

Fernández del Álamo, J.C., Herrero Villoria, C., Álamo Martín, M.T.D., Rubia Avi, M. (2025). El Arte como recurso educativo para el profesorado de ciclos formativos en la especialidad de intervención sociocomunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(NE), 199-214.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.104472>

## **El Arte como recurso educativo para el profesorado de ciclos formativos en la especialidad de intervención sociocomunitaria**

**Art as an educational resource for teachers of training cycles  
in the specialty of socio-community intervention**

Juan Carlos Fernández del Álamo

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0009-0002-3155-7031>

Cristina Herrero Villoria

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0003-3098-500X>

María Teresa del Álamo Martín

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0003-1273-3538>

Mariano Rubia Avi

Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0001-5776-3912>

### **Resumen**

El estudio que se presenta muestra cómo el arte, y en concreto, el patrimonio artístico utilizado como un recurso educativo por el futuro profesorado de los ciclos formativos en intervención sociocomunitaria, puede convertirse en una herramienta eficaz para que el alumnado profundice en la exclusión social. Se empleó una metodología mixta, CUAN+CUAL. La parte cuantitativa tuvo un diseño cuasi-experimental pre-post mediante la aplicación de dos escalas validadas a un grupo-clase. Se contó con una muestra de 59 estudiantes de primer año de la Facultad de Educación y Trabajo Social. Para la parte cualitativa se analizaron los datos obtenidos en los grupos de discusión formados en el aula tras la implementación de una propuesta educativa donde el arte ejerce un papel primordial como hilo conductor en el análisis de las realidades sociales presentadas. Los resultados muestran cambios significativos en las atribuciones sobre las causas de la exclusión social y en las actitudes positivas del estudiantado que en un futuro se convertirán en profesionales que desempeñarán un papel primordial en combatir esta lacra social. Se concluye que el arte puede reconocerse como un recurso valioso y transformador en el aula. Generador de conocimiento real sobre situaciones de vulnerabilidad, identificando y rompiendo estereotipos.

**Palabras clave:** arte, recurso educativo, profesorado, ciclos formativos, intervención sociocomunitaria.

## Abstract

The study presented shows how art, and specifically, the artistic heritage used as an educational resource by future teachers of vocational training in social community intervention, can become an effective tool for students to delve into social exclusion. A mixed methodology was employed, combining quantitative and qualitative approaches. The quantitative part had a quasi-experimental pre-post design through the application of two validated scales to a class group. A sample of 59 first-year students from the Faculty of Education and Social Work was used. For the qualitative part, data obtained in discussion groups formed in the classroom after the implementation of an educational proposal, where art plays a key role as a guiding thread in the analysis of the presented social realities, were analysed. The results show significant changes in the attributions regarding the causes of social exclusion and in the positive attitudes of students who will one day become professionals playing a crucial role in combating this social scourge. It is concluded that art can be recognized as a valuable and transformative resource in the classroom. It generates real knowledge about situations of vulnerability, identifying and breaking stereotypes.

**Keywords:** *art; educational resource; teachers; training cycles; socio-community intervention.*

## Introducción

La enseñanza de temáticas problemáticas o controvertidas tiene por objetivos promover la conciencia crítica sobre los problemas sociales, desarrollar competencias ciudadanas necesarias para abordarlos, entender críticamente la realidad, aplicar el concepto de justicia social, aprender y enseñar a cómo participar activamente en la sociedad, construir responsablemente respuestas, o alternativas a realidades de naturaleza problemática (Ortega-Sánchez, 2022). Puede ser considerada imprescindible para el colectivo de profesionales encargado de dar respuesta a necesidades sociales o que vayan a desempeñar su actividad laboral en los diferentes sistemas de bienestar social o como proveedores de diferentes servicios que se relacionarán con personas de orígenes socioeconómicos y culturales diversos. En concreto, aquellos/as instruidos/as en la intervención sociocomunitaria tanto en el ámbito universitario como en la formación profesional.

Así, a nivel estatal el Real Decreto 289/2023, de 18 de abril, que actualiza los títulos de la formación profesional del sistema educativo de Técnico Superior en Integración Social organiza las enseñanzas en módulos que abordan diferentes unidades competenciales destinadas a:

Programar, organizar, implementar y evaluar las intervenciones de integración social aplicando estrategias y técnicas específicas, promoviendo la equidad, igualdad de oportunidades e inclusión, actuando en todo momento con una actitud de respeto hacia las personas destinatarias y garantizando la creación de entornos seguros tanto para las personas destinatarias como para el profesional con el fin de mejorar su situación personal, familiar y/o social (art.4 BOE-A-2023-10395).

En consecuencia, en su currículo formativo se incluyen, entre otras, calificaciones dirigidas a identificar y concretar las características y necesidades del contexto social de la intervención (UC1038\_3) o a prevenir conflictos entre personas, actores y colectivos sociales (UC1039\_3). En esta línea, las metodologías de aprendizaje y los recursos utilizados para la atención a la ciudadanía deben conectar con la visión de la realidad en la que se ponen en práctica.

Una buena forma de acercar el futuro profesional a este contexto es el uso del arte como herramienta base para entender la diversidad cultural, atajar estereotipos y prejuicios, e intervenir en problemas globales que afectan a personas en desventaja social que les sitúan en una situación de máxima vulnerabilidad y próximas a una situación de exclusión social. La educación se convierte así en un sistema complejo, heterogéneo, impredecible y transdisciplinar, que ofrece según Estrada-García (2022, p. 224) “una formación humanizante, contextualizada al tiempo y espacio, que responda a los cánones éticos civilizatorios” y expone en el aula situaciones de la vida real. Y el arte en

una herramienta para activar itinerarios de inclusión, en un espacio de expresión y un camino para la transformación social, en un contexto de crisis que reclama identificar nuevas posibilidades de intervención e incidencia. Permite a las personas trascender barreras y dificultades de muy diverso tipo y comunicar socialmente, de manera eficaz, situaciones injustas (Castillo et al., 2012, p. 6).

En esta línea, la propuesta educativa que presentamos, parte de la idea de que las obras de arte, pueden ser fuentes primarias que permiten analizar, identificar e interpretar culturas, aplicar categorías temporales y contrastar datos (Cambil y Tudela, 2017). Despiertan la capacidad de observación, comparación, comunicación, además de favorecer estrategias de análisis, interpretación y sistematización (Trepal, 2006) y posibilitan el desarrollo de actitudes relacionadas con la creatividad, la comunicación, la percepción y el respeto, permitiendo eliminar los prejuicios, estereotipos y prejuicios hacia lo diferente (Fontal, 2006). Además de, contribuir a la formación de una ciudadanía activa, participativa, sensible y crítica (Barghi et al., 2017; Redon, 2019; Trabajo-Rite y Cuenca-López, 2017).

Existen evidencias de cómo las diferentes instituciones educativas, patrimoniales y/o sociales utilizan diferentes tipologías de patrimonio para acercar a la ciudadanía la compleja realidad sociocultural y medioambiental en la que vivimos (Cuenca-López et al., 2020). Por otra parte, encontramos estudios que utilizan los museos, las artes y la cultura como herramientas para reflexionar sobre la responsabilidad moral colectiva con el fin de superar actitudes negativas como el racismo, para identificar y transformar actitudes y comportamientos racistas y para promover la salud de las personas de diferentes etnias (Burch, 2021; Dewhurst y Hendrick, 2017).

En nuestro contexto encontramos obras pictóricas utilizadas como recursos didácticos para ilustrar algunas problemáticas sociales. La serie “Los Desastres de la Guerra”, de Francisco de Goya, o “El Guernica” de Pablo Picasso, han servido para censurar las fatalidades de la guerra, denunciando las atrocidades derivadas de los conflictos (Prada-Arévalo, 2021). También los retratos españoles que muestran imágenes de la infancia pintados por Velázquez o Murillo se han considerado recursos didácticos para desarrollar la empatía hacia este colectivo y la protección de sus derechos (Muñoz-García y Jiménez-Pablo, 2020).

Todo ello, nos animó a elaborar una propuesta didáctica dirigida al futuro cuerpo docente de los ciclos formativos en la especialidad de intervención sociocomunitaria. Con el objetivo de mejorar su percepción y actitud hacia las personas que se encuentran en situación de exclusión social, se utilizaron diferentes obras de arte representando algunas de estas situaciones. Para lograr los objetivos mencionados, se consideró imprescindible en primer lugar, conocer la percepción y las actitudes que dicho estudiantado tiene sobre las personas que se encuentran en situación de exclusión social y sobre las causas que originan estas situaciones con el fin de mejorarlas, y en segundo lugar, incorporar en el currículo una propuesta educativa que, transversalmente, proporcione el conocimiento, las habilidades y las actitudes adecuadas para un desempeño profesional que logre erradicar la pobreza, las desigualdades e inequidades que se producen en nuestra sociedad

## **Método**

La investigación empleó metodología mixta con un diseño mixto CUAN+QUAL (Creswell y Plano Clark, 2011). La parte cuantitativa utilizó un diseño cuasi-experimental pre y post test, mediante la aplicación de un cuestionario para comprobar si se produjeron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en las escalas sobre las causas de atribución de la pobreza y en las actitudes tras su participación en una propuesta educativa que explicaremos posteriormente.

Las variables objeto de estudio fueron, por un lado, el programa de intervención educativa como variable independiente y, por el otro, como variables dependientes las características sociodemográficas: edad, sexo, procedencia de estudios (Bachillerato, Grado superior, otros estudios universitarios), municipio de residencia en el medio rural o urbano, nivel de estudios, situación laboral y nivel de ingresos de los padres. Y las puntuaciones obtenidas en las escalas de

atribución de las causas de la pobreza y la de actitudes hacia los pobres y las respuestas.

Para la parte cualitativa se formaron cuatro grupos de discusión al azar en los que se controló la variable género, de modo que, en todos hubiera el mismo número de alumnas que de alumnos. Los contenidos tratados mediante la técnica de grupo de discusión giraron en torno a dos temáticas: a) las causas de la exclusión y la pobreza b) las emociones que les suscitaba dichas situaciones.

### **Participantes**

Se utilizó una muestra por conveniencia formada por 59 estudiantes de primer año de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid matriculados en el Grado en Trabajo Social durante el primer cuatrimestre del curso académico 2023-2024.

### **Instrumentos**

Para poder llevar a cabo la investigación, se utilizó un cuestionario online Ad hoc confeccionado por un total de 56 ítems. Además de las cuestiones sociodemográficas, se incluyeron dos herramientas de análisis en función del planteamiento y objetivo general de la investigación. Por un lado, la Escala de Atribuciones sobre las Causas de la Pobreza (Cozzarelli et al., 2001; validación al español de Reyna y Reparaz, 2014) para valorar distintos aspectos sobre las causas de la pobreza. Y por el otro, la Escala de Actitudes hacia los Pobres (Cozzarelli et al., 2001; validación al español de Reyna y Reparaz, 2014) con la intención de evaluar el componente afectivo de las actitudes que tiene el alumnado hacia las personas en situación de pobreza.

Además, para los grupos de discusión se utilizó un guión elaborado de forma conjunta por miembros del equipo de investigación, tras la realización de una revisión de la literatura científica para la identificación de temas.

### **Procedimiento y análisis de los datos**

#### *Estudio cuantitativo*

Se aplicó a la población estudiada un cuestionario Ah doc y online en septiembre de 2023, al inicio de curso y en diciembre de 2023. Siempre cumpliendo con los requisitos éticos y preservando el anonimato, la voluntariedad, individualidad y previo consentimiento informado.

Se analizaron los datos a través del programa informático SPSS versión 29.

En primer lugar, se calculó la confiabilidad de los instrumentos para la muestra mediante el estadístico alfa de Cronbach, tanto para la totalidad de las escalas como para cada uno de los factores o subescalas que componen cada instrumento.

A continuación, para las variables cualitativas se calcularon frecuencias y porcentajes con un intervalo de confianza del 95 por ciento. Para las variables cuantitativas se calcularon los estadísticos descriptivos, frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central (media, desviación típica y el intervalo de confianza del 95 por ciento para la media, la mediana y los valores máximo y mínimo). También se comprobó la hipótesis de normalidad utilizando el contraste de Kolmogórov-Smirnov.

Posteriormente, se compararon las puntuaciones obtenidas en el Pre-test y Pos-test mediante la prueba t-Student para muestras relacionadas en los casos en los que fue posible asumir la hipótesis de normalidad.

#### *Propuesta educativa, desarrollo de las sesiones y análisis de datos cualitativos.*

Fase 1.- Elaboración de la propuesta y selección de materiales.

Para cumplir con los objetivos propuestos se han utilizado cinco cuadros de reconocido valor artístico y cultural que exhiben escenarios de máxima vulnerabilidad, como la prostitución, la salud mental, la discapacidad o el consumo de alcohol (ver Tabla 1).

Con la obra de Caravaggio, “La muerte de la Virgen” se pretende hacer énfasis en la pobreza, exclusión social y prostitución, debido a que el artista vivía en zonas marginales de la Roma de entre finales del siglo XVI y comienzo del siglo XVII y tomaba como inspiración para su pintura de tipo religioso las gentes que le rodeaban (alcohólicos, prostitutas, delincuentes, etc.).

**Tabla 1.**  
**Características de los recursos artísticos utilizados en la propuesta educativa.**

Pintura	Autor	Situación social abordada
Muerte de la Virgen	Michelangelo Merisi, Caravaggio (1606)	Pobreza, exclusión social y prostitución
El ajenjo	Edgar Degas (1876)	Consumo de alcohol, prostitución y exclusión social
Otra Margarita	Joaquín Sorolla (1892)	Delincuencia, pobreza y exclusión social
Trata de Blancas	Joaquín Sorolla (1894)	Prostitución y pobreza
Triste herencia	Joaquín Sorolla (1899)	Discapacidad y exclusión social

**Fuente: Elaboración propia.**

En el caso concreto, es impactante que una figura tan importante como es la Virgen María para el catolicismo sea representada a partir de un modelo muy inusual: una prostituta que fue hallada muerta ahogada en el río Tíber.

Esta obra fue muy criticada por mostrar a una Virgen María de un modo muy humano, impropio para la madre de Jesús. Podría ser una clara precursora de la pintura de crítica social que surgiría durante el siglo XIX, no tanto por el tema, sino por las figuras representadas desde un punto de vista dignificante como se corresponde a retratar a personas de los estratos más bajos de la sociedad romana del momento, como si fueran las figuras bíblicas más importantes o dioses de la mitología clásica.

La pintura titulada “El ajenjo” de Edgar Degas sirve para abordar el tema del alcoholismo, que desembocaría en la soledad, en la tristeza, en la melancolía o la marginalidad. En la imagen se observa a una mujer sentada sola, en un café frente a una copa de ajenjo o absenta. Esta temática se popularizó durante mediados y finales del siglo XIX con el auge de la vida bohemia y los cabarés, donde afloraba el alcoholismo, como en dicha obra, donde la protagonista se muestra con mirada distraída, quizá por el efecto de la absenta. En otras ocasiones, sirve para hacer una crítica también a la prostitución, pues en estos casos, la mujer, prototipo de femme fatale, se ubicaría sentada y acompañada de una copa de ajenjo esperando a sus posibles clientes. La representación de esta temática presenta en esta obra una realidad social no simplemente observada de la vida real, sino una abstracción de la misma, un recorte de la sociedad con una fuerte carga conceptual.

Las tres obras seleccionadas restantes fueron de Sorolla, debido a que el pintor levantino tuvo una etapa, no tan conocida por el público casual, en la que realizó varias obras de crítica social, mostrando con su particular estilo cómo era la España de la Generación del 98.

La primera de ellas, la titulada “La otra Margarita”, aborda las causas y consecuencias de la delincuencia. Se observa cómo una mujer es transportada por la Guardia Civil en un vagón de tren de tercera clase. Se representa la delincuencia mediante la figura de la mujer, una madre infanticida, que estaría ocultando parcialmente su rostro al espectador, indicativo de la vergüenza que sentiría por haber cometido dicho crimen. Añadiendo así un mayor dramatismo y crudeza a la obra, lo cual permite observar las reacciones del alumnado ante esta imagen.

La segunda obra fue “Trata de blancas”, cuyo título es bastante esclarecedor para abordar la prostitución y la trata de personas. A pesar de la crudeza del tema, el autor la trabaja desde un punto de vista dulcificado y con una sensación esperanzadora. En ella, se muestra cómo una alcahueta acompaña a cuatro jóvenes mujeres desde el mundo rural (a juzgar por sus vestimentas) a la ciudad en busca de una aparente vida mejor, cuando la realidad sería más bien diferente. Esta pintura aborda la prostitución desde una corriente abolicionista que comenzó a mediados del siglo

XIX desde tres diferentes posturas (Bonet, 2021, p. 284): una higienista, que vería la prostitución como un foco de enfermedades; una postura feminista, siendo esta muy limitada, criticaría el trato degradante hacia las mujeres y, por último, otra corriente moralista, que vería a las prostitutas como criminales degeneradas cuya misión sería la de deteriorar la sociedad. Esta última postura sería la más extendida, lo que permite analizar los motivos por los que las jóvenes de “Trata de blancas” se verían arrastradas a entrar en este mundo.

Bonet (2021) nos indica que la miseria era la causa principal, debido a que la mayoría de las mujeres que se introducían en la prostitución se habían trasladado a la ciudad para intentar subsistir con un salario miserable. Estas no verían con malos ojos adentrarse en este mundo para lograr un suplemento económico. Otros motivos que el autor sugiere son el analfabetismo, el afán de lucro, el deseo de no trabajar o la seducción.

Por último, “Triste herencia” podría ser, quizá la más reconocible, debido a que la escena representa el paisaje y la luz de las playas del Este de España característico del autor. Dicha obra fue la última de crítica social realizada por Sorolla. En ella, el artista muestra la idea de finales del siglo XIX de “triste herencia”. Este concepto era utilizado para hacer referencia “a aquellos males padecidos por los hijos como consecuencia de las enfermedades de sus progenitores, las cuales eran tenidas como ‘vergonzosas’, por ser fruto de una vida pecaminosa o poco acorde con los comportamientos considerados decentes para la sociedad” (Concepción, 2008, p. 221-222). Siguiendo con esta idea, podemos observar a un grupo de niños con discapacidad física a causa de enfermedades como la sífilis, divirtiéndose en una playa, acompañados por un sacerdote que haría las veces de tutor de los infantes-pacientes de instituciones de caridad, en este caso, ligadas con la Iglesia. Esta obra permite profundizar con el estudiantado en el concepto de discapacidad y diversidad funcional y su evolución hasta el momento actual.

#### Fase 2.- Desarrollo de las sesiones:

En un primer momento se mostraba la obra artística preguntando al grupo sobre las pinturas seleccionadas; si conocían las imágenes y el autor de las mismas; sobre las emociones que experimentaban al verlas y las causas humanas y/o sociales que llevaban a los personajes de las obras expuestas a esa situación.

A continuación, se aportaron datos sobre las obras: el autor, la época y el contexto en el que se realizaron, además de una pequeña explicación sobre qué quería representar el autor.

Para fomentar la participación mediante la plataforma SLIDO se invitaba al estudiantado a que mediante un dispositivo móvil fueran contestando a las diferentes cuestiones planteadas. Durante las sesiones se mostraban las infografías o las representaciones gráficas de cada una de las preguntas planteadas y se analizaban en grupo los resultados.

Tras el visionado y el análisis de cada imagen, se les pedía describir con una palabra lo que tenían en común todas las obras. Después completaron el cuestionario ad hoc.

Por último, fueron divididos en 2 subgrupos guiados por dos de las investigadoras para analizar las cuestiones sobre la atribución de las causas y las emociones.

Todas las sesiones fueron grabadas y transcritas de forma literal por el equipo de investigación. Cada sesión se completó con la utilización de las notas de campo del entrevistador/a. La duración de los grupos de discusión fue de 60 minutos.

#### Fase 3.- Análisis de los datos cualitativos:

Las opiniones del alumnado fueron analizadas a través del software Atlas.ti (versión 8). Se efectuó la codificación de las transcripciones de cada grupo de discusión y a partir de las categorías y códigos elaborados (Tabla 2) se realizó un análisis temático para identificar y analizar patrones presentes en los datos recopilados (Taylor y Bogdan, 1987).

**Tabla 2**  
**Códigos y categoría de análisis**

CATEGORÍA 1: Causas de la pobreza	<input type="checkbox"/>	Código 1: Causas fatalistas
	<input type="checkbox"/>	Código 2: Causas internas o individuales
	<input type="checkbox"/>	Código 3: Causas estructurales
CATEGORÍA 2: Actitudes hacia la pobreza y la exclusión social	<input type="checkbox"/>	Código 1: Actitudes positivas
	<input type="checkbox"/>	Código 2: Actitudes negativas
CATEGORÍA 3: Emociones sobre la pobreza	<input type="checkbox"/>	Código 1: Emociones incómodas
	<input type="checkbox"/>	Código 2: Emociones compasivas
	<input type="checkbox"/>	Código 3: Emociones agradables

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

### Fase cuantitativa

En el estudio participaron 59 estudiantes, 83% mujeres y 17% hombres, de entre 18 y 25 años (ver Tabla 3). El 73% del alumnado accedió al Grado en Trabajo Social tras finalizar sus estudios de Bachillerato; mientras que el resto (27%) contaban con instrucción previa universitaria o de formación profesional, en concreto habían cursado el ciclo formativo en Integración Social.

Con respecto al nivel educativo parental, se observa mayoritariamente que las madres habían alcanzado los niveles de Bachillerato (27,1%) y Grado o Diplomatura (23,7%) frente al de los padres que habían alcanzado los niveles de estudios primarios (28,8%) seguido de los secundarios (25,4%).

En cuanto al nivel de ingresos mensuales de la familia, se observa que el 35,6% de participantes manifestaron que sus familias disponían de unos ingresos mensuales entre los 4.501€ y los 6.000€ seguidos de los que tenían ingresos entre los 2.401€ y 3.000€ (15,3%). Tres participantes manifestaron que el nivel de ingresos familiares se encontraba por debajo de los 900 € mensuales. La renta familiar de los participantes mayoritariamente (39%) se sitúa por encima de la renta media española para 2023.

**Tabla 3**  
**Características del alumnado de primero del Grado en Trabajo Social Curso 2023-2024**

Variables	Categorías	N	%
Género	Mujer	49	83,1%
	Hombre	10	16,9%
Edad	18-20	49	83,1%
	21-25	10	16,9%
Procedencia estudios no universitarios	Bachillerato	43	72,9%
	Grado Superior	13	22,0%
	Otros estudios Universitarios	3	5,1%
Nivel de estudios de la madre	Primarios	10	16,9%
	Secundario	13	22,0%
	Bachillerato	16	27,1%
	Diplomatura o Grado	14	23,7%
Nivel de estudios del padre	Licenciatura/Master	3	5,1%
	No consta	3	5,1%
	Primarios	17	28,8%
	Secundario	15	25,4%

	Bachillerato	14	23,7%
	Diplomatura o Grado	7	11,9%
	Licenciatura/Master	2	3,4%
	No consta	4	6,8%
	301-600	1	1,7%
	601-900	2	3,4%
	901-1200	2	3,4%
	1201-1800	7	11,9%
Nivel de Ingresos mensuales de la familia	1801-2400	7	11,9%
	2401-3000	9	15,3%
	3001-4500	2	3,4%
	4501-6000	21	35,6%
	NC	3	5,1%
	Renta por debajo de la media	19	32,2%
Renta familiar	Renta media	9	15,3%
	Renta por encima de la media	23	39,0%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la procedencia familiar (ver Tabla 4), la mayoría del alumnado manifiesta ser de zonas urbanas (54,24%) frente al 39% de estudiantes rurales. En concreto, el 30,5% de estos/as reside en Valladolid capital, el 23,7% en otra capital de Castilla y León y el 18,6% en un municipio entre 1000 y 5000 habitantes. En menor proporción residen en pequeñas localidades de menos de 1000 habitantes o provienen de otra comunidad autónoma (3,4% y 6,8% respectivamente).

**Tabla 4**

*Características del alumnado de primero del Grado en Trabajo Social Curso 2023-2024. (Cont.)*

VARIABLES	Categorías	N	%
Procedencia de la familia	Rural	23	39,0%
	Urbana	32	54,24%
	NC	4	6,76%
Domicilio Familiar	Pueblo de menos de 1000	2	3,4%
	Pueblo entre 1001-5000	11	18,6%
	Pueblos más de 5000	10	16,9%
	Valladolid Capital	18	30,5%
	Otra Capital de Castilla y León	14	23,7%
	Otra Comunidad Autónoma	4	6,8%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la fiabilidad de los instrumentos, la Escala de Atribuciones sobre las Causas de la Pobreza de 23 elementos para el conjunto de la muestra alcanzó una puntuación en el coeficiente Alfa de Cronbach de 0,905. En la escala de actitudes positivas la puntuación fue de 0,807. En ambos casos, se confirma la fiabilidad del cuestionario Ah doc utilizado.

Para analizar el cambio producido en el alumnado que participó en nuestra propuesta educativa se atiende a las medias obtenidas en las dimensiones del cuestionario empleado en la investigación antes y después del desarrollo del proyecto educativo y a los valores arrojados por la prueba t-

Student (ver Tabla 3).

Mejoraron las atribuciones sobre las causas fatalistas ( $p=0,011$ ) y estructurales ( $p=0,044$ ), así como las actitudes positivas ( $p=0,003$ ). El cambio producido fue grande dado que en los tres casos el tamaño del efecto de Cohen fue mayor que 0,8 (Ver Tabla 5).

No se produjeron diferencias respecto a las causas internas o individuales ni respecto a las actitudes negativas.

**Tabla 5**

Comparación de medias Pre-test y Post-test.

Dimensiones	N	Pre		Post		H0: normalidad		
		$\bar{x}$	SD	$\bar{x}$	SD	t-test	p-valor	Cohen's d
Causas fatalistas	36	13,25	4,07	11,34	4,01	-2,701	0,011**	4,2419
Causas internas o individuales	36	8,51	3,04	8,86	3,04	-0,659	0,514	
Causas estructurales	36	14,91	3,43	16,12	3,28	2,08	0,044**	3,4828
Actitudes Positivas	36	11,44	3,86	13,52	4,47	3,256	0,003**	4,0096
Actitudes Negativas	36	8,83	3,06	8,5	3,04	0,608	0,547	

Nota. t-test=T student. \*\* $p<0,05$

Para profundizar en las opiniones del alumnado sobre las causas de la pobreza, (ver Figura 1) se les presentaron 23 afirmaciones correspondiente a la Escala de Atribuciones sobre las Causas de la Pobreza (Reyna y Reparaz, 2014). En el gráfico 1 se observa que haber nacido en la pobreza, estar desempleado o los prejuicios y discriminación en la contratación de trabajo, son las situaciones identificadas como principales causas de la pobreza y exclusión social (74%, 72% y 70%, respectivamente).

También otorgan gran importancia a los factores sociales como por ejemplo que “los ricos se aprovechan de los pobres” (68%) o el abuso del alcohol y drogas (62%); a cuestiones laborales como el fracaso de la industria para ofrecer suficientes empleos (50%) o los prejuicios y discriminación en los ascensos y salarios (62%); y, por último, a situaciones de índole políticas, como el ítem “un gobierno que es insensible a la difícil situación de la gente pobre” (50%).

Finalmente, no consideran que la falta de habilidad o talento (4%), la ausencia de una herencia familiar (6%) o la mala suerte (8%) sean causas significativas que justifiquen una situación de pobreza o exclusión social.

#### Fase cualitativa

Otra de las cuestiones analizadas durante las sesiones en el aula fueron las emociones que emergen cuando se les pregunta sobre las personas que se encuentran en situaciones de pobreza y/o exclusión social. Ambos grupos coincidieron en que la tristeza es la emoción predominante, de ahí que se sitúe en el centro de la imagen (Figura 2). Se incorporan en este apartado citas textuales extraídas del análisis de los grupos de discusión para ejemplificar los resultados expuestos en los gráficos.

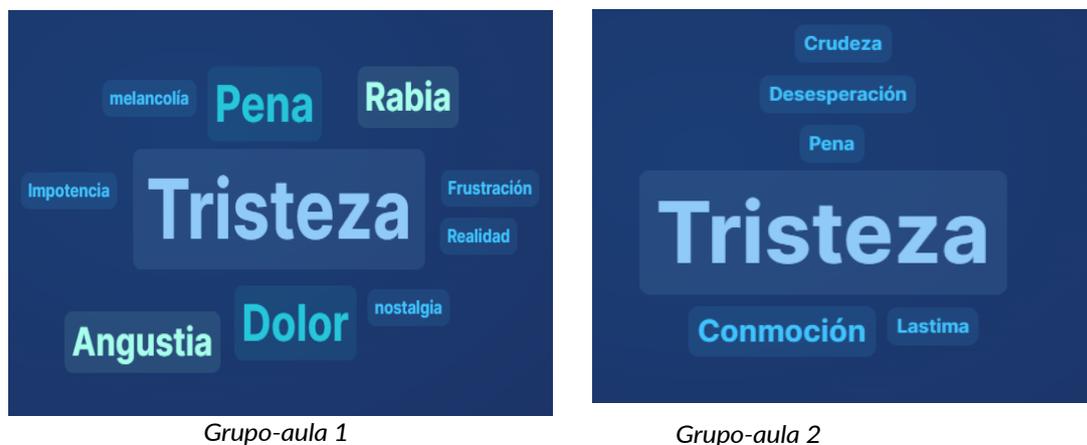
**Figura 1**  
Causas de la pobreza y/o exclusión social.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 2**

Describe con una palabra la emoción experimentada con las pinturas por grupo-aula 1 y grupo-aula 2.



Fuente: gráfico resultante del programa SLIDO.

Otros términos como pena, rabia, angustia y dolor surgen en el alumnado del grupo-aula 1, mientras que en el grupo-aula 2 los términos conmoción y lástima tienen un mayor protagonismo. En este sentido una participante manifiesta ante las situaciones expuestas que: “podría hacer una recolecta de dinero en las casas de la zona, con el objetivo de recaudar dinero para dárselo a la gente que más lo necesita” (Orador 2, grupo 1).

En esta línea, se lanzó una segunda pregunta: ¿podrías describir con una palabra lo que tiene en común todas las obras artísticas presentadas? con ella se pretendía ahondar en un tipo de impresión más crítica. En el grupo-aula 1, los términos pobreza y exclusión se erigen como las elecciones principales, acompañadas por otras como desgracia, ayuda, problemas sociales o pobreza (Figura 3). Esta última se observa como término preponderante en el segundo grupo, seguida por la palabra desigualdad y vulnerabilidad. Algunas de las opiniones del alumnado con respecto a la situación de vulnerabilidad que por ejemplo sufre la infancia en situación de pobreza exponen que se encuentran en riesgo de “exclusión social por parte de la sociedad y otros niños, riesgo de mala alimentación, malas condiciones de la vivienda y por lo tanto de salud” (Orador 6, grupo 6).

**Figura 3.**

Describe con una palabra qué tienen en común las pinturas presentadas por grupo-aula 1 y grupo-aula 2.



Fuente: gráfico resultante del programa SLIDO.

Con respecto a la atribución de las causas de la pobreza, el alumnado considera que principalmente

estas son estructurales y giran en torno a dos ejes; a la educación y al empleo. Gran parte del estudiantado manifiesta que: “una buena educación asegura que vas a estar formado para encontrar un trabajo digno o para tener buenas redes que permitan conseguirlo” (Orador 4, grupo 1) o “una buena educación puede dar más oportunidades laborales a la vez que da más capacidades que puede permitir a una persona salir o no caer en la pobreza” (Orador 1, grupo 2). El sistema educativo asume así un papel destacado por el que perpetuar o no las situaciones de pobreza y exclusión, que pasa necesariamente por la consecución de un empleo.

Asimismo, consideran que la educación basada en valores como la tolerancia, el respeto o la empatía hacia las personas en situación de pobreza y a través de la trasmisión de conocimiento sobre la multidimensionalidad y realidad de la pobreza, pueden incidir en la eliminación de estereotipos y prejuicios en torno a ella: “educar sin prejuicios y enseñando los factores que hacen que una persona termina en una situación de pobreza, evitando así adjudicar adjetivos negativos”(Orador 2, grupo 4); “la educación nos sirve como herramienta para poder frenar la discriminación social hacia las personas más pobres” (Orador 5, grupo 2) o “tú ves a una persona pidiendo en la calle y eres pequeño y lo ves, pero no eres consciente hasta que no es mayor. No eres consciente del todo y yo creo que, si desde pequeño te enseñan la realidad, obviamente adaptándolo a tu edad, yo creo que podría ser una gran herramienta (sobre la educación) (Orador 6 grupo 2).

## **Discusión**

Los hallazgos de este estudio muestran la influencia del Arte como recurso didáctico para referirse a las emociones, sentimientos y a las diversas percepciones que el Arte pudiera provocar en el estudiantado universitario de modo que, en nuestra propuesta educativa interesa abordar, mediante diferentes pinturas artísticas, problemas sociales que aún siguen siendo un obstáculo para garantizar a la ciudadanía el disfrute pleno de sus derechos.

Se observa que el alumnado participante atribuye en mayor medida al matiz estructural la casuística de los problemas sociales ejemplificados en las sesiones. Consideran que el sistema educativo y el componente económico, materializado en un empleo digno y suficiente para sufragar los gastos mínimos, son motivos que pueden inducir a una persona a la pobreza y exclusión social, o por el camino opuesto. Por contra, las atribuciones sobre causas fatalistas (la suerte o el destino) ligadas a estar en una situación de pobreza se reducen significativamente tras el desarrollo de la propuesta educativa.

Los cambios producidos en nuestro estudiantado se alejan de la teoría determinista de Gámez Fuentes et al. (2005) y obedecen a que un mayor conocimiento y profundización en la realidad social deriven en atribuciones más alejadas del azar y más cercanas a una realidad más objetiva.

Respecto al aumento de participantes que atribuyeron como causa estructural, responsabilizar a los poderes existentes de las situaciones de pobreza y/o exclusión social, puede explicarse en la existencia de una probabilidad significativamente mayor entre las personas con un mayor compromiso de ayuda (Pinazo et al., 2010).

Por otra parte, que la mayor parte del alumnado fuera mujeres puede explicar estos cambios, ya que, como señalan otras investigaciones, son ellas quienes con mayor probabilidad asumen este tipo de explicaciones sobre la pobreza. Si bien es cierto que, sería necesario ahondar en el comportamiento de esta variable (Pereira da Costa y Días, 2015; Ríos Rodríguez et al., 2022)

No hemos tenido la oportunidad de comprobar si el alumnado participante procedente de niveles de renta y de familias con niveles formativos más altos han influido en el aumento de las atribuciones por causas estructurales, ya que como apuntan Flanagan et al., (2014) y Hunt (2004) en algunos trabajos realizados con población adolescente, los debates en casa de estas familias con mayor nivel socioeducativo en torno a temas de desigualdad aumentan la probabilidad de atribuir como causa de la pobreza a esta tipología.

Hemos podido comprobar que la obra de arte utilizada como fuente primaria de conocimiento, ha permitido trabajar desde visiones interdisciplinares y a partir de múltiples estrategias

metodológicas diferentes contenidos sociales, posibilitando el desarrollo de un tratamiento didáctico del patrimonio y facilitando la comprensión de realidades sociales diferentes a las del alumnado, coincidiendo así con otros estudios como los de Cuenca-López, et al., (2011); Castillo et al., (2012) o Estrada-García (2022).

También se ha constatado como el patrimonio se configura en un elemento capaz de vehicular la comprensión de las identidades. Además, se constituye como un recurso educativo, capaz de transmitir valores más allá del currículo, para los docentes de educación secundaria y formación profesional fomentador de actitudes positivas (Fontal et al., 2017).

Respecto a las limitaciones de este estudio señalar que, aunque la metodología aplicada revela ser adecuada a la finalidad del trabajo, hubiera sido adecuado incluir un grupo control compuesto por estudiantes del Grado de Educación Infantil y/o Primaria, a priori, con mayor formación artística; o del Grado en Educación Social con la misma sensibilidad hacia la ayuda que el alumnado participante. La no inclusión de un grupo de control se debe a que nos encontramos en la primera fase de un proyecto docente de mayor envergadura. Tampoco es recomendable extender los hallazgos obtenidos más allá del centro en el que se ha desarrollado el trabajo, por sus características académicas y personales. Se considera necesario alcanzar en un futuro estudio una muestra equiparada entre hombres y mujeres e incorporar otras variables como la preferencia política o religiosa.

### **Conclusiones**

A la luz de los resultados arrojados, se puede concluir que el arte es un recurso innovador y transformador en el aula, que genera un impacto positivo en el alumnado pese a su reducido interés en el campo estudiado hasta el momento.

En concreto, el uso del arte como herramienta didáctica para futuros docentes de formación profesional en la especialidad de intervención sociocomunitaria es eficaz y genera impactos positivos en las atribuciones causales que generan exclusión social en el alumnado. Al mismo tiempo, permite profundizar y reflexionar sobre las emociones que suscita interpretar conflictos sociales reales (prostitución, discapacidad o alcoholismo) a través de obras artísticas conocidas.

De este modo, se demuestra con nuestra propuesta didáctica que esta forma de enseñanza-aprendizaje brinda una experiencia híbrida entre lo artístico y lo social, y facilita la instrucción del alumnado para formar profesionales comprometidos con la sociedad actual y con interés en la transformación social.

Todo lo planteado induce a reflexionar sobre las potencialidades de esta forma de trabajo en otras disciplinas afines al área abordada en este estudio. En aras de mejorar la comprensión sobre el origen de la pobreza, exclusión social u otros problemas sociales de profesionales, con gran responsabilidad social; al mismo tiempo que se incide en la modificación de conductas, emociones y miradas para romper las barreras, prejuicios y estigmas sobre la población inmersa en estas realidades.

### **Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial.**

El estudio presentado se realizó respetando los principios de voluntariedad, individualidad de las personas participantes, previo consentimiento y preservando su anonimato conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Por otra parte, los y las autoras declaran haber cumplido con los requisitos éticos de la Revista.

Las personas autoras de este trabajo manifiestan que para su elaboración no se han usado herramientas de inteligencia artificial.

### **Agradecimientos y financiación**

Las personas autoras declaran no haber recibido apoyo ni financiación de ningún tipo, si bien, agradecen la participación e implicación en el estudio del alumnado del Grado en Trabajo Social de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

### **Conflicto de intereses**

Los y las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### **Contribuciones de los autores**

Los y las autoras del manuscrito, declaran que han contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; y que reúnen las condiciones de hacerse públicamente responsable de él. Las contribuciones individuales han sido:

Juan Carlos Fernández del Álamo: Conceptualización; tratamiento de datos; metodología; análisis de datos; investigación; redacción del borrador original; redacción, revisión y edición.

Cristina Herrero Villoria; Conceptualización; tratamiento de datos; análisis formal; metodología; validación; investigación; análisis de datos; redacción del borrador original; redacción, revisión y edición; supervisión;

María Teresa del Álamo Martín; Conceptualización; tratamiento de datos; análisis formal; metodología; validación; investigación; análisis de datos; redacción del borrador original; redacción, revisión y edición; supervisión;

Mariano Rubia Avi; Análisis de datos; Redacción del borrador original; redacción, revisión y edición

### **Referencias**

- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A. y Hashim, N. H. (2017). Heritage Education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Bonet Solves, V. E. (2021). De prostitutas y otras víctimas. La pintura social de Antonio Fillol (1870-1930). *Boletín De Arte*, (20), 277-296. <https://doi.org/10.24310/BoLArte.1999.vi20.11647>
- Burch, S. R. (2021). Perspectives on Racism: Reflections on Our Collective Moral Responsibility When Leveraging Arts and Culture for Health Promotion. *Health Promotion Practice*, 22(1\_suppl), 12S-16S. <https://doi.org/10.1177/1524839921996073>
- Cambil, M.E. y Tudela, A. (Coords.) (2017): Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Pirámide.
- Castillo, R., Sostengo, R. y López-Arostegi, R. (2012). Arte para la inclusión y la transformación social. Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.
- Concepción-Masip, M.T. (2008). El niño enfermo en la Historia del Arte (4). Triste herencia. Joaquín Sorolla Bastida. *Canarias Pediátrica*, 32(3), 221-228.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cozzarelli, C., Wilkinson, A., y Tagler, M. (2001) Attitudes toward the poor and attributions for poverty. *Journal of Social Issues*, 57 (2), 207-227. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00209>
- Cuenca-López, J.M., Estepa Jiménez, J., y Martín Cáceres, M.J. (2011). El patrimonio cultural

- en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, (5), 45-58.
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.45-54>
- Dewhurst, M., y Hendrick, K. (2017). Identifying and Transforming Racism in Museum Education. In *Journal of Museum Education*, 42(2), 102-107. <https://doi.org/10.1080/10598650.2017.1311745>
- Flanagan, C. A., Kim, T., Pykett, A., Finlay, A., Gallay, E. E., & Pancer, M. (2014). Adolescents' Theories About Economic Inequality: Why Are Some People Poor While Others Are Rich? *Developmental Psychology*, 50(11), 2512-2525. <https://doi.org/10.1037/a0037934>
- Estrada-García, A. (2022). El arte en la formación de docentes: innovación del proceso educativo. En S. Carrascal, D. Melaré y D. Gallego (Ed.): *Nuevas metodologías, espacios y estilos de enseñanza-aprendizaje: Prácticas docentes e innovación educativa* (pp. 223-240). Editorial Universitas.
- Fontal Merillas, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Íber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 49, 47-56.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. y Rivero Gracia, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-94. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Hunt, M. O. (2004). Race/ethnicity and beliefs about wealth and poverty. *Social Science Quarterly*, 85(3), 827-853
- Muñoz García, G., y Jiménez Pablo, E. (2020). La infancia en el retrato español. Una mirada a la empatía en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Didácticas Específicas*, 22, 71-87. <https://doi.org/10.15366/DIDACTICAS2020.22.005>
- Ortega-Sánchez, D. (2022). Teaching Controversial Issues and Social Problems from an Integrated Perspective. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 1-7). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_1)
- Prada Arévalo, M. (2021). Algunas aproximaciones a la relación entre el arte pictórico y la práctica educativa: descripción de un sentimiento pedagógico. *ESCENA. Revista de las artes*, 80(2), 56-80. <https://doi.org/10.15517/es.v80i2.45324>
- Pereira da Costa, L. P., & Dias, J. G. (2015). Perceptions of Poverty Attributions in Europe: A Multilevel Mixture Model Approach. *Quality & Quantity*, 48(3), 1409-1419. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9843-3>
- Pinazo, D., Peris, R., y Gámez, M. J. (2010). Lay Beliefs about Developing Countries in Relation to Helping Behaviors. *The Journal of Social Psychology*, 150(4), 393-415. <https://doi.org/10.1080/00224540903366685>
- Redon, S. (2019). Ciudadanía y participación en redes sociales: un estudio en adolescentes chilenos. *Aula Abierta*, 48 (2), 203- 212. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.203-212>
- Reyna, C., y Reparaz, M. (2014). Propiedades psicométricas de las Escalas de Atribuciones sobre las Causas de la Pobreza y Actitudes hacia los Pobres. *Actualidades En Psicología*, 28(116), 55-66. <https://doi.org/10.15517/ap.v28i116.14892>
- Ríos Rodríguez, M. L., Moreno-Jiménez, P., y Vallejo Martín, M. (2022). Atribuciones de la pobreza: efectos en la comunidad. *Psicumex*, 12(1), 1-29. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.446>

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trabajo-Rite, M., y Cuenca-López, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, (40), 159-174. <https://doi.org/10.58265/pulso.5118>
- Trepát, C. A. (2006). El aprendizaje en los museos de arte. Algunas propuestas, *Aula de Innovación Educativa*, 148, 28-34. <http://hdl.handle.net/11162/85729>