de las prácticas educativas vinculadas al arte contemporáneo en la formación inicial de profesorado. **MÉTODO.** Una vez definidas las preguntas de investigación, se ha optado por el método Lego Serious Play (LSP) para llevar a cabo una sesión en la que se dialoga en torno a prácticas artísticas desarrolladas en el aula. Este método analiza la idea del juego simbólico como constructor de conocimiento y, por tanto, como una posible herramienta canalizadora hacia el pensamiento reflexivo. **RESULTADOS.** Los relatos extraídos han permitido ver resultados significativos que posibilitan mediar entre las prácticas artísticas desarrolladas y experiencias de vida, demostrando el uso de LSP para dicho cometido. **DISCUSIÓN.** Se pone en valor la diversidad y versatilidad que ofrece el acto de reflexionar, lo cual supone una vía significativa hacia el pensamiento crítico. También se subraya la idea de rescatar el juego como una herramienta eficaz en la educación adulta.

## //Palabras clave

Pensamiento reflexivo; Lego Serious Play; Educación artística.

## //Referencia recomendada

Peña-Zabala, M., Cilleruelo, L., y Aberasturi-Apraiz, E. (2018). Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 1-15.

<http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119183>

## //Datos de las autoras

**Miriam Peña-Zabala.** Laboral de Universidad Interina de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. [miriam.pena@ehu.es](mailto:miriam.pena@ehu.es), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5800-662X>

**Lourdes Cilleruelo.** Doctora y Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. [lourdes.cilleruelo@ehu.es](mailto:lourdes.cilleruelo@ehu.es), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6877-7794>

**Estibaliz Aberasturi-Apraiz.** Doctora y Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. [estitxu.aberasturi@ehu.es](mailto:estitxu.aberasturi@ehu.es), ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7827-0850>

Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

//Títol

Lego Serious Play: cap a la permeabilitat del pensament crític

//Resum

**INTRODUCCIÓ.** Aquesta recerca indaga en la importància de relacionar l'ensenyament-aprenentatge amb l'acte de reflexionar. La hipòtesi parteix de la creença que aquest afavoreix el desenvolupament del pensament crític en l'alumnat i, així, la comprensió i assimilació de les pràctiques educatives vinculades a l'art contemporani en la formació inicial de professorat. **MÈTODE.** Un cop definides les preguntes d'investigació, s'ha optat pel mètode Lego Serious Play (LSP) per dur a terme una sessió en la qual es dialoga a l'entorn de pràctiques artístiques desenvolupades a l'aula. Aquest mètode analitza la idea del joc simbòlic com a constructor de coneixement i, per tant, com una possible eina canalitzadora cap al pensament reflexiu. **RESULTATS.** Els relats extrets han permès veure resultats significatius que possibiliten una mediació entre les pràctiques artístiques desenvolupades i les experiències de vida, alhora que s'ha demostrat l'eficàcia del mètode LSP per a l'efecte esmentat. **DISCUSSIÓ.** Es reivindica la importància de la diversitat i la versatilitat que ofereix l'acte de reflexionar, la qual cosa suposa una via significativa cap al pensament crític. També se subratlla la idea de rescatar el joc com una eina eficaç en l'educació adulta.

//Paraules clau

Pensament reflexiu; Lego Serious Play; Educació artística.

//Title

Lego Serious Play: towards the permeability of critical thinking

//Abstract

**INTRODUCTION.** This paper investigates the importance of linking the teaching-learning process with the act of reflection, using the premise that critical thinking can help students understand and assimilate the educational practices linked to initial teacher education in the teaching of contemporary art. **METHOD.** After defining the research questions, the researchers used the Lego Serious Play (LSP) Method to organize a debate on artistic practices in the classroom. The Method proposes that symbolic play can be a constructor of knowledge and, therefore, a tool to channel reflective thinking. **RESULTS.** The narratives emerging from the debate were used to visualize significant results that made it possible to mediate between artistic practices and life experiences, demonstrating that LSP can be used to the end described. **DISCUSSION.** This paper emphasizes the importance of the diversity and versatility involved in the act of reflection, which enables people to initiate a process of critical thinking. It also defends the importance of revisiting play as an effective tool in adult education.

//Keywords

Reflective Thinking; Lego Serious Play Method; Art Education.



Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

## 1. Introducción: abordar los problemas que vive la educación artística

La emergencia de múltiples proyectos que tratan de poner en valor nuestra área viene a reforzar la sensación de que el potencial de la educación artística no está aún lo suficientemente desarrollado y valorado en nuestro contexto educativo. Creemos que desde la educación artística puede hacerse más y, para ello, debemos hacernos fuertes y tomar posesión del lugar que nos corresponde en el mapa educativo.

Este trabajo se inscribe en un contexto condicionado por una serie de problemas y cuestiones no resueltas que, en la práctica, relegan la educación artística a un plano secundario en el panorama educativo:

De las reflexiones extraídas del alumnado universitario en sus periodos de formación en prácticas en los centros escolares, se puede evidenciar el primer problema, que tiene que ver con la formación insuficiente del profesorado y, en consecuencia, con la sospecha del escaso valor de la creencia en el arte como vivencia esencial en el desarrollo educativo de la infancia. Esta evidencia emerge a través de relatos que denuncian, por ejemplo, la deriva efectiva de horas de educación artística hacia otras actividades, el seguidismo acrítico de viejos planteamientos academicistas (Aguirre y Giráldez, 2009) o incluso testimonios directos del profesorado que admiten no conocer el área y "hacer lo que pueden".

Otro gran obstáculo al que se enfrenta el área se debe a la percepción de un cierto desfase anacrónico (Robinson, 2011) en la relación que vive la educación actual respecto a la sociedad contemporánea. Por desgracia, la deseable inclusión mediadora de las producciones artísticas y culturales del siglo XXI en los centros escolares debe superar a día de hoy una brecha de desconfianza y antagonismo que en demasiadas ocasiones impide la actualización de los propios contenidos culturales.

Frente a este panorama, estamos convencidas de que la praxis del arte contemporáneo merece un lugar activo en la educación, ya que su inserción posibilitará una educación flexible, capaz de actuar y pensar de un modo interdisciplinar, conectando diferentes esferas del pensamiento y posibilitando nuevos escenarios de actuación en tiempo y contexto real (Bast, 2015). Creemos importante recordar que sin el arte es más difícil comprender el mundo, ya que este constituye una experiencia humana universal, práctica y transformadora, tanto a nivel individual como social (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

Hemos trasladado estas preocupaciones al contexto educativo de la formación inicial de profesorado de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao - UPV/EHU con la finalidad de examinar qué actuaciones pueden iniciarse desde el ámbito universitario para ayudar a que el futuro docente no perpetúe los problemas antes descritos y tome conciencia de las bondades de una formación comprometida, y se posicione como agente activo ante la educación artística.

En esta línea, la presente investigación analiza la pertinencia del uso del juego como estrategia para favorecer la reflexión en torno a prácticas artísticas contemporáneas desarrolladas en el aula.

Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

En concreto, dado el alto componente lúdico del método Lego Serious Play (LSP), se ha querido evaluar si el uso de dicho modelo facilitaría la generación de discursos reflexivos derivados de las prácticas artísticas y, de ese modo, la creación de puentes hacia la comprensión y generación de conocimiento mediante el arte contemporáneo. De forma más específica, este trabajo pretende explorar a través del modelo LSP ciertas claves que ayuden a comprender cuáles podrían ser esos modos de hacer en los que el arte deja de ser ARTE con mayúsculas para pasar a ser, tal y como afirma Dewey (2008), un agente cotidiano canalizador de experiencias vitales.

En este sentido, como docentes universitarios, pretendemos tomar conciencia de cómo se transforma la experiencia adquirida en las prácticas artísticas desarrolladas en el aula, qué significados genera y qué aporta en la formación del alumnado. No se trata de analizar el contenido —presuponiendo que la materia responde a las guías docentes establecidas en la asignatura—, sino de estudiar qué resonancias se generan y si fomentan un pensamiento reflexivo que impregne su desarrollo como personas comprometidas con su formación.

## 2. La reflexión: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico

Parece evidente afirmar que para que el aprendizaje sea significativo —es decir, para que el que aprende tome conciencia de ello—, el marco experiencial en el que dicho aprendizaje ocurre tiene que ser suficientemente relevante.

Dicha experiencia debe poder contribuir a que el pensamiento crítico se desarrolle, actuando, de algún modo, como engranaje hacia el siguiente eslabón en la cadena de aprendizaje, para ir enriqueciéndose así en el devenir de la vida. Rodgers (2002) defiende esta idea cuando afirma que lo que da valor a una experiencia es lo que se percibe y se estructura a partir de la vivencia. El modo de ser de la experiencia es el vínculo entre acciones de pasado y proyectos de futuro; esto es, somos capaces de interiorizarla como esa evolución reconocible de algún saber anterior que es capaz de convertirse a su vez en la pieza que le dé sentido a una experiencia futura: “La experiencia nos abre, pues, la mente llevándonos a una mayor ductilidad, fluidez y flexibilidad, ya que es un estado de búsqueda en sí mismo” (Sánchez, 1991, p. 31).

En este crecer continuo de experiencias, para que estas sean significativas, la acción de reflexionar es un ingrediente indispensable. La reflexión tiene como función generar significado, establecer relaciones y continuidades entre las diferentes experiencias. Resulta inspirador trasladar la idea de que la acción reflexiva no es un fin como tal, sino un modo de posicionarse ante los acontecimientos que deberían formar parte del día a día. Burton (2015) recoge esta idea de Shon (1989) o Mezierow (2000) cuando define estas ideas con conceptos como *practicantes reflexivos* o *estudiantes en transformación*. Puede deducirse entonces que el acto de reflexionar no debe ser una actividad aislada a la que acogerse eventualmente, sino parte de la matriz, algo intrínseco de cualquier propuesta educativa.

A partir de estas afirmaciones, la cuestión reside en cómo normalizar la reflexión en las prácticas artísticas del aula. ¿Favorecemos la reflexión del alumnado? ¿Conocemos los canales para que esto ocurra? No es suficiente invitar a pensar sobre lo que hemos hecho en el desarrollo de la clase. El propio acto de fomentar un pensamiento crítico es parte de la labor docente y, aunque *a priori* se esté de acuerdo en que el acto de aprender puede emerger en cualquier circunstancia,



Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

en tanto que se aprende incluso del desaprender, nos preguntamos si eso es suficiente. Por este motivo debemos ser rigurosos y reparar en aquellos métodos y estrategias que puedan resultar eficaces para una implantación significativa del acto de reflexionar.

### 3. Docente reflexivo, discente reflexivo

Resulta obvio pensar que cualquier docente compartiría la idea de que la capacidad reflexiva es una cualidad que propicia el aprendizaje. Lo que no es tan habitual es afirmar que reflexionar es un acto bidireccional. Para que el acto de reflexión sea un objetivo específico del docente es imprescindible tomar conciencia de las relaciones pedagógicas entre docentes y discentes, ya que “un docente reflexivo, favorecerá el desarrollo de discentes reflexivos” (Scales, Kelly y Senior, 2012, p. 14).

Cuando se enseña puede tenerse la tendencia a utilizar métodos inamovibles que han resultado satisfactorios en el pasado. Puede tratarse de certezas adquiridas en la época en la que el docente era estudiante, o a través de alguna formación recibida que haya resultado de utilidad. Aunque son un recurso sólido, eficaz e incluso tranquilizador, beber en exceso de experiencias significativas contrastadas en ocasiones puede desembocar en una visión excesivamente unívoca del conocimiento. En cambio, una actitud pedagógica guiada preferentemente por la reflexión aleja al docente de la zona de confort del eje del saber genérico, y le lleva a adaptarse a las necesidades de la persona que tiene en frente, a pensar lo que puede necesitar, lo que mejor se le adecúa e intentar implementarlo, “pensar la pedagogía desde sus paradojas y sus posibilidades y saliendo del propio marco de pensamiento ortodoxo estructurado y estructurante de las rutinas, las repeticiones y los cánones” (Acaso y Ellsworth, 2011, p. 11).

Desde este nuevo punto de vista, en el que se tiende a una horizontalidad entre docente-alumnado, nos planteamos cómo nos ve el otro, cómo queremos ser vistos, cómo conseguir que el docente sea un camaleón adaptado al medio. ¿Un celo transparente que todo lo une y se adapta? Parece evidente deducir que si entendemos cuál es la necesidad que requiere el alumnado del futuro profesorado, las sinergias emergen de modo casi espontáneo.

La relación pedagógica aparece, se produce, acontece cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo que hacemos, sino a lo que nos sucede (Hernández, 2011).

### 4. El juego como herramienta de reflexión

Una vez puesta en valor la importancia del pensamiento reflexivo, por lo que respecta al papel que juega en el modo de establecer la relación pedagógica en el desarrollo de la praxis educativa, la investigación propone ahondar en la idea de juego como una posible herramienta canalizadora hacia el pensamiento reflexivo.

El concepto de *juego* es difícil de definir. Como tal, la idea de juego se vincula mayormente a la infancia, y ambos —juego e infancia— son construcciones sociales preconcebidas por el ser humano. Es complejo acotar qué se entiende como *acto de jugar* y qué no, ya que factores como



Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

la cultura o la edad, entre otros, pueden hacer variar esta definición. En lo que sí están de acuerdo la mayoría de las investigaciones referidas al tema es en que el juego funciona como “instrumento de socialización, ya que la incorporación a la corriente de la cultura humana y a las destrezas adquiridas a lo largo de sucesivas generaciones no puede realizarse solamente desde la experiencia individual” (Linaza, 2013, p. 110).

Por lo tanto, puede deducirse que el juego desempeña un papel esencial en el desarrollo del ser humano: jugar es una actividad fundamental de nuestro funcionamiento psicológico que se prolonga a lo largo de la vida (Linaza, 2013). Desde la primera infancia, la acción de jugar es de vital importancia para la construcción del yo y del mundo, y es desde ahí desde donde emerge “la importancia del juego y las capacidades creativas de transformación personal y social, donde lo imaginario y lo lúdico se tornan posibles” (Abad, 2012, p. 1). El juego implica libertad, inventiva, utopía o abstracción, lo que posibilita al ser humano evolucionar cognitivamente de un modo intuitivo. De ello se infiere que el acto de jugar resulta vital, ya que, como dice Huizinga (1998), el juego posibilita el tránsito a la diversión momentánea, y en ese estado emerge la implicación y, en consecuencia, el aprendizaje.

El acto de jugar alberga diferentes acepciones. Pueden encontrarse tanto definiciones vinculadas a juegos motores en relación con un bebé que descubre su propio cuerpo a través del juego, como afirmaciones focalizadas en el mundo animal —puesto que es un rasgo que comparte con el humano—. A este respecto, conviene aclarar que esta investigación se centra en la idea del juego controlado, en el que el acto de jugar se vuelve una decisión consciente y entran en relación los objetos físicos y las relaciones sociales.

Cabe añadir que cuando se investiga en relación con conceptos como *jugar*, *lúdico*, *juego*, etc. la mayoría de las búsquedas derivan hacia escritos relacionados con la infancia. Aunque resulta evidente reivindicar su importancia en esa etapa de la vida, en este texto nos cuestionamos si cuando se deja de ser niño se deja de jugar o si, por el contrario, cuando se deja de jugar se deja de ser niño, porque el juego desde ese momento ya no se revela como algo esencial de la vida y va siendo sustituido paulatinamente por otras actividades. Bob Black (2013), en su ensayo *La abolición del trabajo*, promueve impulsar nuestras estructuras sociales establecidas hacia una revolución lúdica. En dicho tratado postula el juego como algo no pasivo, que estimula la diversión permanente a cualquier ser humano. Contrariamente describe la realidad existente como algo completamente incompatible con la vida lúdica, y concibe la sociedad capitalista actual como un lugar de control y adoctrinamiento disciplinante en el que no hay cabida para el juego y en el que existe poco margen para entenderlo como una labor seria constructora de conocimiento.

### Juego simbólico, constructor de conocimiento

A partir de la necesidad de rescatar la idea de juego en el mundo adulto, esta investigación pone el acento en el potencial del juego simbólico como herramienta que posibilita construir analogías entre los imaginarios y el mundo real. Este ejercicio de mediación convierte el juego simbólico en una herramienta relevante en el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación (Licona, 2000).



Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

La literatura relativa al juego simbólico lo identifica como una etapa esencial en el desarrollo de la infancia, y lo sitúa entre las fases lúdicas de carácter sensomotor y los juegos de construcción. Esta investigación no demanda el juego simbólico como una etapa específica del desarrollo cognitivo —en cuanto que se contextualiza en la formación inicial de profesorado— sino como una reminiscencia de la infancia que, además de imprescindible, es recuperable, de modo que posibilita no dejar de explorar y experimentar estrategias que estimulan la imaginación, esa habilidad innata en el ser humano por el mero hecho de serlo. A través de los objetos más sencillos de la vida cotidiana —o incluso haciendo uso del propio cuerpo— el juego simbólico facilita descubrir las posibilidades de una dimensión que no se agota, “me descubre a mí mismo: mis posibilidades de ser” (Jover y Paya, 2013, p. 14). Estas afirmaciones remarcan la necesidad de “integrar la educación en el juego y no al contrario” (Jover y Paya, 2013, p. 16).

### Lego Serious Play (LSP): un método lúdico hacia la reflexión

Una vez expuesta la potencialidad del acto de repensar el juego simbólico como herramienta canalizadora hacia el pensamiento reflexivo, buscamos indagar en aquellos métodos y estrategias de matriz lúdica que nos permitan extraer y discriminar las experiencias vitales de las prácticas asociadas a la educación artística y lograr así un aprendizaje significativo. Con esa intención, hemos creído oportuno estudiar el método LSP —una de las investigadoras es formadora acreditada en dicho método—,<sup>1</sup> sus características y su pertinencia en el contexto educativo, así como, en su caso, valorar su potencial como posible modelo de evaluación lúdica en el aula.

Con tal objeto, cabría preguntarse si las estructuras tridimensionales construidas por las personas que han participado en las sesiones de LSP favorecen la reflexión dialógica, y si de la relación pedagógica que se establece entre ellas puede intuirse o derivarse algún tipo de proceso epistémico.

### El juego simbólico de las construcciones tridimensionales

Quien más quien menos, la simple mención de la palabra *Lego* nos retrotrae a un contexto de infancia en el que es posible crear mundos genuinos, de un modo intuitivo, a partir del montaje de unas piezas con otras. Una saturación cromática de formas geométricas básicas da cabida a infinitas posibilidades de creaciones abstractas. Estas características formales del material posibilitan entender las piezas de Lego como un juguete de fácil manipulación, donde montar y desmontar es un acto casi intuitivo, que empuja a la persona que participa a tomar parte de forma espontánea, ya que en principio no ve dificultad en la tarea que debe desempeñar e inconscientemente cree que no hay posibilidad de fracaso, sino más bien de diversión. Este modo de hacer propicia un mundo de expresiones propias, de ficciones, en el que se construye a partir de la experiencia personal. Sumergirse en este mundo significa generar un compromiso que comienza en el cerebro y que se

<sup>1</sup> Formación acreditada por “The association of Masters Trainers in Lego Serious Play Method”.

Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

traspasa a las manos; este engranaje se revela como una parte significativa de pensar a través de lo creado (Sánchez, 1991).

Esta idea de juego de hacer-deshacer permite generar y hacer fluir discursos de idas y venidas, lejos de esas respuestas absolutas que habitualmente debemos encontrar cuando somos preguntados y se espera de nosotros respuestas “acertadas” o “correctas”. A través del método LSP, la respuesta se va fraguando a lo largo de unos minutos, paralelamente al sentido que va tomando la creación. Durante la sesión, los participantes responden a una pregunta diseñada por la guía —la investigadora en este caso—, a través de una construcción Lego. Debido a las características geométricas de las piezas, los resultados se muestran abstractos y emergen relatos de ficción en los que el creador se expresa mayormente a través de metáforas. Linaza (2013) defiende que el juego de ficción amplía el mundo real y favorece la creación de mundos fantásticos del pasado, presente o futuro. Por lo tanto, el uso de estas estructuras tridimensionales favorece la reflexión mediante las experiencias relatadas en las construcciones.

Figura 1  
Alumnado en la sesión LSP (2016)



Fuente: Elaboración propia.

### LSP y la reflexión dialógica

Otra de las características por las que el método LSP resulta una herramienta elocuente en lo referido a trabajar procesos reflexivos reside en la forma en la que se relacionan los relatos. En este método, las personas que participan son el eje del saber, ya que los relatos se construyen a través de sus experiencias genuinas e intransferibles. Esta característica es de especial interés para esta investigación, puesto que quieren evidenciarse las experiencias vitales extraídas de las prácticas vinculadas a la educación artística.

Cuando cada participante construye su respuesta con Lego, comienza una ronda en la que cada integrante explica su construcción. El resto del grupo ejerce la escucha activa sin hacer juicios de valor. Una vez el autor ha concluido su explicación, el grupo puede preguntar aspectos que considere necesario aclarar, como por ejemplo qué significa alguna pieza —si es que el autor no se ha referido a ella—. “En ese momento emerge una comunicación dialógica como una oportunidad para poner



Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

sobre la mesa las experiencias de los miembros participantes y compartir esos momentos en común cuestionándolos y transformándolos en conocimiento" (Aberasturi, Correa y Guerra, 2016, p. 22). Al finalizar la ronda, cada autor decide si quiere modificar algo de su relato; de ser así, se ejecutan los cambios formales en la construcción.

## 5. Método

A partir de la contextualización de los diferentes focos de interés se ha diseñado una sesión LSP que ha posibilitado obtener resultados y conclusiones relativos a los temas de investigación.

### Objetivos

- Transformar la experiencia adquirida en las prácticas artísticas desarrolladas en el aula, analizar qué significados genera y qué aporta en la formación del alumnado.
- Analizar la pertinencia del uso del juego como estrategia evaluadora, que favorezca la reflexión en torno a prácticas artísticas contemporáneas desarrolladas en el aula.
- Analizar la pertinencia del uso del juego como estrategia evaluadora, que favorezca la reflexión en torno a prácticas artísticas contemporáneas desarrolladas en el aula.

### Participantes

En la sesión han participado cinco alumnos del minor de innovación del grado de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Bilbao de la UPV/EHU. Este grupo es parte de la asignatura de cuarto curso de Aportaciones del Arte a la Innovación Educativa, de la que es docente una de las investigadoras de este artículo. Esta asignatura tiene una duración de dieciséis semanas, y a lo largo de estas el alumnado ha desarrollado diversos proyectos vinculados al arte contemporáneo.

### Diseño de la sesión

Esta sesión se ha desarrollado fuera de la estructura de la asignatura, por lo que la participación ha sido voluntaria. La sesión ha durado tres horas y en ella se han planteado una correlación de preguntas en relación con la evaluación de las prácticas artísticas desarrolladas en el aula a través del pensamiento reflexivo. La sesión se ha vinculado a una instalación artística desarrollada en el aula. A continuación se extraen las cuestiones planteadas que posibilitan relacionar el aprendizaje adquirido en el aula con experiencias de vida:

- Se debe construir una experiencia educativa positiva vivida fuera del ámbito del aula.
- Se debe establecer un paralelismo entre esa experiencia y el proceso vivido durante el desarrollo de la instalación artística llevada a cabo a lo largo de la asignatura.

Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

### Desarrollo de la sesión

Si bien es cierto que para este artículo se rescata una parte de la sesión LSP, parece pertinente hacer referencia a la metodología llevada a cabo en la misma.

Cuando el guía propone una cuestión, todos los participantes dan forma a su respuesta a partir de la construcción de Lego. No hay reglas a la hora de elegir las piezas o en cuanto al modo de construir el relato objetual, siempre y cuando la narración creada gire en torno al objeto.

El tiempo destinado a la construcción puede variar, pero por lo general para construcciones individuales se dedican cinco minutos aproximadamente. Una vez finalizada la parte inicial de manufacturación, se le ofrece espacio al objeto separando las piezas sobrantes y se procede a compartir el relato uno a uno. El grupo que está sentado alrededor de una mesa puede observar el objeto al que se refiere cualquier compañero en todo momento. Una vez compartidas las diferentes sugerencias y aportaciones en relación con la misma pregunta, se realiza algún cambio si es que alguien desea modificar su relato.

## 6. Resultados

A partir de la transcripción de todos los relatos obtenidos, se extraen dos resultados principales vinculados al método LSP:

- Por un lado, se quiere visibilizar respuestas vinculadas a las cuestiones planteadas, ya que permiten discriminar conceptos emergentes a partir del uso de un método visual que posibilita generar diálogo de un modo reflexivo.
- Por otro lado, se quiere poner en valor la importancia de hacer uso del juego como herramienta canalizadora de dichas reflexiones.

### Reflexiones a partir de experiencias de vida

Una de las preguntas plantea a los participantes si serían capaces de relacionar la experiencia artística con alguna experiencia pasada significativa. Algunas respuestas generan analogías entre esas experiencias y el proceso de trabajo desarrollado en el aula. Por ejemplo, la participante 1 dice que cuando era pequeña le gustaba jugar a cuánto faltaba para llegar a algún sitio. A partir de esa idea construye un relato diciendo: "Los trabajos que hemos hecho son diferentes a los que estamos acostumbrados, esto lo represento a través de piezas desordenadas, ya que *las cosas* cuestan mucho y hay que ir construyéndolas poco a poco". En este sentido, reflexiona en torno a la importancia del proceso de aprendizaje, a pesar de no estar acostumbrada a ese modo específico de trabajo.

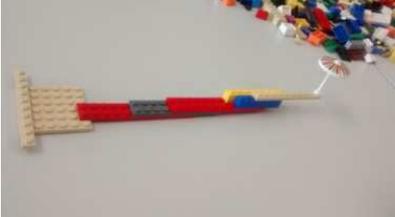
La participante 3 ha vinculado lo aprendido a la idea de libertad: "yo lo he relacionado con la idea de libertad, ya que he tenido libertad para investigar y representar el sonido. Cada uno tiene su propio concepto de libertad y hace su propio camino, pero al final todos



Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

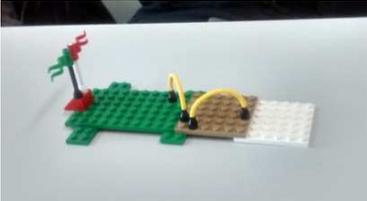
hemos llegado al mismo punto". Lo relaciona con su época de infancia en la que jugaba a descubrir nuevos caminos con su prima.

Tabla 1  
Respuestas visuales de la participante 1

SE CONSTRUYE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA POSITIVA VIVIDA FUERA DEL ÁMBITO DEL AULA.	Participante 1 "Nos gustaba jugar al cuánto falta para llegar: ¿Cuánto metros quedan?"	
SE CONSTRUYE UN PARALELISMO ENTRE ESA EXPERIENCIA Y EL PROCESO VIVIDO EN LA INSTALACIÓN PRÁCTICA ARTÍSTICA.	Participante 1 "Lo relaciono con la diferencia y la motivación. Los trabajos que hemos hecho son diferentes a los que estamos acostumbrados, esto lo represento a través de piezas desordenadas, ya que <i>las cosas</i> cuestan mucho y hay que ir construyéndolas poco a poco."	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2  
Respuestas visuales de la participante 3

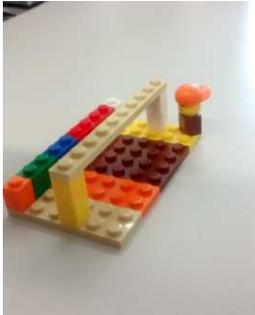
SE CONSTRUYE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA POSITIVA VIVIDA FUERA DEL ÁMBITO DEL AULA.	Participante 3 "He representado yo con mi prima en el bosque investigando nuevos caminos."	
SE CONSTRUYE UN PARALELISMO ENTRE ESA EXPERIENCIA Y EL PROCESO VIVIDO EN LA INSTALACIÓN PRÁCTICA ARTÍSTICA.	Participante 3 "Yo lo he relacionado con la idea de libertad, ya que he tenido libertad para investigar y representar el sonido. Cada uno tiene su propio concepto de libertad y hace su propio camino, pero al final todos hemos llegado al mismo punto."	

Fuente: Elaboración propia.

Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

Otras respuestas se vinculan a experiencias de vida pasadas en relación con el espacio representacional que ocupa la obra artística. La participante 4 recuerda cuando era una niña y jugaba en un espacio exterior: "He representado la comba, lo del centro es la cuerda. Nos gustaba que era un objeto que podíamos llevar a cualquier sitio y ese lugar se convertía en nuestro". En el presente hace una analogía entre aquel recuerdo y la idea de exponer una práctica artística cuando dice: "A través de nuestra obra hemos convertido en nuestro un espacio, como cuando jugábamos a la cuerda, que en el lugar donde jugásemos, de repente ese espacio era nuestro". Como dice Burton (2015), el cerebro nos ofrece a menudo una metáfora que lleva consigo mensajes y recuerdos de una gran cantidad de detalles útiles para generar sentidos en el presente.

Tabla 3  
Respuestas visuales de la participante 4

SE CONSTRUYE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA POSITIVA VIVIDA FUERA DEL ÁMBITO DEL AULA.	Participante 4 "He representado la comba, lo del centro es la cuerda. Nos gustaba que era un objeto que podíamos llevar a cualquier sitio y ese lugar se convertía en nuestro."	
SE CONSTRUYE UN PARALELISMO ENTRE ESA EXPERIENCIA Y EL PROCESO VIVIDO EN LA INSTALACIÓN PRÁCTICA ARTÍSTICA.	Participante 4 "A través de nuestra obra hemos convertido en nuestro un espacio, como cuando jugábamos a la cuerda, que en el lugar donde jugásemos, de repente ese espacio era nuestro."	

Fuente: Elaboración propia.

### El juego mediante LSP como herramienta canalizadora del pensamiento reflexivo

Se observa cómo generar conocimiento a través del juego de montaje promueve un ambiente de motivación y comodidad con la actividad. A modo de ejemplo, a la participante 5, en el proceso de montaje del objeto, este se le rompe repetidas veces. Ella no desiste. Ya que no hay frustración, incide en montarlo de nuevo, del modo que había previsto. Esta idea de no frustración mediante el juego está estrechamente relacionada con la facilidad constructiva que ofrece el material. Cambiar una pieza por otra supone una acción de pocos segundos que posibilita replantear todo un discurso.

Otro de los aspectos significativos que emergen de modo transversal en esta dinámica lúdica es el ambiente distendido que se genera entre las personas que participan. La participante 3 busca y busca la pieza que ha imaginado para su construcción, incluso se levanta, se mueve en torno a la mesa y remueve las piezas enfatizando el sonido que estas

Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

producen —sonido completamente normalizado desde el inicio de la sesión—. Los compañeros se dan cuenta de su énfasis, le preguntan qué tipo de pieza quiere y por un momento dejan de construir su objeto para buscar “la pieza”. Cuando la participante 2 no encuentra la pieza que quiere, se levanta, se mueve de su sitio y remueve todo. “¿Es de vital importancia?”, le pregunta la guía. “Sí”, responde ella, “es la ceja”, como si eso fuera la clave para comprender su relato. Este modo de hacer, en el que la búsqueda está presente como acción lúdica, refleja el carácter distendido de la sesión, en la que no se priorizan las respuestas inmediatas sino que se genera un espacio de búsqueda y reflexión ante la pregunta planteada.

## 7. Discusión

Hacer uso del juego simbólico como herramienta canalizadora del pensamiento reflexivo supone una vía poco explorada. No obstante, después de la experiencia realizada puede afirmarse que a través de los objetos creados se han visibilizado relatos significativos alejados del mero juego formal. La fácil manipulación de las piezas de Lego y las reminiscencias al juego han posibilitado generar unos artefactos visualmente significativos. El juego puede representar los más profundos pensamientos del ser humano, resulta esencial no banalizarlo y darle cabida en el mundo adulto.

A partir de los resultados obtenidos, puede verse que han emergido reflexiones dispares ante una misma pregunta. Esta riqueza muestra un imaginario diverso y plural para el que hay que facilitar los medios que posibiliten acceder a él. Puede decirse entonces que el pensamiento reflexivo se asemeja a una estalactita excéntrica; es decir, es una incógnita hacia dónde puede crecer y qué formas puede tomar. Aun así, aparece representada en un mar de formas de posibilidades infinitas y es muy apreciada por ello. Para tomar conciencia de las múltiples visiones que puede ofrecer el pensamiento reflexivo, es indispensable ahondar en métodos que posibiliten visibilizar este modo de hacer, tomar conciencia de ello y ver, en la disparidad, una riqueza en la que puede empoderarse lo genuino.

Figuras 2 y 3

A la izquierda: Estalactita excéntrica. A la derecha: Estalactita excéntrica



Fuente: Roberto F. García. Espeleofoto.com

Para que esto sea posible, es indispensable que el discente no tenga miedo a las múltiples direccionalidades que puedan emerger a partir de un mismo planteamiento. En este sentido, es interesante mostrar al discente los caminos que pueden llevar a desarrollar un pensamiento reflexivo, ya que “la educación no consiste en dominar un solo contenido sino que también consiste en lograr captar en qué consiste conocer y comprender” (Linaza, 2013, p. 113).



Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

Haber reflexionado en relación con la educación artística ha posibilitado recapacitar en torno a sus posibilidades en el panorama educativo y valorar su potencialidad como futuros docentes.

## <Referencias bibliográficas>

Abad, J. (2012). *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración*. Recuperado de [http://www.oei.es/artistica/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf)

Aberasturi, E., Correa, J. M., y Guerra, R. (2016). ARTikertuz, ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 7, 19-38. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.7.8134>

Acaso, M., y Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.

Aguirre, I., y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75-87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9239>

Bast, G. (2015). Towards art centered societies. En R. Mateus-Ber y M. Götsch (Eds.). *Conversations across cultures, perspectives on art education* (p. 7). Berlín/Boston: De Gruyter.

Black, B. (2013). *La abolición del trabajo*. Logroño: Pepitas de calabaza.

Burton, J. M. (2015). Pedagogy as spaghetti junction. En R. Mateus-Berr y M. Götsch (Eds.). *Conversations across cultures, perspectives on art education* (pp. 143-147). Berlín/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110444100-022>

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia (traducción y prólogo de Eduardo Claramonte)*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández (Ed.). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 4-11). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.Handle.net/2445/20946>

Huizinga, J. (1998). *Homo ludens (traducción de Eugenio Imaz)*. Madrid: Alianza.

Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 11-14). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article9239>

Jover, G., y Paya, A. (2013). Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65 (1), 13-18. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65100>



Miriam Peña-Zabala, Lourdes Cilleruelo, Estibaliz Aberasturi-Apraiz. *Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico*

Licona Vega, A. L. (2000). La importancia de los recursos materiales en el juego simbólico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 14, 13-21. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/768>

Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65 (1), 103-117. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65107>

Robinson, K. (2011). *Redes (N.º 87), El sistema educativo es anacrónico*. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-sistema-educativo-anacronico/1044110/>

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104 (4), 842-866. Recuperado de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=10890>

Sánchez, M. (1991). Educación artística y orientaciones para el futuro. En H. Hernández, A. Jódar y R. Marín (Eds.). *¿Qué es la educación artística?* (pp. 21-44). Barcelona: Sendai.

Scales, P., Kelly, B., y Senior, L. (2012). *Teaching in the lifelong learning sector*. Berkshire (UK): McGraw-Hill Education.

Copyright © 2018. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.



Institut de Ciències de l'Educació  
UNIVERSITAT DE BARCELONA