

Lego Serious Play como un método visual evaluador de prácticas educativas vinculadas al arte contemporáneo¹

Miriam Peña-Zabala²; Lourdes Cilleruelo³; Estibaliz Aberasturi-Apraiz⁴

Recibido: 10 de julio de 2017 / Aceptado: 24 de enero de 2018

Resumen. La presente investigación pone el foco en la necesidad de elaborar herramientas de evaluación acordes al modo de entender el nuevo paradigma educativo y conjuntamente que respondan a las necesidades específicas de la Educación artística.

A este respecto el método Lego Serious Play (LSP), además de su carácter visual, permite canalizar experiencias a partir de la praxis y generar relatos en base a las analogías visuales que se desprenden de sus construcciones.

Para su testeo se ha diseñado una sesión donde el alumnado, del Minor de Innovación Educativa del Grado de Educación Infantil de la UPV/EHU, reflexiona en torno a la experiencia artística vivida durante la ejecución de la instalación colaborativa *La imagen del sonido*, desarrollada en el marco del proyecto *Más allá del Aula: Espacios para el aprendizaje en la escuela*. Los relatos extraídos permiten visibilizar vivencias experimentadas en el proceso de creación, poniendo de relieve la conveniencia del uso de métodos visuales, cercanos a la propia naturaleza del arte, en la evaluación de dichas prácticas. Las conclusiones priorizan el uso de la imagen en el ámbito de la investigación, en un sistema educativo en el que, el alumnado se convierte en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación artística; evaluación; métodos visuales; Lego Serious Play.

[en] Lego Serious Play as a visual method evaluator of educational practices linked to contemporary art

Abstract. The present research focuses on the need to develop evaluation tools according to the way of understanding the new educational paradigm and jointly respond to the specific needs of Art Education. In this respect, Lego Serious Play (LSP) method, in addition to its visual character, allows channeling experiences based on praxis and generating stories based on the visual analogies that emanate from their constructions.

For its testing, a session has been designed where the students, from the Minor of Educational Innovation of the UPV / EHU Teacher Training Degree, reflect on the artistic experience lived during the execution of the collaborative installation *The image of sound*, developed in The framework of the project *Beyond the Classroom: Spaces for learning in school*. The extracted stories allow to visualize experiences experienced in the creation process, highlighting the convenience of using visual methods, close to the

¹ Este artículo recoge resultados de la investigación NUPV 14/17 “Más allá del aula: Espacios para el aprendizaje en la escuela” Financiada por concesión de ayudas a la iniciación /reincorporación a la actividad de investigación UPV/EHU.

² Universidad del País Vasco (España)
E-mail: miriam.pena@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco (España)
E-mail: lourdes.cilleruelo@ehu.es

⁴ Universidad del País Vasco (España)
E-mail: estitxu.aberasturi@ehu.eus

nature of art, in the evaluation of these practices. The conclusions prioritize the use of the image in the field of research, in an educational system in which students become the axis of the teaching-learning process.

Keywords: Art education; evaluation, visual methods; Lego Serious Play.

Sumario: 1. La evaluación en el paradigma educativo actual. 2. La relación pedagógica ante la evaluación. 3. Necesidades de evaluación en educación artística. 4. Métodos visuales de evaluación en la educación artística. 5. Lego Serious Play (LSP) como método. 5.1. Analogías con la práctica artística. 5.2. El alumnado en el eje del proceso de evaluación. 5.3. LSP: una variante del análisis conversacional de la metodología narrativa. 6. Metodología. 6.1. Participantes y contexto. 6.2. Procedimiento: Diseño de la sesión LSP. 6.3. Instrumentos y análisis de datos. 7. Resultados y discusión. 7.1. Vivencias experimentadas en el proceso artístico. 7.2. Método visual LSP para evaluar las prácticas artísticas contemporáneas. 8. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Peña-Zabala, M.; Cilleruelo, L.; Aberasturi-Apraiz, E. (2018) Lego Serious Play como un método visual evaluador de prácticas educativas vinculadas al arte contemporáneo. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(2), 243-259.

1. La evaluación en el paradigma educativo actual

Cuando verbalizamos la palabra evaluación, en el ámbito educativo podría entenderse como un apartado del proceso de enseñanza-aprendizaje donde, a partir de ciertos criterios predefinidos, obtenemos un resultado cuantificable de la tarea realizada. En esta línea la Real Academia de La Lengua entiende por evaluar “Estimar, apreciar, o calcular el valor de algo”.

La idea de evaluación educativa se inició en el siglo XX con un fin de selección y control. Hoy en día, del mismo modo en el que la educación se transforma paralelamente a la sociedad, la concepción de la evaluación ha pasado de ser un acto casi sancionador, a poder entenderse como un acto inmerso en el proceso educativo (Rosales, 2014). ¿Para qué se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Es completa la evaluación?... Sería como elegir cuál sería la vestimenta adecuada para cada evento, ya que dependiendo de lo que se quiera evaluar los métodos a utilizar pueden resultar incluso antagónicos. En ese sentido se abre un abanico de posibilidades que requiere un posicionamiento desde el rol docente, ya que principalmente se pueden diferenciar dos enfoques desde los que abordar la evaluación. En primer lugar la evaluación sumativa, que se caracteriza por evaluar numéricamente los contenidos desarrollados al finalizar el proceso educativo. Este modo de hacer implica traducir el resultado a escala numérica, y a colocar al docente como árbitro del saber (Carrizo, 2009).

Desde un punto de vista más cualitativo se define la evaluación formativa, que entiende la evaluación como un proceso educativo en sí mismo en “en el que cada persona encuentra y a partir del cual puede generar saber” (Aberasturi, 2015, p. 199). Evaluar desde este modo, no es lo mismo que poner una calificación, ya que desde un posicionamiento socio-constructivista supone una actitud más reflexiva y comprometida con el proceso.

La normativa universitaria educativa actual obliga al profesorado a cuantificar los resultados obtenidos por el alumnado en base a una guía docente previamente definida. Dicha guía docente se enmarca dentro de un contexto más amplio – Bolonia– en el que el profesorado debe justificar su propuesta educativa ajustándose

a pautas previamente predefinidas por un ente regulador europeo. Hargreaves (1995) apuntaba ya hace dos décadas, que aunque estos procesos nazcan de una intención inicial de promover el progreso educativo, la vorágine del día a día, y factores como clases masificadas, o materias fragmentadas (Aberasturi, 2015) pueden llevar a entender la evaluación como una mera parte final que cierre el proceso educativo y acabar ahogando a un profesorado inmerso en un acto mecanicista.

Esta investigación encuentra su respuesta en la evaluación formativa. Análoga al paradigma educativo actual, hace énfasis en el hecho de que la educación necesita alejarse de la transmisión de conceptos estancos y abordarla desde un prisma de incertidumbre donde se enfatice en la necesidad de potenciar las cualidades personales del alumnado, con el objetivo de formar personas autónomas y creativas capaces de ser resolutivas ante un futuro incierto. Hargreaves (1995), lo denomina como un *pánico moral inmenso* refiriéndose a la incertidumbre que puede sentir el profesorado en cuanto a cómo formar a las futuras generaciones ya que “nos remite a experiencias que escapan a nuestras expectativas iniciales o que desvelan situaciones sobre las que no tenemos respuestas”, (Hernández, Sancho y Fendler, 2015, p. 369).

La idea de un aprendizaje en continua evolución, plantea la necesidad de elaborar herramientas de evaluación que se adapten al modo contemporáneo de entender los procesos educativos, que posibiliten reflexionar en torno al progreso en el proceso del alumnado, guiarlo, y marcar nuevos retos. Buscar métodos de evaluación en el que se generen resonancias (Hernández, 2011), un *feed back* constructivo, que funcione como engranaje para reflexionar, replantear y avanzar en el continuo aprender de la vida.

2. La relación pedagógica ante la evaluación

Se cree que, un proceso de evaluación en el que el alumnado sea partícipe al igual que el profesorado, puede ayudar a empoderar las cualidades personales de ambos, tomando conciencia de su experiencia de aprendizaje. Esto supondría un éxito de las relaciones pedagógicas en un paisaje educativo en el que, hasta no hace tanto tiempo, el adoctrinamiento y la evidencia empírica eran el objetivo a alcanzar.

Desde el punto de vista del ejercicio docente, cuando éste se propone valorar su propia praxis, son múltiples los prismas desde los que puede abordar el análisis. Si bien es cierto que la realidad es una y sus miradas son muchas (Barthes, 1987) es indispensable que el profesorado tome un posicionamiento, en el que se sitúe y se cuestione ante su modo de hacer, porque “la reflexión sobre la relación pedagógica puede ser una buena estrategia para cuestionar y por tanto también buscar y ensayar formas alternativas” (Correa, 2011, p. 29).

Como docente éstas son algunas de las cuestiones que emergen: ¿Qué significaría para mí un éxito en la práctica docente? ¿Cuáles son los aspectos a evaluar si se pretenden generar experiencias significativas en el proceso educativo del alumnado? Con este fin, como indica Correa (2011), es de vital importancia poner el foco del posicionamiento en la relación pedagógica alejándonos de las planificaciones tecnócratas o, en su caso, de la evaluación de resultados.

El docente no puede ser un ente que vuelque su información a un alumnado inerte que asimila dicho contenido. Hoy, la relación docente-alumnado ha cambiado y resulta esencial reflexionar sobre el papel que juega cada agente en este nuevo

contexto, su rol, su relación pedagógica frente *al otro*, con sus aciertos y sus derrotas, en un papel de constante evolución sin molde predefinido. Se quiere empatizar con el alumnado y su bagaje personal con sus conocimientos y experiencias vitales previamente adquiridos (Ranciere, 2002) y encontrar el hueco en el que el papel docente encuentre su función bisagra articuladora de conocimiento. En este sentido, el profesorado busca ser un personaje versátil ya que nos encontramos en un terreno fértil para la innovación (Sánchez, Gómez y Pintor, 2015). No basta ser conocedor de la temática sino que debe estar preparado para adaptar esos conocimientos a los posibles paisajes educativos que emergen sin cesar.

Ante esta incertidumbre, se exige un acto de valentía tomando conciencia del significado de la relación pedagógica, entendiendo la pedagogía como un concepto líquido (Bauman, 2006) que se redefine constantemente y que hoy se entiende como la relación de saberes de las experiencias que completan nuestra existencia. Esta afirmación supone alejarse de rúbricas estancas establecidas de antemano y exponerse ante un encuentro de múltiples posibilidades en las que cada relación se construye a sí misma, ya que tiene que ver con un encuentro entre sujetos y en el de éstos con los “saberes entre sí, de los otros y del mundo”, “Lo que nos lleva a prestar atención no tanto a lo que hacemos, si no, ... a lo que nos sucede” (Hernández, 2011, p. 7).

3. Necesidades de evaluación en educación artística

Acotando nuestro objeto de estudio a una didáctica específica cómo es la educación artística, se plantea cómo adaptar el posicionamiento pedagógico referido a la evaluación contextualizándolo en dicha área.

Abad (2009, p. 17) entiende el arte actual como “una forma de cuestionar e interpretar la realidad, reelaborándola en pensamiento estético”. Eisner (2004) incide en esta cuestión cuando reflexiona sobre la importancia de adquirir capacidades de formular estéticamente cualquier aspecto del mundo. Para adquirir estas capacidades, Gardner (1990, p. 30) subraya la importancia de que “los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística, tienen que aprender a descodificar, a *leer*.”

Ante esta formulación que define Eisner, Gauntlett (2005) defiende que el arte debería basarse primordialmente en la comunicación genuina de las emociones. Cuando alguien construye un artefacto se reconoce a sí mismo ante el objeto creado, por lo que se empodera ante él. En la misma línea Marín (1991) defiende que la educación en artes aporta muchas de las principales cualidades que configuran al ser humano. El autor hace referencia a Lowendfeld cuando afirma “que no hay expresión artística sin la autoidentificación con la experiencia expresada” (Marín, 1991, p. 135) reivindica la idea de que la creación artística es una “verdadera expresión” del yo, por lo que la acción artística acontece en el diálogo del creador y su creación, en la reflexión intrínseca del proceso. Este proceso contribuye a reforzar la confianza en uno mismo y sólo por esa razón de búsqueda interior el Arte cumple una función indispensable de cualquier proceso educativo. Dewey (1949) se adhiere a esta idea de Arte cuando lo define como experiencia vital de vida, en la que le lleva a entender que el individuo es genuino y que está vivo. El arte posibilita expresar una intensidad de sentimientos los cuales quedan definidos como experiencias únicas de vida.

La educación artística canaliza tales experiencias de vida a partir de la praxis. Tal y como afirma Sánchez (1991) solo a partir de la experiencia podemos conseguir, con la vivencia de tan ricos procesos, ejercitar las habilidades, desarrollarlas y convertirlas en hábitos, en automatismos mentales y de coordinación sensitiva, superando nuestros rasgos personales y consiguiendo un auténtico cambio psíquico y de producción artístico-creadora. En consecuencia la experiencia matérica posibilita abrirnos la mente hacia una mayor flexibilidad ante nuevos campos de conocimiento, ya que éste es un modo de descubrimiento en sí mismo. Ante esta evidencia la educación artística encuentra su lugar de acción ya que sus modos de hacer de prueba y error o sus múltiples respuestas frente a un mismo planteamiento, posibilitan trabajar en utopía –de futuro incierto– haciendo uso del pensamiento divergente (Gómez de Águila y Vaquero-Cañestro, 2014). La praxis artística no solo evidencia el conocimiento de la apariencia, sino también el conocimiento del sentimiento. Ante estas afirmaciones se plantea: ¿Cómo valorar estos artefactos y –por tanto sus procesos– en los que la subjetividad está implícita? ¿Cómo evaluar una propuesta artística en la que el alumnado ha generado un dialogo de ida y venida de múltiples ramificaciones? ¿Cómo adecuarnos a las competencias y a objetivos predefinidos en un paisaje de seres genuinos en los que no cabe más que la sorpresa y deliberaciones nunca antes imaginada?

En este sentido es necesario replantear cuál es el sentido de evaluar en educación artística y cuál es su función en el contexto educativo actual. En un sistema educativo en el que mayormente cuantificamos cada ítem numéricamente para valorar el resultado obtenido, parecería evidente decir que el acto de evaluar es una pieza indispensable del sistema. Pero, ¿y si lo que pretendemos conocer es si mediante la actividad planteada el proceso vivido ha generado una experiencia significativa en el discente? En este sentido se entiende que los caminos para interpretar estos procesos son subjetivos, por lo que en el ámbito de la educación artística las propuestas que ofrece cada individuo ante una misma cuestión, nos permiten la reflexión en torno a ésta desde diversos lugares. De esta manera y a modo de ejemplo, la evaluación que pueda optarse en ciencias puede no ser pertinente en nuestra área y viceversa (Aberasturi, 2015).

4. Métodos visuales de evaluación en la educación artística

Por todo lo anterior, esta investigación hace especial hincapié en la búsqueda de un método que dé respuesta a las inquietudes planteadas en torno a la evaluación de prácticas artísticas implementadas en la formación inicial del profesorado.

Se tiene especial interés en subrayar el potencial del uso de la imagen para transmitir conocimiento, más allá de la idea estereotipada de cumplir una función estética. Gauntlett (2005) hace referencia a Nietzsche cuando apunta que la relación imagen-individuo es inherente al ser humano y que desde tiempos prehistóricos éste ha tenido la necesidad de representar su vida y experiencias de modo gráfico, una representación existencial del ser. En la actualidad esta relación imagen-individuo se podría definir como de *amor-odio*, en la que por un lado resulta difícil salir del engranaje, un consumo vinculado a las imágenes, y por otro, abunda un sentimiento de ahogo y saturación de éstas. Actualmente la imagen debe de ser entendida más allá del propio soporte ya que la mediación entre imagen y espectador puede variar por

ejemplo dependiendo del lugar o del contexto en que se presente (Rose, 2007). Sería conveniente –y más desde el ámbito educativo– abandonar la actitud pasiva de mero receptor, aprender a filtrar los contenidos visuales y repensar cómo nos relacionamos con lo icónico, qué papel juega en nuestra sociedad y qué usos podrían emerger de las imágenes si, por ejemplo desde la investigación, se hiciera uso de ellas, por ejemplo, cómo herramienta evaluadora. Resulta revelador cuando Goodman (1976) plantea que la percepción del mundo está hecha mediante versiones del mundo. El ser humano construye su mundo a partir de lo conocido, por lo que resulta difícil creer que alguien haga uso de los métodos visuales en investigación si no descubre un potencial en ellos.

Esta idea se refuerza si nos centramos en nuestra área de conocimiento. La Educación artística se empodera si se hace uso de sus cualidades para generar conocimiento y avanzar. En este sentido el uso de métodos visuales para evaluar parece un reto fascinante ya que se fusionan las analogías entre método y objeto de estudio. Haciendo referencia al objeto de estudio, ¿Cómo se vive el proceso de creación y la transformación del alumnado en lo referente a su percepción de prácticas relativas al Arte en la formación inicial del profesorado a través de métodos visuales? Los métodos de investigación visual suponen poner al alumnado ante una nueva realidad, que obliga a repensar los modos de expresión y comprensión, lo cual genera tanto novedad como incertidumbre.

5. Lego Serious Play (LSP) como método

Desde la creencia del valor añadido que puede suponer trabajar con métodos visuales se propone trabajar con el método Lego Serious Play (LSP) en el que la investigadora es formadora. Principalmente, este método se basa en compartir experiencias vividas a partir de construcciones tridimensionales de piezas de Lego. Esta aproximación de sesgo cualitativo, propone un contexto de reflexión donde son los propios participantes –el alumnado– los que deben crear los artefactos. Además el método LSP tiene unas características específicas que pasamos a analizar.

5.1. Analogías con la práctica artística

- **Lo visual como discurso**

Cuando trabajamos con LSP toda respuesta surge a través del modelo creado. El alumnado construye su relato a través de la construcción de un modelo que responde a la pregunta de la guía e investigadora. La respuesta toma sentido en el plano abstracto, y acto seguido se construye. Una vez finalizado el proceso de construcción el creador verbaliza su relato, siempre basado en el objeto creado y haciendo referencia a este. De este modo la construcción es la protagonista y la oralidad es el canal utilizado para dar forma al pensamiento. El resto del grupo –receptores del relato– observan y visualizan el modelo, e interiorizan el mensaje a través del significado que el autor ha otorgado al objeto. Pink (2003) resume este proceso destacando así tres puntos clave a tomar en cuenta a la otra de trabajar con métodos visuales. El investigador debe de ir más allá de valorar solamente el objeto creado y tomar en cuenta como ha sido el proceso de producción y que significados genera en los espectadores.

Rose (2007) hace referencia a la importancia del espectador cuando considera tratar cuidadosamente la organización de la imagen, ya que esta tiene un efecto en el receptor. Este *tempo* que propicia la investigación visual ofrece una ventaja frente a métodos más inmediatos ya que a través de la observación de un modelo tangible se puede recurrir al objeto creado una y otra vez y reconfigurar el discurso. Trabajar en base a un método visual ofrece en ese sentido una evidencia en torno a la que cada individuo genera discursos que se convierten en resonancias para el resto del grupo. De este modo emerge una red infinita que se teje a través de los discursos que rebotan en las imágenes y devuelven sucesivamente nuevos significados entre los participantes.

- **El hacer como vehículo de conocimiento**

La versatilidad de la construcción nos lleva a un *hacer-deshacer-hacer* continuo. La construcción de la respuesta no se conforma a través de evidencias absolutas. Se pone y se quita libremente a medida que se avanza en la construcción. En el momento de construir el modelo, el autor del objeto se evade y las creaciones toman ciertos tintes escultóricos de un modo casi inconsciente. El autor mueve la pieza, la rodea y va dando forma a su narrativa mediante la construcción tridimensional. De un modo espontáneo se apropia de su creación, reflexiona y se genera al relato a través del objeto creado, “construye un imaginario propio, ajustado a su realidad y basado en la convergencia que conforman su propia existencia” (Gómez de Águila y Vaquero-Cañestro, 2014, p.389).

En lo referido al material, las piezas de Lego posibilitan expresarse de modo metafórico ya que formalmente, constructivamente y cromáticamente resultan limitadas. De este modo una pieza puede adquirir la caracterización que el autor elija. Una misma pieza puede ser por ejemplo un avión, un edificio o una puerta... todo dependerá del significado que le otorgue su autor. Lo que en principio podría parecer una limitación expresiva, posibilita desarrollar el pensamiento divergente, ya que el que construye se ve obligado a generar metáforas y a hacer analogías con la realidad. La simpleza formal del material permite no caer en estereotipos y, además, el emisor elabora un discurso rico en significados para dar sentido a su creación y tiende a centrarse en la esencia de la idea que quiere transmitir.

5.2. El alumnado en el eje del proceso de evaluación

Una de las cualidades de una sesión LSP reside en la participación de todos los asistentes ya que expresar y compartir actitudes así como emociones internas, genera redes entre unos y otros, y enriquece el discurso de cada individuo en cuanto a que se pone en relación con el otro. Manteniendo un turno ordenado o aleatorio, el guía formula una pregunta y las narrativas generadas tomando el objeto creado como referencia se comparten con el resto del grupo. Los receptores no pueden proponer aspectos de mejora del objeto creado ya que es de vital importancia entender que la experiencia vivida de cada individuo es única y que la construcción es el reflejo de ésta. En consecuencia ningún participante puede modificar los recuerdos propios del creador de un objeto, ya que éstos son genuinos. Como opción se puede preguntar en torno al objeto, si se entiende que se podría extraer más información en algún aspecto referido al modelo. Del mismo modo, el autor puede optar por no tener una respuesta

precisa... en este sentido se entiende que se generan encuentros irrepetibles entre las personas participantes (Hernández, 2011), que consensuan experiencias de aprender y generan conocimiento compartido. Estas experiencias de compartir relatos posibilitan “reconocernos a nosotros mismos en los otros al compartir significados” (Abad, 2012, p. 2).

En esta estructura de trabajo colectiva, los participantes de una sesión LSP trabajan en un plano horizontal con el docente, que ejerce de guía. Este se encargará de moderar las conversaciones e indagar en algún aspecto de los objetos creados. Es importante subrayar que el conocimiento está en el grupo, nunca en el guía. Mantener esta relación pedagógica no está exento de tensiones y contradicciones, pero se debe entender que estos dilemas forman parte de la realidad de la experiencia de aprender, donde las tensiones generadas por estructuras de trabajo no convencionales son indispensables para poder avanzar.

5.3. LSP: una variante del análisis conversacional de la metodología narrativa

La metodología utilizada durante la sesión LSP se contextualiza dentro de la narrativa, más específicamente el *análisis conversacional*, que se fundamenta en extraer las conversaciones en las que interactúa el grupo. A través de la narrativa el alumnado aporta información sobre los mundos interiorizados, permitiendo a los investigadores adentrarse en las experiencias vividas de los protagonistas a través de sus relatos. Cuando nos narramos se posibilita crear un sentido *del yo*, ya que al contar un relato éste va tomando forma y facilita la construcción de la identidad. Sparkes y Devis (2007) defienden que las narrativas tienen que ver con las identidades y las subjetividades del individuo. De éste modo se defiende la idea de que “la narración es una construcción social de la que dependen las personas para contar historias y ha ido tomando forma durante la interacción entre la gente a partir del material narrativo disponible en la cultura en la que viven dichas personas” (Sparkes y Devis, 2007, p.5). El diseño de la sesión LSP está vinculado a generar anclajes con “experiencias de pensamiento” de las que sacamos una conclusión o llegamos a ella. Ya que si esto sucede “hay un movimiento de anticipación y acumulación que finalmente llega a completarse” (Dewey, 1949, p.44).

6. Metodología

6.1. Participantes y contexto

Esta muestra se ha realizado en el contexto del Minor de Innovación del Grado de Educación Infantil de la Escuela Universitaria de Bilbao de la UPV/EHU. En dicho minor se sitúa la asignatura de cuarto curso *Aportaciones del Arte a la Innovación Educativa* de dieciséis semanas de duración y de la que la investigadora es docente. La elección de esta asignatura reside en la creencia de que trabajar con LSP puede aportar una experiencia de innovación educativa en un alumnado motivado en buscar nuevos canales de aprendizaje.

La sesión LSP ha contado con cinco alumnos y su participación ha sido voluntaria. Es importante destacar que todos los participantes del grupo se conocen, tienen

buena relación y existe una relación cercana con la investigadora, con la que ha habido repetidos diálogos en torno a la educación artística.

La asignatura de la que forma parte el alumnado tiene una duración de dieciséis semanas. La sesión de LSP se centra en evaluar el aprendizaje generado a partir de la construcción de la instalación colaborativa *La Imagen del Sonido* creada por el alumnado. La propuesta de esta instalación se enmarca dentro del proyecto de investigación *Más allá del aula: Espacios para el aprendizaje en la escuela* que pone el acento en desarrollar prácticas artísticas contemporáneas fuera del espacio convencional del aula, reivindicando la necesidad de generar más lugares de diálogo y participación entre el arte contemporáneo y las personas que transitan el espacio (Sánchez-Arenas y Soto-Solier, 2016).

En el plazo de dos meses el alumnado se enfrenta a la tarea de plasmar de forma plástica y abstracta las percepciones extraídas de un sonido libremente elegido. En una fase inicial se reflexiona sobre posibles sinergias y se abocetan planteamientos. Se trata de una elaboración de prueba y error donde el alumnado desarrolla una pieza individual bajo la tutorización semanal de la docente. Como punto final del proceso se enfrentan a la colocación grupal de la instalación en el patio central de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Cada trabajo individual pasa a ser parte de un todo colectivo, y durante tres meses trasforma un lugar habitualmente de tránsito de edificio en un sitio donde *algo sucede*.

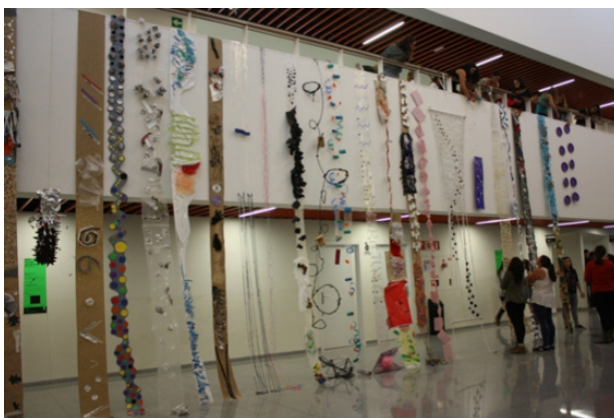


Figura 1. Instalación colectiva, *La imagen del sonido*. Fuente: fotografía de la autora.

6.2. Procedimiento: Diseño de la sesión LSP

Desde el plano docente se plantea al estudiante cómo podría llegar a conversar en torno a los procesos vividos desde un enfoque más de experiencia vital, de emprendimiento personal. Además, interesa subrayar la idea de compartir las experiencias vividas en las que cada uno genera conocimiento compartiendo sus relatos y enriqueciéndose a partir del discurso del otro.

La duración de una sesión LSP puede variar dependiendo de la cantidad de participantes o la profundidad con la que se quiera abordar un tema. La docente ha diseñado una sesión de varias preguntas interconectadas unas con otras, cuyo fin es llegar a un diálogo colectivo en torno a la experiencia artística. Esta sesión ha tenido

una duración de tres horas en la que se conversa sobre los aspectos más significativos de experiencia vivida en la ejecución de la instalación *La Imagen del Sonido*.

En una sesión de LSP sea cual sea la duración, el procedimiento de cada pregunta siempre se compone de cuatro fases. En la **primera fase** el guía plantea la pregunta y acto seguido los participantes proceden a construir la respuesta usando piezas de lego. Esta tarea suele durar aproximadamente cinco minutos, aunque se suele ser flexible para no infundir celeridad en los participantes. Una vez finalizada la construcción, en una **segunda fase** se separan las piezas sobrantes y comienza la ronda de compartir. Cada participante configura un relato en base a lo construido y da respuesta a la pregunta realizada. Es importante destacar que cada participante ofrece una visión genuina e irreplicable y que todos los participantes tienen su espacio para expresar su relato. Una vez escuchados todos los relatos, en una **tercera fase** se genera una conversación cruzada, en la que se busca aclarar cuestiones en relación a los objetos construidos. Las aportaciones se basan en los objetos realizados y no en experiencias ajenas a lo construido, esto es, se habla a través del objeto. Para finalizar, la **cuarta fase** ofrece la posibilidad de modificar el objeto, si éste es el deseo del autor, una vez escuchadas todas las aportaciones.

A continuación se plantea la estructura general planteada en la sesión:

1. Se explican los aspectos generales y ejercicios de iniciación. Cuál será la estructura del taller, los objetivos de la sesión y aspectos relacionados con el uso del material.
2. Se construye una experiencia educativa positiva vivida fuera del ámbito del aula.
3. Se construye un paralelismo entre esa experiencia y en el proceso vivido en la instalación *La Imagen del Sonido*.
 - 3.1. Se define con una palabra lo vivido en esa experiencia y se marca con una pieza en el modelo construido.
 - 3.2. Se hace una valoración conjunta: Dónde se coloca el concepto elegido en relación al otro y qué tipo de relaciones se establecen entre ellos.
4. Se construye la sensación vivida al ver la instalación colocada.
5. Se construye qué tipo de aprendizaje ha emergido, qué tipo de obstáculos se han superado en el proceso que hayan posibilitado vivir tales sensaciones.
6. Se construye la función que cumple la instalación en el centro, qué aportaciones hace y qué sensaciones genera en los espectadores.

6.3. Instrumentos y análisis de datos

Tras la recogida de datos de la sesión LSP –video, fotografía y grabaciones de voz– se ha procedido al visionado del material y a la transcripción de todos los relatos. La información obtenida se ha organizado en tablas explicativas que ponen en relación el relato con la construcción realizada. Esta afirmación nace una vez más, de la necesidad de poner el valor la capacidad comunicativa de los métodos visuales. La narrativa visual planteada posibilita visibilizar significados difíciles de expresar con otros métodos de recogida de datos. De este modo, el discurso escrito y visual se complementa, enriqueciendo así los significados emergentes.

7. Resultados y discusión

A partir de las ideas extraídas del análisis de datos, los resultados obtenidos se han clasificado en dos apartados. Por un lado se pone el acento en resultados referidos a vivencias experimentadas en el proceso artístico. Por otro lado, se quieren subrayar resultados que vinculan el uso del método visual LSP a la posible evaluación de las prácticas artísticas implementadas en la formación inicial de profesorado.

7.1. Resultados referidos a vivencias experimentadas en el proceso artístico:

Una de las evidencias más relevantes reside en la diversidad de las construcciones que han aportado los participantes: “Me ha servido como un proceso para redirigir la imaginación (refiriéndose a la instalación *La Imagen del Sonido*), he construido un objeto poco estable en la base, ya que la imaginación es muy amplia, y he aprendido a redirigirla” (Participante 3).

Tabla. 1. Respuesta visual y narrada del participante 3.

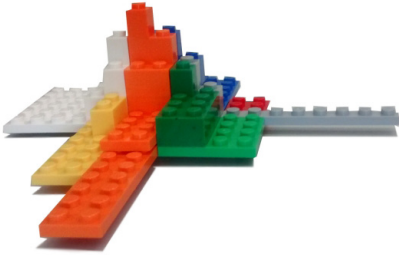
| | |
|---|---|
| <p>“me ha servido como un proceso para redirigir la imaginación, he construido un objeto poco estable, ya que la imaginación es muy amplia, y he aprendido a redirigirla”</p> |  |
|---|---|

Figura 2. Fuente: fotografía de la autora.

“Yo he hecho una estructura que separa, esto es lo que sería yo con mi caos en la mitad y la tranquilidad que sentía verlos todos juntos y unidos” (Participante 2). Estas apreciaciones evidencian el *yo* como parte central de la experiencia. “A partir de las mismas piezas cada uno tiene una percepción” (Participante 3). La participante 1, recoge esta idea y enfatiza “me parece importante trasladar este enfoque al aula, ya que los niños muchas veces juzgan y dicen, *esto no se hace así, esto no es lo que la profesora ha dicho* hay múltiples maneras de hacer una misma cosa”. Tal como Dewey (1949) reivindica, el arte ofrece visibilizar lo genuino del individuo.

Algunas de estas aportaciones genuinas –visibles en la mayoría de los objetos creados– se caracterizan por tener un gran contenido emocional en sus relatos. “El mío es un poco simbólico, esta barrera simboliza el miedo, porque es lo que muchos sentimos cuando se propuso el trabajo. Esta es la barrera que rompe el miedo. Hemos aprendido que se puede controlar ese miedo inicial y construir aprendizaje. Y ahora es feliz, por eso lo he puesto de colores” (Participante 5); “He aprendido a dejar ese miedo, frustración, quizá también vergüenza (qué pinta esto aquí y qué pensará la gente) al final de todo, después de abandonar eso, hemos conseguido algo bonito y significativo para nosotros, donde cada uno aporta una cosa diferente, y lograr que

nuestro trabajo coja sentido” (Participante 4). Estos relatos visibilizan que el arte posibilita comunicar las emociones vividas (Gauntlett, 2005).

Tabla. 2. Respuesta visual y narrada del participante 4.

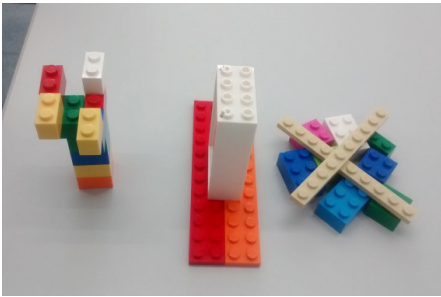
| | |
|--|--|
| <p>“he aprendido a dejar, ese miedo, frustración, quizá también vergüenza (que pinta esto aquí, y qué pensará la gente) al final de todo, después de abandonar eso, hemos conseguido algo bonito y significativo para nosotros, donde cada uno aporta una cosa diferente, y lograr que nuestro trabajo coja sentido”</p> |  |
|--|--|

Figura 3. Fuente: fotografía de la autora.

Otro de los resultados que se quiere destacar es el referido a narrativas vinculadas a la relación autor- artefacto (refiriéndose a la instalación *La imagen del sonido*). Una de las características que reivindica la Educación artística actual es la producción crítica, alejada de la idea de manualidades (Acaso, 2009). En este sentido se hace referencia a relatos como: “Yo creo que para muchos espectadores ajenos al proyecto ha sido una simple decoración, que han pensado *ale si, muy bonito*; y mi proceso no ha sido *¡Hala! vamos a decorar la universidad*, para mí ha tenido mucho más significado... pero creo que eso no lo han visto las personas desde fuera.” (Participante 4); “Yo creo que la gente no ha entendido el significado, pero les impactó ya que ha pasado de ser un espacio insignificante, a un espacio nuevo... ha generado como sorpresa... ha cambiado de ser un espacio simple a un espacio transformado” (Participante 3); Este relato pone en valor la producción artística como generadora de conocimiento. Parece como si los autores de la instalación se sintieran lejos de los visitantes. El dialogo creador-creación surgido a lo largo del proceso les sitúa en otro grado de compromiso y comprensión ante la obra (Marín, 1991).

Tabla. 3. Respuesta visual y narrada del participante 3.

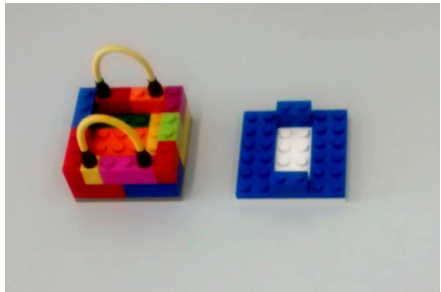
| | |
|---|--|
| <p>“la gente no ha entendido el significado pero les impactó, ya que ha pasado de ser un espacio insignificante a un espacio nuevo...ha generado como sorpresa...se ha generado de un espacio simple a un espacio transformado”</p> |  |
|---|--|

Figura 4. Fuente: fotografía de la autora.

7.2. Método visual LSP para evaluar las prácticas artísticas contemporáneas:

El método LSP presenta algunas características que visibilizan resultados intrínsecos a este modo de hacer. Se quiere subrayar el uso de vocabulario vinculado a contextos artísticos contemporáneos. Algunos de los relatos obtenidos son difíciles de comprender si no se domina el lenguaje visual (Gardner, 1990). Se visibilizan relatos que generan un discurso a través de metáforas basadas en valores constructivos, cromáticos... lo cual reivindica la capacidad de formular estéticamente aspectos del mundo (Eisner, 2004). “Lo relaciono con la diferencia y la motivación. Los trabajos que hemos hecho en esta asignatura son diferentes a los que estamos acostumbrados, esta diferencia la represento a través de piezas desordenadas en la base. Las cosas cuestan mucho, con motivación se van construyendo poco a poco” (Participante 1).

Tabla. 4. Respuesta visual y narrada del participante 1.

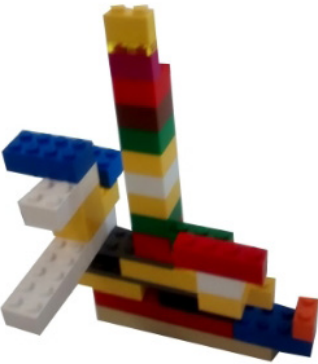
| | |
|--|---|
| <p>“Lo relaciono con la diferencia y la motivación. Los trabajos que hemos hecho son diferentes a los que estamos acostumbrados, esto lo represento a través de piezas desordenadas, las cosas cuestan mucho y hay que ir construyéndolas poco a poco”</p> |  |
|--|---|

Figura 5. Fuente: fotografía de la autora.

“He escogido los colores oscuros más abajo, representando una sociedad uniforme, al venir a la universidad, al verlos, han pasado de su día a día oscuro triste y aburrido o monótono, a ver colorines, alegre, aunque no hayan entendido nada. Los que hayan entendido más, pueden ver reflejado un cambio, por eso lo he representado con verde, como una esperanza” o, “Yo he hecho una estructura que se separa, esto es lo que sería yo, con mi caos en la mitad y la tranquilidad que sentía verlos todos juntos y unidos” (Participante 2).

Tabla. 5. Respuesta visual y narrada del participante 2.

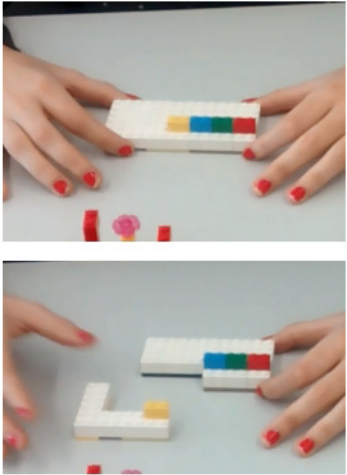
| | |
|---|--|
| <p>“Yo he hecho una estructura que separa, esto es lo que sería yo con mi caos en la mitad y la tranquilidad que sentía verlos todos juntos y unidos”</p> |  |
|---|--|

Figura 6. Fuente: fotografía de la autora.

Mediante estos ejemplos se quiere subrayar la capacidad de desarrollar un discurso con un léxico vinculado al imaginario visual. Aunque los participantes, por su condición de estudiantes en formación inicial de profesorado no cuenten con una profunda formación en artes, no debemos olvidar que son parte de una sociedad inmersa en un mundo visual (Rose, 2007) por lo que el lenguaje visual no les resulta extraño. Además este modo de repensar sus experiencias les ha colocado ante una nueva manera de expresión. Tal como un participante señala: “nunca me lo había planteado de éste modo”.

A pesar de evidenciar que hacer uso de LSP ofrece resultados que ponen en valor la afirmación de Eisner cuando dice que el Arte reivindica la capacidad de formular estéticamente aspectos del mundo, el mismo autor también apunta que es importante “aprender a pensar dentro del marco de cualquier material” (Eisner, 2004, p. 288). Resulta evidente que cada material aporta una sensibilidad a través de sus valores formales, no sugiere lo mismo un suelo de mármol que el mismo suelo revestido de césped. Desde este prisma, se plantea si LSP resulta limitado en ese sentido. A partir de la experiencia de la investigadora, se puede decir que esta limitación material resulta una ventaja y más aún con participantes que en el contexto de la evaluación que no hacen uso de los métodos visuales. Este método de limitadas características formales exige al participante la creación de metáforas y un trabajo en el plano abstracto, de modo que se evita generar construcciones estereotipadas debidas generalmente a la falta de formación previa en Arte.

8. Conclusiones

Mediante el uso del método LSP dentro de un proceso de evaluación formativa, se ha planteado la necesidad repensar las experiencias vividas en la Educación artística a través de un método visual. El estudio de los relatos y las historias emergentes a través de analogías de los códigos visuales que se desprenden de las construcciones LSP han posibilitado comprender los significados que se expresan y se crean a través de ellas.

Investigar haciendo uso de métodos visuales para evaluar la práctica artística implementada en la formación inicial del profesorado ha posibilitado generar relatos visuales ricos en significados, generando discursos a partir de metáforas. Esta experiencia posibilita reivindicar el uso de la imagen en el ámbito de la investigación educativa, aunque parece evidente la urgencia de comprender la imagen y adaptarla a los contextos educativos, en una sociedad que se construye en torno a ella.

Se deduce de los resultados la vital importancia de que el alumnado pueda ser protagonista del proceso de evaluación de aquello que ha creado, ya que de este modo la evaluación se convierte en sí misma en un proceso educativo generador de conocimiento. En este sentido LSP posibilita la participación activa del alumnado haciendo uso de lo icónico como estrategia y posibilitando comunicarse a través de creaciones genuinas.

Se entiende que los ratios de nuestro sistema educativo hacen difícil llevar a cabo estas reivindicaciones, pero se quiere enfatizar que éste debe ser el posicionamiento pedagógico en lo referido a la evaluación y a la concepción de la educación en general si queremos que en un futuro la tendencia derive hacia un alumnado comprometido con su aprendizaje.

A modo de conclusión de los resultados, la investigadora entiende que los participantes han sido parte de una experiencia vital que añadir a *su mochila*, “Investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender, por ejemplo, como construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo de sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello” (Sparkes y Devis, 2007, p.1). Esta investigación ha posibilitado extraer estas realidades a través de un método visual, lo que ha permitido conocer la realidad desde *otra silla*. Aun así, las miradas son infinitas, ya que no existen las verdades absolutas. Al igual que afirma Goodman (1976), lo máximo que llegaremos a conocer son nuestras propias percepciones del mundo.

Referencias

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. G. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp.17-23). 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>
- Abad, J. (2012). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. Recuperado de http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf.
- Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Revisar el sistema de evaluación desde una identidad Contemporánea. *REIRE, Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 196-204. DOI: 10.1344/reire2015.8.28214

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: La Catarata.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Carrizo, W. (2009). La responsabilidad del docente frente a la evaluación. *Pecvnia, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 9, 63-83. DOI: 10.18002/pec.v0i9.661
- Correa, J. M. (2011). La relación pedagógica y la relación entre iguales: análisis de un incidente crítico en una experiencia de innovación docente universitaria. En F. Hernández (Eds.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*, (pp. 28-36). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.Handle.net/2445/20946>
- Dewey, J. (1949). *El Arte como Experiencia*. Méjico: Fondo De cultura.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gauntlett, D. (2005). Using creative visual research methods to understand media audiences. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 9, 1-32. DOI: 10.21240/mpaed/09/2005.03.29.X
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Paidós.
- Gómez del Águila, L.M y Vaquero-Cañestro, C. (2014). Educación artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (3), 387-400. DOI: 10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42543
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- 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 (Eds.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*, (pp.4-11). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.Handle.net/2445/20946>
- Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 368-379. DOI:10.1344/reire2015.8.28226
- Marín, R. (1991). Enseñanza de las artes plásticas. En F. Hernández, A. Jódar Miñarro y R. Marín Viadel (Eds.), *¿Qué es la educación artística?* (pp. 115-149). Barcelona: Sendai.
- Pink, S. (2003). Interdisciplinary agendas in visual research: re-situating visual anthropology, *Visual Studies*, (18) 2, 179-192, DOI: 10.1080/14725860310001632029
- Ranciere, J. (2002). *El maestro ignorante* Barcelona: Laertes.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment, su impacto en la educación actual. En: *Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sánchez, I., Gómez, M.G. y Pintor, M.M. (2015). Los recursos tecnológicos y su adopción en la asignatura de Artes (Música) en estudiantes adolescentes. *EARI, Educación artística revista de investigación*, 6, 110-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/eari.6.4167>
- Sánchez, M. (1991). Educación artística y orientaciones para el futuro. En F. Hernández, A. Jódar Miñarro y R. Marín Viadel (Eds.), *¿Qué es la educación artística?* (pp. 21-44). Barcelona: Sendai.

- Sánchez-Arenas, B. S., y Soto-Solier, P.M. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(2), 183-200. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.42952
- Sparkes, A., y Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno Gómez, P. Quintero y S.Maryory (Eds.) *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, (pp. 43-68). Colombia: Funámbulos Editores, Universidad de Antioquia.