



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Perspectivas interdisciplinarias y retos formativos

Coord.

María Jesús Cardoso Moreno

Dykinson, S.L.

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS Y RETOS FORMATIVOS



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS Y RETOS FORMATIVOS

Coord.

MARÍA JESÚS CARDOSO MORENO

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARIAS Y RETOS FORMATIVOS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 291 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-133-3

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

LA METODOLOGÍA LSP (LEGO® SERIOUS PLAY®) EN *ONBOARDING* EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MILA PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias socioemocionales (HSE) se reconocen muy importantes en el desarrollo integral del alumnado en el sistema educativo, incluyen la comprensión y gestión emocional y las relaciones positivas (Arango *et al.*, 2024), impactan positivamente en la salud mental y fomentan un ambiente favorable (Arace *et al.*, 2021). El alumnado con habilidades sólidas en las HSE maneja el estrés y los desafíos con resiliencia y mejoran el rendimiento, así como su bienestar personal y académico. Las HSE guardan además una estrecha relación con competencias de la inteligencia emocional, como la empatía y las habilidades sociales, muchos estudios demuestran como la capacidad de adaptación de las personas al medio puede estar determinada por la inteligencia emocional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Incorporar la gestión de las HSE en la educación y en especial prestar atención a las mismas al inicio de la carrera académica, beneficia al alumnado al facilitar la reducción del estrés emocional propio del inicio del proceso formativo, que supone una nueva etapa en su desarrollo personal y profesional.

La seguridad psicológica (Edmondson, 1999) entendida como la creencia compartida entre las personas sobre si es seguro asumir riesgos interpersonales en un equipo, es un factor crítico que se precisa y se consigue con la metodología LSP (Lego® Serious Play®). En el presente capítulo se expone la experiencia de éxito al utilizar la metodología LSP en el proceso de *onboarding* del alumnado en la educación superior, en la universidad,

en una Facultad, y su impacto en la mejora de la seguridad psicológica y competencias socioemocionales del alumnado que participó.

1.1. LSP Y LA GAMIFICACIÓN (JUEGO SERIO)

El llamado juego serio se ha investigado a lo largo del tiempo, y se entiende como un conjunto de actividades y procesos que generan creatividad e innovación (Gee, 2004; Stephenson 1988). Schrage (1999) lo presenta como una herramienta para la innovación a través de la creación rápida de prototipos y modelos. En el caso de LSP, su creador Robert Ramussen, lo presenta como un proceso que permite llevar la creatividad y la vitalidad y beneficios del juego a temas serios, Kristiansen, P. y Rasmussen, R. (2015). Ante las diferentes versiones existentes de la idea del juego serio, todas tienen en común el reconocer la importancia del juego como método eficaz para lograr un mayor grado de autenticidad, a través de la conexión con las emociones o intuiciones. Uno de los principios que subyacen en LSP (Lego® Serious Play®) consiste en crear un estado de juego que permita generar la seguridad psicológica que lleva a que las personas puedan hacer emerger sus emociones auténticas, las comuniquen y escuchen las de las demás personas. Para conseguirlo LSP intenta generar un estado de juego infantil, sin límites o limitaciones por normas sociales: “lo que no está prohibido, está permitido” (Mainemelis y Ronson, 2006). Las técnicas del juego serio requieren que se dejen de lado las barreras habituales a la expresión y se responda y participe de forma libre y desinhibida. En LSP esto se expresa estableciendo un estado de flujo de compromiso o acción sin esfuerzo (Csikszentmihalyi, 1975), en el que se construyen modelos metafóricos que representan la experiencia o los ideales individuales (McCusker, 2020).

1.2. EL MÉTODO LSP (LEGO® SERIOUS PLAY®)

LEGO Serious Play es un método de facilitación con marca registrada que pretende aprovechar el poder de la interacción lúdica a través del juego con el fin de mejorar la resolución creativa de problemas ante retos planteados a nivel organizacional (Kristiansen y Rasmussen, 2015), el método se utilizó por primera vez dentro de un programa de formación para personas ejecutivas en la empresa LEGO en la década

de los años noventa y se siguió desarrollando a través de una serie de intervenciones en otras organizaciones (Ross *et al.*, 2004). Actualmente es un negocio rentable que incluye materiales específicos de la empresa LEGO. Las personas facilitadoras se desempeñan en el rol de consultores que utilizan las técnicas y procedimientos en sus talleres.

A continuación, se expone el método, que consiste en que las personas que participan utilicen bloques LEGO como material para construir representaciones simbólicas o metafóricas de conceptos. Las concepciones sobre pensamientos e ideas intangibles y abstractas se expresan y concretan en el modelo creado con las piezas de LEGO (Mc Cusker, 2014). Compartir y explicarlo en grupo proporciona un foro que facilita un debate enriquecedor con otras personas. El taller o sesión tal y como lo concibieron sus principales creador, Ross y Rasmussen debe estar dirigido por una persona facilitadora o moderadora y el tamaño idóneo es entre 6 y 10 participantes, a través de la formulación de uno varios retos con limitación de tiempo la persona facilitadora formula la pregunta y se empieza a construir, compartir y reflexionar. Hay reglas sencillas:

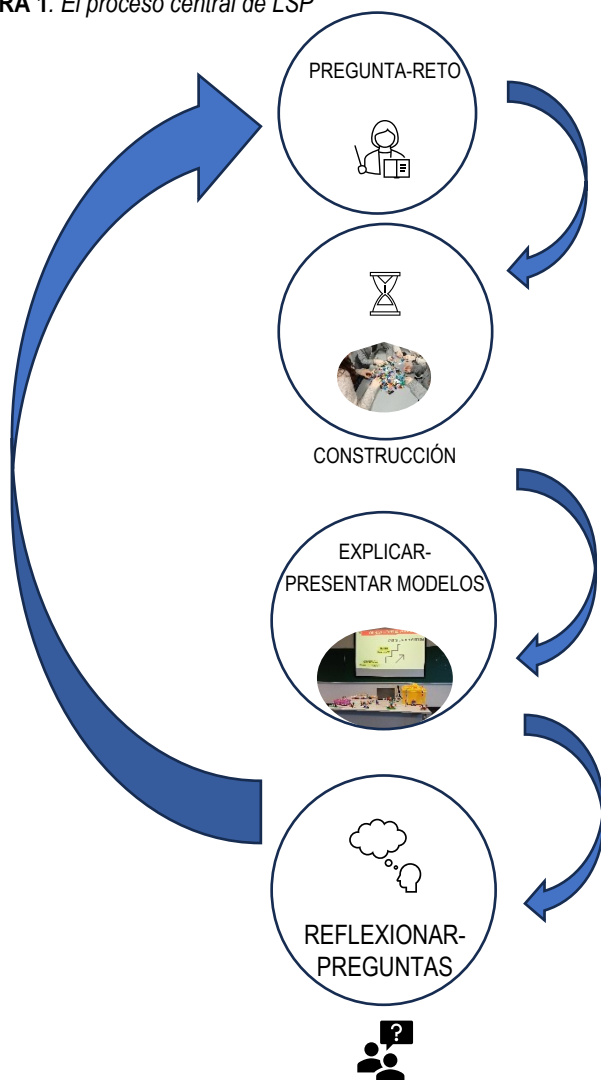
- La persona es propietaria y dueña de su modelo, se respeta su idea y se escucha con tolerancia.
- La metáfora (simbolismo) es también propiedad de la persona que lo transmite.
- El debate gira en torno al modelo.

Hay así mismo unos principios fundamentales:

- Hay que confiar en la capacidad y posibilidad de las manos, que además permiten trabajar más de una parte de nuestro cerebro.
- Confiar en el proceso, sentir seguridad.
- Todas las personas participan a través de sus construcciones.
- Lo que no está prohibido, está permitido.
- De forma transversal valores como la inclusión, el respeto, la tolerancia a través de la escucha empática y la comunicación asertiva están presentes y son el fundamento.

Dentro de la creatividad inherente y el “caos lúdico” de una sesión de LSP, hay por supuesto una estructura. El proceso es siempre el mismo y la estructura gira en torno a un ciclo de construcción y reflexión, denominado “proceso central” que tiene 4 etapas (Wheeler, 2023):

FIGURA 1. El proceso central de LSP



Fuente: elaboración propia

Se detalla a continuación cada etapa que se muestra en la Figura 1.

1. En primer lugar, la persona que asume el rol facilitador o animador plantea una pregunta o reto que requiere que se construya un modelo como respuesta.
2. Hay un límite de tiempo para cada construcción para animar a construir inmediatamente, de forma individual y/o grupal, a veces conscientes o no del objetivo final.
3. Al terminar el tiempo y la fase de construcción, todas las personas deben explicar brevemente lo que representa su modelo, la persona animadora o facilitadora puede hacer preguntas, las demás escuchan sin intervenir.
4. En la última fase se reflexiona y se plantean preguntas antes de desmontar los modelos y plantear una nueva pregunta o un nuevo reto.

La clave de esta estructura gira en torno al ciclo de construir y reflexionar.

El rol facilitador o animador es muy importante para garantizar que la sesión sea productiva, se requiere conocer la metodología para poder explicar y mantener durante toda la sesión el proceso. Se precisa flexibilidad, no hay un taller único o tipo, los objetivos, retos y las personas participantes son la clave.

Los fundamentos teóricos del método se respaldan en trabajos en torno al juego que tratan de aprovechar el aspecto motivacional del mismo para lograr la implicación del alumnado (Kirriermuir y McFarlane, 2004). Papert (1991) incorpora las ideas del construccionismo, es decir, la creencia de que las personas aprenden creando y poniendo a prueba modelos mentales del mundo que les rodea, pudiendo a través de este método tener la oportunidad de crear modelos físicos. (Kristiansen y Rasmussen, 2015) analizan la idea de la estrecha relación entre las manos y el cerebro, estando una gran parte del cerebro asociado al control de las manos. En el método LSP la riqueza se encuentra en lo que representan para cada persona las piezas, la puesta el común y posterior reflexión. El valor del aprendizaje reflexivo es reconocido. Dewey (1933) sienta las bases del proceso LSP cuando subraya la importancia de la experiencia, la interacción y la reflexión. Kolb (1984) aporta su ciclo de aprendizaje

experiencial, experiencia, reflexión, conceptualización y puesta a prueba, siendo muy similar al método LSP descrito en este apartado.

1.3. EL CONCEPTO GRIT EN EL PROCESO FORMATIVO Y LSP

El grit se entiende como un rasgo de personalidad definido por la perseverancia y la pasión por metas a largo plazo (Eskreis-Winkler y Duckworth, 2016). El aspecto más relevante es su extensión en el tiempo. El éxito asociado al grit se da en personas que son capaces de esforzarse de manera continua y sin perder el foco ni dirigirse hacia nuevos proyectos o situaciones que desvíen el interés. En el inicio de los estudios en educación superior es muy importante en los primeros meses no perder el grit, el ser conscientes del nivel de grit personal va a permitir identificar señales como la decepción o el aburrimiento para abandonar el curso actual, quienes tienen más grit son capaces de mantenerse (Duckworth *et al.*, 2007). Dos son los elementos que se proponen como subyacentes al grit: la consistencia de los intereses y la perseverancia del esfuerzo, fundamentales para dirigirse al éxito en el rendimiento académico, especialmente en el primer curso. Este éxito puede asumirse de dos formas, la primera, la permanencia como contrapunto a la deserción y la segunda como el rendimiento académico específico que obtiene el alumnado. No hay conocimiento teórico solvente que explique la posibilidad de poder modificar el grit, pero la propia Duckworth (2016) plantea la posibilidad del apoyo, entendido como la posibilidad de tomar decisiones propias, manteniendo la libertad personal, sin dejar de recibir el apoyo familiar. También se ha propuesto la figura del profesorado en su rol educador como referentes muy importantes en el desarrollo del grit en el alumnado, estableciendo que el profesorado necesita ayudar al alumnado a concentrarse en esforzarse a largo plazo y comprometerse con sus metas y objetivos, especialmente en la etapa de formación en la universidad por el impacto significativo en su futuro. Se debe señalar que estamos ante suposiciones respecto a la modificación del grit al no haber conocimiento empírico, pero el propio concepto y sus elementos subyacentes permiten orientar al cuerpo docente en su trabajo con el alumnado. El descubrimiento y el interés por incorporar un epígrafe en este capítulo dedicado al grit se debe a la necesidad de enfocar el éxito poniendo el foco midiendo y estudiando las cualidades personales, distintas a las habilidades cognitivas, es decir, el

autocontrol, la curiosidad y la experiencia mental (Duckworth y Yeager, 2015). Hay un cambio en el interés hacia rasgos no cognitivos, como factores predictores del logro y del éxito (Kannangara, Allen, Waugh *et al.*, 2018), el método LSP permite auto descubrir estos rasgos, personas que no se percibían creativas o capaces de generar metáforas a través de los modelos construidos lo consiguen, y en algunos casos es el inicio de detección de fortalezas y áreas de mejora personales.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

La experiencia que se presenta pretende reducir el nivel de estrés y ansiedad que provoca el inicio de la etapa universitaria reduciendo la ratio de abandono en los primeros días.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar dentro del proceso de *onboarding* en la universidad una sesión de gamificación con LSP.
- Realizar mediciones de las competencias socioemocionales del alumnado de primer curso.
- Formar al profesorado con rol tutor o tutora en la metodología LSP.
- Hacer un seguimiento en la evolución de las competencias socioemocionales del alumnado incorporando la metodología curricularmente en una asignatura de primer curso.
- Determinar si se ha conseguido reducir los niveles de estrés y ansiedad y se ha mejorado el proceso de acogida a través de encuestas de satisfacción y entrevistas individuales y grupales.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARTICIPANTES

Dentro del proceso de acogida, *onboarding* en la universidad, en el mes de setiembre, el alumnado participante fueron 154 personas de nuevo

ingreso, distribuidas en 6 titulaciones, tres de grado con títulos propios y tres de dobles grados en la Facultad de CC.EE. y Empresariales, para la sesión inicial se distribuyeron en colectivos de 22 personas facilitando la formación de grupos de 5-6 personas, siguiendo las recomendaciones de los creadores del proceso. En total el alumnado se organizó en siete colectivos, en los que el profesorado con rol tutor de curso desempeñó el rol animador y facilitador.

3.2. FORMACIÓN Y PRUEBA PILOTO

Antes de finalizar el curso académico, en el mes de julio, momento en el que se revisa y diseña el plan de acogida para el próximo curso, el profesorado tutor de primer curso, diez personas, recibieron en dos sesiones de 8 horas con un profesional acreditado y formado en la metodología LSP la formación mínima necesaria para realizar una sesión en la jornada de acogida. La formación se realizó en la universidad, se compraron 5 cajas de LEGO que posteriormente se utilizaron en la jornada de acogida y que están a disposición del profesorado que quiera utilizarlas en sus clases.

Durante el mes de julio se probó con un grupo de estudiantes de segundo de bachillerato, 3 grupos de 5 estudiantes, que estaban realizando un curso de verano en el campus, la prueba piloto sirvió para identificar y revisar las preguntas de los retos, así como ajustar las necesidades de materiales (piezas).

3.3.LA ACOGIDA

El primer día de la acogida cada estudiante debía dirigirse en compañía del profesorado tutor de primer curso y facilitador de LSP a un aula concreta en la que se iba a desarrollar la sesión, es importante que el comienzo, el primer minuto en la universidad, que se recuerde con agrado y emoción, y sea en un ambiente seguro, lúdico y de aprendizaje, el objetivo principal es reducir el estrés y la ansiedad que provoca este gran momento, especialmente en las personas que lo sufren. La sesión tiene una duración de 60 minutos, el colectivo de 22 personas se distribuye en grupos de 5-6 y se da comienzo al método y las 4 etapas descritas anteriormente.

FIGURA 2. Ejemplo de alumnado en la sesión LSP en acogida



Fuente: elaboración propia

3.4. EL PROCESO

La sesión LSP se plantea con 3 retos:

- El primero es individual y como muestra la figura 2 en un minuto deben construir con 3 piezas algo que les represente, luego lo van a exponer en grupo pequeño a modo de presentación personal.
- En el segundo reto se les solicita que en 3 minutos de manera individual construyan una torre y piensen en una historia que van a compartir en grupo pequeño.
- El tercer reto es en equipo y en 3 minutos se debe construir lo que represente las expectativas que tienen en relación con los estudios que han elegido y que van a comenzar en días. En este caso se comparte con el resto de grupos en el aula.

Se les indica que al contar las historias miren a la construcción y no a las personas, no es una conversación al uso, así será más impactante.

En la última etapa del proceso las preguntas tipo de reflexión que se comparten con el alumnado y que responden en una hoja que escriben a mano son:

- ¿Cómo te has sentido durante la construcción?
- ¿Qué te decías mientras construías?
- ¿Qué te dice eso sobre ti?
- ¿Te has fijado en lo que hacían las demás personas y por qué?

De forma totalmente voluntaria quienes quieren comparten al grupo las respuestas, se recoge lo escrito que forma parte de la documentación de la investigación.

Al finalizar, antes de continuar la jornada de acogida se les pide mediante un código QR que dirige a un formulario en Google Forms que completen Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), en escala Likert de cinco niveles, en la adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). El objetivo principal es evaluar la inteligencia emocional intrapersonal percibida (atención a las emociones, claridad y reparación emocionales). Recordamos el objetivo principal de reducción de ansiedad y estrés el primer día de la universidad. En una asignatura del segundo semestre (tras 6 meses y en otra sesión LSP) se repite la prueba para investigar si hay variaciones. El tiempo medio de respuesta es de 5 minutos.

IMAGEN 3. Ejemplo palabras finales del alumnado después de la actividad



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

4.1. COMPETENCIAS EMOCIONALES

Se recogieron un total de 122 respuestas del cuestionario TMMS-24, el 79% de la población total, estudiantes de 17-18 años, no se preguntaron

variables demográficas como el sexo, por ejemplo, ya que el cuestionario quedaba registrado (respuesta online con identificación a través del correo electrónico) e iba a ser analizado y compartido con el equipo tutorial y tratada la información de forma confidencial, cada estudiante tiene una persona de referencia que iba a conocer la información, su tutor o tutora. El tiempo promedio empleado en responder el cuestionario fue de 6 minutos.

Este instrumento a través de 24 ítems, que se responden sobre una escala Likert de 5 puntos, siendo 1: “nada de acuerdo” hasta 5:” totalmente de acuerdo” y aporta puntuaciones sobre tres factores: atención a las emociones, claridad y reparación emocionales. Brevemente se define cada factor.

TABLA 1. Factores *TMMS-24*

| Factor | Definición |
|--------------------------|---|
| Atención a las emociones | Conciencia de las emociones, reconocimiento de sentimientos y su significado. |
| Claridad emocional | Facultad para conocer y comprender las emociones, entendiendo su evolución e integrándolas en el pensamiento. |
| Reparación emocional | Capacidad para regular y controlar emociones positivas y negativas. |

Fuente: adaptado de Villacreces y Achi (2017)

El instrumento tiene una evaluación y corrección según los ítems pertenecientes a cada factor en tres niveles (percepción, claridad y reparación) (Extremera y Fernández Berrocal, 2003), en el inferior “debe mejorar sus niveles de percepción, comprensión o regulación de emociones”, “presenta una adecuada percepción, pero no óptima de sus emociones” y el tercer nivel “presenta una excelente percepción y regulación de sus emociones”.

En especial el equipo tenía interés es prestar atención al primer factor. atención a las emociones y sentimientos, tanto puntuaciones muy altas como muy bajas son señales de alarma que van a permitir identificar a las personas que puedan tener sintomatología ansiosa y depresiva (puntuaciones altas), así como limitaciones en el funcionamiento social y relacional (puntuaciones bajas), Extremera y Fernández-Berrocal (2006). Los tres subfactores de la escala según los autores correlacionan

en la dirección esperada con variables criterio como depresión, rumiación y satisfacción vital (Fernández-Berrocal, *et al.*, 2004).

TABLA 2. Resultados promedios por factores

| Factor | Puntuaciones | Porcentaje |
|--------------------------------------|---|-------------------|
| Percepción (atención a emociones) | Debe mejorar: poca atención <21 | 9% |
| | Adecuada 22 a 32 | 73% |
| | Debe mejorar: demasiada atención >33 | 18% |
| Comprensión (claridad emocional) | Debe mejorar >25 | 14% |
| | Adecuada 26 a 35 | 65% |
| | Excelente >36 | 21% |
| Regulación (reparación emocional) | Debe mejorar <23 | 25% |
| | Adecuada 24 a 35 | 67% |
| | Excelente >36 | 8% |

Fuente: elaboración propia

4.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La investigación quería poner el foco principalmente en el factor “percepción” (atención a las emociones), que como se ha comentado anteriormente nos proporciona información para detectar estudiantes que potencialmente pudieran estar emocionalmente débiles para emprender con motivación la carrera universitaria, identificados los casos se propone el acompañamiento a través de tutorías individualizadas con profesorado formado. La tabla 2 en este factor refleja cómo el 9% se sitúa en las puntuaciones inferiores, dato que correlaciona con la ratio de abandono antes del primer mes, siendo la respuesta “dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos” la que se sitúa en una media de 4,5/5.

En el factor “comprensión” el dato a destacar es que el 86% se sitúa en posiciones positivas con adecuada o excelente claridad emocional,

preocupa en valores inferiores el dato del 14% de la muestra que necesita apoyo para comprender las emociones, en este factor destacamos la pregunta “a veces puedo decir cuáles son mis emociones” que puntúa de media 1,33/5 siendo 1 “nada de acuerdo”. Preocupa también la subida en el porcentaje en resultados inferiores respecto al factor anterior, del 9% al 14%.

Por último, en el tercer factor, “regulación” (reparación emocional) sigue la tendencia al alza en los valores inferiores, situándose en un total del 25% de la muestra, dato preocupante, la respuesta “si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme” puntúa de media muy alto, 4,7/5 en este grupo, lo que puede correlacionar con la variable rumiación.

4.3. FEEDBACK ACTIVIDAD GAMIFICACIÓN LEGO

En la última etapa del proceso de LSP (ver Figura 1), se entregó una rúbrica de autoevaluación a cada estudiante, con 4 niveles, siendo 1 “básico” y 4 “superado” y con 3 variables a responder de la actividad LSP: Crear, iterar, comunicar.

- Crear: la persona desarrolla y crea una metáfora original y de impacto con un diseño que le hace sentir bien.
- Iterar: la persona comparte sus ideas con otras personas del grupo de pertenencia.
- Comunicar: la persona realiza una presentación en grupo grande de su construcción individual o grupal.

El objetivo era poder recoger las percepciones individuales de la actividad LSP y completar la información con los resultados del TMMS-24.

Se recogieron 110 rúbricas válidas, 71% del alumnado participante, de los datos destacan la variable crear con una elevada puntuación, de media 3,7/5 y como variable de estudio se señala “comunicar”, de media 2,3/5. En debate abierto el alumnado manifestaba menor comodidad y mayor esfuerzo en la actividad de comunicar en grupo grande, en cambio, el bienestar y la seguridad emocional creada en grupo pequeño es

muy valorada, se recuerda que son personas que acaban de conocerse el primer día de la universidad.

5. DISCUSIÓN

Reconociendo la necesidad de mejorar el compromiso y empezar a trabajar la pertenencia del alumnado en el comienzo de la educación superior, se han empezado a introducir innovadoras herramientas pedagógicas lúdicas, como juegos, simulaciones, actividades de rol (Feinstein et al., 2002).

La metodología LSP según Barton y James (2017) es un proceso tridimensional a través de la construcción con piezas LEGO que sirve para profundizar en el autoconocimiento, establecer conexiones con otras personas, descubrir nuevas ideas y pensar de forma creativa. Un aspecto que puede influir en la motivación es la experiencia del alumnado en un ambiente de juego. Se puede considerar que LEGO Serious Play genera un entorno lúdico que fomenta la comunicación y la participación de todas las personas, como explican Montero *et al.* (2019).

FIGURA 3. Reflexiones finales compartidas en grupo en la etapa 4 LSP



APRENDIZAJES: REFLEXIONES

- Aprender haciendo y de forma divertida. "Pasar un buen rato"
- Trabajo en equipo.
- Otras "miradas", perspectivas.
- Escucha "activa".
- Creatividad (me he sorprendido). Imaginación.
- Actividad segura (conocer a las personas de ese equipo).
- Me representa la figura (expresarme quién y cómo soy, sin hablar).
- De forma sencilla, fácil todas las personas pueden participar.
- Importancia de la "base".-"fundamentos"...sin eso se cae "lo de arriba".
- Comienzo relajado, interacción....
- Manera diferente de conocer a las personas.
- Mejorar mis habilidades.
- Todo es válido.
- Ha valido la pena, conocer diferentes perspectivas, opiniones y ser tolerante y respetar aunque no comparta.
- Recursos escasos, límite de tiempo, trabajo en equipo y se consigue!!.
- Reacción ante presión tiempo, autoorganización personal, luego con el equipo.
- Identificar el "carácter" individual.
- "Con poco se saca mucho". Expectativas.
- Romper paradigmas, no hay una única solución/salida.
- Descubrir habilidades....



Fuente: elaboración propia

Se debe destacar el carácter integrador de LSP, ya que tiene el potencial de “establecer el diálogo y romper las fronteras sociales y culturales” (Pivec, M, 2007), ya que su carácter lúdico y la apreciación fundamental de opiniones diversas parece motivar e inspirar a las personas, máxime en nuestro caso, al haber un porcentaje del alumnado que es internacional, aproximadamente 5% de todo el mundo.

En la cuarta etapa se recogieron testimonios de la actividad realizada, que se presentan a continuación, y la satisfacción con la sesión LSP.

El 94% del alumnado participante la calificó como una experiencia positiva, que había permitido reducir ansiedad el primer día de la universidad y crear un primer recuerdo muy agradable.

El ambiente y clima generado en las aulas durante la actividad LSP fue alegre y cómodo, el alumnado según avanzaba la actividad se relajaba y se notó especialmente cuando la jornada de acogida continuó con la siguiente actividad en grupo grande, en este caso, talleres específicos de carreras profesionales.

Con toda la información recogida se han podido identificar estudiantes que necesitan apoyo emocional.

La principal ventaja del método LSP en el contexto del proceso de acogida en la universidad fue la creación de grupos que con el apoyo del profesorado facilitador dieron al alumnado la misma oportunidad de reflexionar, crear y presentar sus opiniones. Esto dio lugar a metáforas explicadas por el alumnado con sus propias palabras, lo que permite comprender mejor la realidad desde su mirada, así como sus experiencias, como se ha demostrado en otras investigaciones (Swann, 2011).

6. CONCLUSIONES

La práctica presentada tiene el objetivo principal de destacar las posibilidades de LSP, que en comparación con otros métodos se distingue por el nivel de participación y los resultados esperados, dado que hay una importante implicación en la participación compartiendo opiniones y reflexiones en un entorno seguro.

Las observaciones que se registraron en la sesión LSP a través de los modelos que se construyeron y las metáforas ponen de manifiesto algunas contradicciones y en determinados casos ansiedad y miedo en la actividad, que se fue reduciendo según se iba avanzando en las dinámicas propuestas.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todas las personas encajan en el modelo, algunas pueden percibirlo como “infantil”, mientras que otras simplemente no pueden superar una “barrera” mental y expresar sus ideas construyendo con piezas. Las experiencias de los talleres LSP demuestran que las personas pueden bloquearse cuando se les invita a construir sus modelos.

Como futura línea de investigación en marcha se está incorporando esta metodología en el ámbito docente para trabajar y desarrollar las competencias sociales, trabajo en equipo, comunicación interpersonal, comunicación personal y creatividad entre otras.

McCusker (2020) afirma que las personas podemos estar familiarizadas con la construcción de las piezas de LEGO, pero variando el nivel de experiencia y familiaridad, variable que debe investigarse, es decir, si la experiencia previa con el juego LEGO puede afectar a la interacción de los estudiantes.

La experiencia ha sido un éxito, después del primer semestre en la universidad el alumnado en tutorías individuales lo ha destacado como un hito importante.

Agradecer todo el apoyo y trabajo del profesorado que en su rol de facilitador ayudo a que el proceso de onboarding tuviera un comienzo excelente.

7. REFERENCIAS

- Arace, A., Prino, LE, y Scarzello, D. (2021). Competencia emocional de educadores de primera infancia y bienestar socioemocional infantil. *Revista internacional de investigación ambiental y salud pública*, 18 (14), 7633. <https://doi.org/10.18848/2474-5219/cgp/v08i01>
- Arango Benítez, P. A. A., Roa, C. H. O., Roa, A. F. B., & Martínez, Ó. M. L. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2), e5-1. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>

- Barton, Graham, and Alison James. "Threshold Concepts, LEGO® SERIOUS PLAY® and whole systems thinking towards a combined methodology." *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* 12.2 (2017): 249-271.
- Boyatzis, RE, Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Agrupamiento de competencias en inteligencia emocional: Perspectivas del Inventario de Competencia Emocional (ECI). *Manual de inteligencia emocional*, 99 (6), 343-362.
- Dewey, J. (1933). Why have progressive schools? *Current History*, 38(4), 441-448. <http://dx.doi.org/10.1525/curh.1933.38.4.441>
- Duckworth, Angela L., et al. "Grit: perseverance and passion for long-term goals." *Journal of personality and social psychology* 92.6 (2007): 1087. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational researcher*, 44(4), 237-251. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Duckworth, Angela L., Tamar Szabó Gendler, and James J. Gross. "Situational strategies for self-control." *Perspectives on Psychological Science* 11.1 (2016): 35-55. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691615623247>
- Edmondson, A. (1999). Seguridad psicológica y comportamiento de aprendizaje en equipos de trabajo. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Eskreis-Winkler, L., Gross, J. J., & Duckworth, A. L. (2016). Sustained self-regulation in the service of superordinate goals. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 380.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(1), 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9. <http://dx.doi.org/10.35362/rie3334005>
- Feinstein, Anthony, John Owen, and Nancy Blair. "A hazardous profession: war, journalists, and psychopathology." *American journal of psychiatry* 159.9 (2002): 1570-1575. <http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.159.9.1570>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12.
- Gee, J.P. 2004. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Kannangara, Chathurika S., et al. "All that glitters is not grit: Three studies of grit in university students." *Frontiers in psychology* 9 (2018): 1539.
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2004). Literature review in games and learning.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ.
- Kristiansen, P. y Rasmussen, R. (2015). Construyendo un mejor negocio con la utilización del método LEGO Serious Play. Editora DVS.
- Mainemelis, C., & Ronson, S. (2006). Ideas are born in fields of play: Towards a theory of play and creativity in organizational settings. *Research in organizational behavior*, 27, 81-131. [https://doi.org/10.1016/s0191-3085\(06\)27003-5](https://doi.org/10.1016/s0191-3085(06)27003-5)
- McCusker, S. (2014). Lego®, Serious Play TM: Thinking about teaching and learning. *International journal of knowledge, innovation and entrepreneurship*, 2(1), 27-37.
- McCusker, S. (2020). Everybody's monkey is important: LEGO® Serious Play® as a methodology for enabling equality of voice within diverse groups. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(2), 146-162.
<http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2019.1621831>
- Montero Fernández-Vivancos, G., Cerezo Narváez, A., & Otero Mateo, M. (2019). Trabajando en Proyectos con Lego Serious Play®.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *constructionism*, 36(2), 1-11.
- Pivec, M. (2007). Play and learn potentials of game-based learning. *British journal of educational technology*, 38(3), 387-393.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00722.x>
- Ross, J., Victor, B. y Statler, M. (2004), "Playing seriously with strategy", *Long Range Planning*, Vol. 37, No.6, pp. 549-568.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lrp.2004.09.005>
- Schrage, M. (1999). *Serious play: How the world's best companies simulate to innovate*. Harvard Business Press.
<https://doi.org/10.1016/j.technovation.2003.09.013>

- Stephenson, W. 1988. *The Play Theory of Mass Communication*. New Brunswick: Transaction Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. <http://dx.doi.org/10.1037/10182-006>
- Swann Jr, W. B., Jetten, J., Gómez, Á., Whitehouse, H., & Bastian, B. (2012). When group membership gets personal: a theory of identity fusion. *Psychological review*, 119(3), 441.<http://dx.doi.org/10.1037/a0028589>
- Villacreces, J. A. T., & Achi, V. H. Z. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista publicando*, 4(11 (1)), 162-181.
- Wheeler, A. (2023). Lego® Serious Play® and higher education: encouraging creative learning in the academic library. *Insights*, 36(1). <http://dx.doi.org/10.1629/uksg.611>