

**Eva Gregori Giralt**

**LA CARPETA DE APRENDIZAJE EN LOS  
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LAS  
ARTES. PLANTEAMIENTO DE UN MODELO  
Y ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS**

**Director: Prof. José Luis Menéndez Varela**

**Tesis doctoral inscrita en el programa *Vies de Recerca en la Història de l'Art* (bienio 1999-2001) del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Barcelona**

#### 14. Análisis de los resultados del cuestionario *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Consideraciones finales)*

El estudio se realizó sobre una muestra de 73 alumnos de la titulación de Bellas Artes y de la Historia del Arte de la Universidad de Barcelona, pertenecientes a las asignaturas *Historia del Arte I*, *Teoría del Arte*, *Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración* e *Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración* impartidas por el profesor José Luis Menéndez Varela y por la profesora Eva Gregori Giralt, durante el primer y segundo cuatrimestre del curso académico 2006-2007. La distribución del número de cuestionarios contestados y enviados correctamente a la plataforma electrónica de aprendizaje por asignaturas y grupos es la siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE CUESTIONARIOS		
Titulación	Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	27
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	15
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	11
Geografía e Historia	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	5
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	15
TOTAL		73

Tabla 307

En este cuestionario se recogieron las respuestas de los alumnos sobre la *Evaluación de la carpeta de aprendizaje (Consideraciones finales)* correspondientes a los grupos M2, T2, T4, B1 y C1 de las asignaturas mencionadas<sup>165</sup>. Las preguntas que componían el cuestionario incluyeron los siguientes aspectos:

- Evaluación del componente teórico de la asignatura.
- Evaluación del componente práctico de la asignatura.
- Evaluación del impacto formativo de la carpeta de aprendizaje.
- Indicación de la parte más interesante de la carpeta de aprendizaje.
- Indicación de la parte menos interesante de la carpeta de aprendizaje.
- Adecuación del tiempo dedicado a cada una de las partes del curso.
- Selección y ordenación jerárquica de la importancia de los contenidos y actividades desarrollados en la asignatura.
- Evaluación de la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de sesiones.
- Evaluación del fomento de la participación del alumno en el desarrollo de las sesiones.

<sup>165</sup> Véase anexo 11.

- Evaluación de la implicación real del alumnado en el desarrollo de las sesiones.
- Evaluación de la utilidad de los materiales colgados en los *dossiers* electrónicos.
- Evaluación de la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas.
- Evaluación de la utilidad de lo aprendido en la capacitación profesional del alumno.
- Evaluación del número de créditos que el plan de estudios asigna a los contenidos y actividades de la asignatura.
- Indicación del número de créditos que a juicio del estudiante debería corresponder a esta asignatura.
- Indicación del peso específico de cada una de las partes de la carpeta de aprendizaje en la nota final en función de la carga de trabajo implicada.

Sin ninguna duda y como resulta fácil comprobar, el cuestionario de Consideraciones finales constituía una verdadera rareza en el conjunto del proceso. Aunque su título pudiese inducir al error de agruparlo entre los cuestionarios de evaluación de los beneficios de aprendizaje, lo cierto es que su objetivo era bien dispar. Como última entrega, el objetivo de las Consideraciones finales era recabar el punto de vista del estudiante acerca de la totalidad del nuevo sistema didáctico tras haber superado sus distintas fases y examinado de forma pormenorizada actividades de la carpeta. Y ello era extremadamente importante. Por un lado, porque rompía de una vez por todas con la inercia de elaborar y presentar una actividad seguida de sus correspondientes cuestionarios de carga y de evaluación. Por el otro, porque rompía también con la vocación de guía que los cuestionarios habían exhibido desde el principio del proceso. Por mucho que, como el resto, también dicho cuestionario estuviese a disposición del encuestado desde el principio de curso, lo cierto es que se desvinculaba de su función formativa para concentrarse única y exclusivamente en su función diagnóstica.

Dicho esto, resultaba evidente que estaba entre los objetivos del presente cuestionario lograr una visión más crítica del conjunto de la carpeta en el seno de un nuevo sistema docente. Las consideraciones finales afectaban al componente teórico y práctico de la asignatura, a la organización del tiempo, a la evaluación de la importancia de los contenidos y actividades desarrollados en la asignatura, a la calificación de la flexibilidad en la programación o a la indicación del peso específico que dicha asignatura debería tener en relación con el conjunto de la titulación. Fuera de toda duda estaba el hecho de que la puesta en marcha de la carpeta de aprendizaje no podía quedar al margen de una transformación en profundidad del modelo docente. La cuestión era si los estudiantes habían interpretado correctamente esta transformación y la habían aprovechado en su justa medida. Las preguntas sobre el fomento de la participación del alumno y sobre su implicación real en el desarrollo de las diferentes sesiones del curso constituían uno de los mejores ejemplos del talante y las pretensiones últimas del presente cuestionario.

El diseño del cuestionario intentó aprovechar el grado de familiaridad acumulado por los alumnos precisamente para suscitar su sorpresa y provocar una reacción más reflexiva. Lógicamente, se habían tomado determinadas medidas para ayudar al estudiante en semejante cometido. Por ejemplo, se habían prácticamente suprimido las tablas jerárquicas con botones de opción, se había optado por un formato de evaluación con casillas numéricas de forma mayoritaria, o se había procurado que a la hora de distribuir los porcentajes del peso específico de cada uno de los ejercicios que constituían la carpeta, el sistema evitara resultados que superaran el total de 100%. También en este sentido, las preguntas acerca de la carpeta de aprendizaje desempeñaban un papel destacado. Del mismo modo que las medidas técnicas tomadas al respecto —como las mencionadas anteriormente—, las de contenido permitían comparar lo aquí indicado con lo indicado en los correspondientes cuestionarios sobre el valor de cada uno de los ejercicios o sobre la utilidad formativa del nuevo modelo didáctico.

De acuerdo con las previsiones iniciales llevadas a cabo por los profesores implicados en el diseño global de la experiencia, la novedad de la carpeta de aprendizaje podía llegar a enturbiar el cambio que se había impreso al tradicional desarrollo de las lecciones magistrales. No era nada fácil, y así estaba reconocido desde el principio, pasar de un modelo de enseñanza basado en el profesor a un modelo de enseñanza basado en el alumno. Era, pues, absolutamente necesario que se paliara el efecto sorpresa de la carpeta de aprendizaje y que el estudiante midiera correctamente si la nueva carga de trabajo era o no razonable. Si hasta el momento, los encuestados se habían centrado en la resolución de los interrogantes hallados en las diferentes actividades propuestas, era ahora el turno de reubicar dichas actividades y descubrir su significado último. Como era de esperar, los alumnos habían valorado sistemáticamente la nueva experiencia didáctica desde la relación entre la carga de trabajo y los beneficios de aprendizaje obtenidos en cada uno de los ejercicios. Pero habían prescindido, por esa novedad tantas veces mencionada, de considerar semejante relación dentro de un panorama más global que incluía el discurrir cotidiano de las clases. También ello se había previsto como posibilidad.

El lector recordará que para llevar a cabo el conjunto de la experiencia piloto se habían transformado los programas de las asignaturas, adaptado las modalidades de sesiones y organizado el curso en función de cinco coordenadas fundamentales. En primer lugar, se ofrecía a los alumnos una serie de 10 clases magistrales de carácter general e introductorio que planteaban el temario a partir de la detección de los problemas principales que describían el período cronológico de la asignatura. En segundo, y una vez que los estudiantes habían sido introducidos en lo global de la disciplina, se ponía a su disposición una serie variable de sesiones de perfeccionamiento en las cuales se entraba en los pormenores de determinados temas a petición del alumnado. En tercero, y combinándolas con las anteriores, estaban las sesiones metodológicas que se programaban también a petición de los alumnos para analizar y superar todos los escollos que conllevaba la realización de la carpeta de aprendizaje. Dichas sesiones se introducían de forma irregular en el calendario lectivo de la asignatura y en función del ritmo de entregas. En cuarto, las

sesiones de trabajo en grupo preveían actividades dentro y fuera de las aulas y dependían del grado de adscripción de los estudiantes a la posibilidad de presentar la carpeta de aprendizaje conjuntamente. En quinto y último lugar, las sesiones de exposición oral comprendían tanto las ponencias de los evaluadores y las evaluaciones entre iguales como un tiempo dedicado al análisis y debate conjunto sobre los detalles de forma y contenido de la comunicación. El carácter modular de la estructura solo quedaba limitado por las sesiones generales del programa en las que se intentaba respetar su total cumplimiento y distribución para introducir convenientemente a los alumnos en lo global de la disciplina. Sin embargo, y como bien puede apreciarse, el resto de tipologías de encuentro con los estudiantes estaban a su plena disposición y se organizaban de acuerdo con sus necesidades explícitas o implícitas. Si la flexibilidad, pues, se unía al carácter modular del sistema, la participación activa y guiada del alumno no podía limitarse a la realización de su carpeta de aprendizaje y olvidar todo lo que conllevaba. De ahí la importancia del presente cuestionario y su papel a la hora de recordar y hacer visible para el encuestado, que más allá del aumento de su carga de trabajo individual, tenía que considerar las implicaciones que en su formación había traído la iniciativa didáctica y valorarlas en lo que representaban en términos absolutos y relativos.

En el momento de diseñar la carpeta de aprendizaje se había tomado en consideración que el éxito de la iniciativa en sus comienzos vendría marcado por la posibilidad de evitar la evaluación final. Teniendo en cuenta la naturaleza de las asignaturas implicadas así como su carácter excepcional en el seno de sus respectivas titulaciones, los alumnos temían reservar su evaluación para un único examen y se sentían más predispuestos para acometer cualquier tipo de iniciativa. Había que considerar que en los primeros compases de la experiencia habría un volumen de cuestionarios no solo superior que al habría al final del proceso sino también poco representativo del perfil de la muestra verdaderamente interesada en la experiencia. La estructura y características del presente cuestionario, pues, habían venido determinadas por el conjunto de condicionantes que se ha tenido ocasión de repasar en los párrafos anteriores. Faltaba por analizar cómo los objetivos perseguidos se concretaban en la organización del análisis estadístico. El total de 16 preguntas que componían las Consideraciones finales representaban un capítulo aparte en este contexto. La brevedad del cuestionario se unía ahora a la simplicidad de sus preguntas, y a la consideración por parte de los alumnos de sus propuestas de cambio. Solo una parrilla jerárquica se alejaba de la práctica totalidad de casillas numérica, y únicamente en 4 ocasiones se permitía que el alumno escapara del compromiso de evaluar y comparara diferentes criterios sometidos a su juicio.

Ahora ya no tenía que rendir cuentas de su método de trabajo, ni tenía que indicar el número de bases de datos utilizadas o considerar la validez y eficacia de su trabajo, sino que debía valorar únicamente cómo todo el proceso le había beneficiado y qué relevancia tenía dentro del ámbito académico y profesional. Este fue el motivo principal por el que no hubo aquí reticencia alguna, reseñable estadísticamente, a contestar todas y cada una de las preguntas. De manera que este fue el único cuestionario en el que no hubo que

desestimar, por falta de representatividad, las respuestas en ninguno de los bloques en los que se dividió su análisis. Dichos bloques reprodujeron la simplicidad del cuestionario así como la voluntad de exhibir las finalidades que se habían establecido en el momento de su diseño. Así, tras un primer bloque de carácter general que sentaba las bases de las valoraciones sobre la carpeta de aprendizaje, se pasaba a un segundo y último en el que se evaluaban y comparaban diferentes aspectos acerca del funcionamiento de la asignatura y su relación con la carpeta de aprendizaje. La distribución de las preguntas dedicadas a cada uno de los bloques era la siguiente:

- a) Bloque relativo a la valoración final de la carpeta de aprendizaje. Preguntas: 3, 4 y 5.
- b) Bloque relativo a la valoración final del nuevo sistema didáctico. Preguntas: 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16.

La desproporción notable entre ambos bloques reflejaba la verdadera finalidad del cuestionario. Del mismo modo que en el resto de ocasiones siempre se habían dispuesto una serie de preguntas destinadas a cuantificar la experiencia previa de los alumnos y, por ello, la predisposición con la que se enfrentaban al ejercicio, en el presente cuestionario se tuvo la prudencia de establecer un marco conceptual de síntesis. Como era lógico suponer, dichas preguntas eran de índole global y habían sido pensadas para, con los datos que ya obraban en nuestro poder, cuantificar los posibles sesgos que a partir de ahí podían producirse. En lo que al segundo bloque se refería, se dividieron sus preguntas de manera que un mismo aspecto fuese analizado desde puntos de vista diferentes. Así, por ejemplo, si por un lado se preguntaba a los encuestados que evaluaran la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de sesiones, por el otro se les solicitaba que evaluaran la utilidad de los materiales colgados en los *dossiers* electrónicos. Ello permitía indagar, en primera instancia, sobre cuál era la opinión de los alumnos ante los beneficios del nuevo sistema y de los recursos asociados al mismo. Pero también hasta qué punto se habían implicado en la iniciativa y conocían los pormenores de dichos recursos.

#### **14.1. Bloque relativo a la valoración final de la carpeta de aprendizaje**

Tal y como se tuvo ocasión de comentar en los párrafos precedentes, el bloque relativo a la valoración final de la carpeta tenía el mismo objetivo que las preguntas inaugurales dispuestas en todos los cuestionarios de carga y evaluación. La necesidad de establecer una referencia inicial que pusiera sobre la mesa la predisposición de los alumnos ante lo que iban a valorar era tan evidente que no exigía ulteriores comentarios. El problema que planteaba el correspondiente bloque de Consideraciones finales era que parte de lo que él podía recopilar abundaría en lo indicado, básicamente, en los dos cuestionarios de materiales didácticos, en la medida en que el quinto ejercicio había sido interpretado por los estudiantes como una culminación de todo el trabajo realizado. Teniendo en cuenta que los materiales didácticos habían ofrecido calificaciones que promediaban el conjunto de

tareas del curso, todo hacía prever que el presente bloque no suscitaría demasiadas sorpresas en este sentido. Pero ahora no se trataba de eso.

En primer lugar, las preguntas 3, 4 y 5 aludían explícitamente a la carpeta de aprendizaje y evitaban presentar en sus enunciados referencia alguna a una determinada actividad. Ello establecía de cara al encuestado una división clara con preguntas similares a las que se había enfrentado a lo largo del curso. En segundo lugar, y en lo que concernía a la pregunta número 3, la sustitución de la fórmula habitual de utilidad formativa por la fórmula nueva de impacto formativo se unía a los enunciados de las preguntas 4 y 5 para suscitar una cierta sorpresa. Fuera de toda duda estaba el hecho de que en ningún momento se había preguntado a los alumnos si un determinado ejercicio era o no interesante. Pero lo que era todavía más chocante era la sustitución de la utilidad por el impacto. En los cuestionarios relativos a cada uno de los ejercicios se les sondeaba sobre el provecho, la conveniencia y el fruto académico y profesional logrado con la tarea concreta. En cambio, en el de Consideraciones finales se les sondeaba sobre la huella, el efecto o la señal producida por el acontecimiento global del nuevo sistema didáctico. La reivindicación de lo personal estaba más claramente remarcada en el punto final, sobre todo por el hecho de que no se aplicaba a un ejercicio en concreto sino a la suma de todos. En este sentido, existía un margen de esperanza gracias al cual se podía prever que el impacto de la carpeta de aprendizaje sería mayor que cada una de las puntuaciones acerca de la utilidad formativa de los diferentes ejercicios.

#### 14.1.1. Evaluación del impacto formativo de la carpeta de aprendizaje

En primer lugar, la pregunta sobre la evaluación del impacto formativo de la carpeta de aprendizaje ofrecía a los encuestados una casilla numérica en donde tenían que consignar una cifra del 1 al 10. En sí misma, esta pregunta era tan nueva como importante, sintética y de obligada contestación: al fin y al cabo, se trataba de que al terminar el curso, los alumnos valoraran la huella formativa de la experiencia piloto. La diferente formulación del enunciado y la presencia en el mismo de los términos impacto formativo y carpeta de aprendizaje se unían a la semejanza que existía entre dicha pregunta y las preguntas propias de los cuestionarios de evaluación de los beneficios de aprendizaje. El cruce, pues, entre lo familiar y lo nuevo fue difícil de valorar. A pesar de que el volumen de encuestados había disminuido considerablemente y de que dicha disminución podía mantener una relación inversamente proporcional con el aumento de la calidad y del compromiso de los alumnos, se era consciente de que las confusiones no habían experimentado alteración alguna.

Independientemente, pues, de las previsiones iniciales con las que se había diseñado el presente cuestionario hubo que considerar las reacciones de los encuestados a estas alturas del proceso. Si por un lado se había optado por redactar dos preguntas básicas sobre el componente teórico y práctico de la asignatura para realzar el carácter general de la pregunta número 3, por el otro se había tenido en cuenta la forma cómo los alumnos se

habían enfrentado a los cuestionarios. En consecuencia, el punto de partida era que los estudiantes establecerían una equivalencia con las preguntas similares a las que estaban habituados y que la evaluación sobre el impacto formativo de la carpeta de aprendizaje se equipararía con la evaluación sobre la utilidad formativa de todos los ejercicios en general y del de materiales didácticos en particular. La tabla de datos comparativa que a renglón seguido se presenta reprodujo la que había sido utilizada para intentar demostrar la concepción de los estudiantes sobre la quinta actividad. De lo aquí indicado podría deducirse el resultado de la pregunta número 3 si nuestras presunciones eran correctas.

UTILIDAD FORMATIVA POR GRUPO, ASIGNATURA Y EJERCICIO (MODAS)					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición <sup>166</sup>	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	7,00	10,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	7,00	10,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	8,00	8,00	7,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>

Tabla 308

A partir de las cifras arrojadas por la tabla de modas anterior, las previsiones acerca de la evaluación del impacto formativo de la carpeta de aprendizaje indicaban lo siguiente:

UTILIDAD FORMATIVA PREVISTA POR GRUPO, ASIGNATURA Y EJERCICIO						
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales	Global
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	7,00	10,00	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	7,00	10,00	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	8,00	8,00	7,00	9,00	7,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>

Tabla 309

En primer lugar, y como puede comprobarse con una cierta facilidad, la columna titulada global incorpora el promedio de modas de los cinco ejercicios anteriores. En segundo lugar, si se consideraba que la quinta actividad de la carpeta encarnaba la visión conjunta del sistema de trabajo autónomo del alumno, el resultado de la pregunta sobre el impacto formativo de la carpeta de aprendizaje se equipararía, cuando no reproduciría, los valores de la quinta columna. En cualquiera de los casos, todo apuntaba en la misma dirección: la calificación del impacto formativo de la carpeta de aprendizaje recuperaría las cifras de los materiales didácticos en la medida en que estos, a su vez, sintetizaban el conjunto del sistema. Para esclarecer la cuestión, se procedió a evaluar los resultados de un modo

<sup>166</sup> Recuérdese que en el caso del ejercicio de exposición oral, la pregunta concreta sobre la utilidad formativa del ejercicio rezaba lo siguiente: evaluación de la utilidad del ejercicio en la formación personal del alumno.



unitario mediante su ilustración gráfica y, acto seguido, se inició el análisis pormenorizado por grupos y asignaturas a través de la correspondiente tabla de medidas de tendencia central y de dispersión.

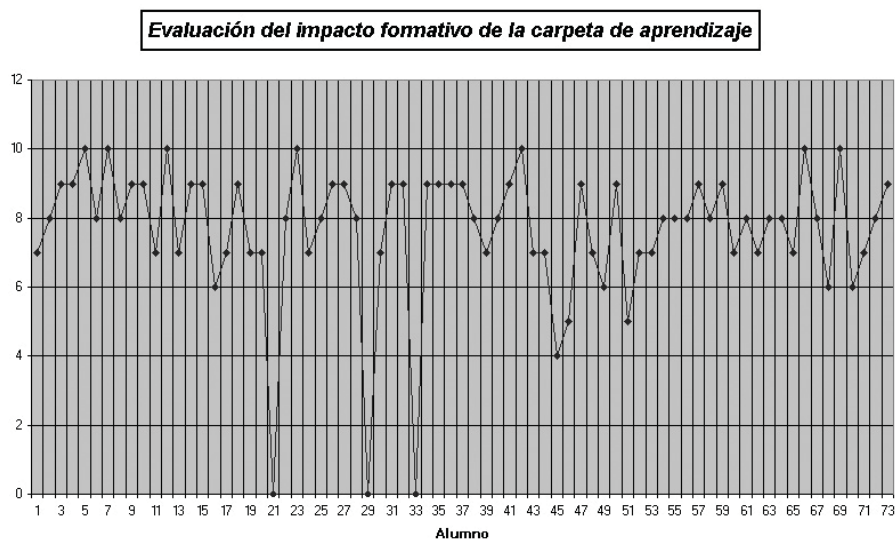


Figura 224

EVALUACIÓN DEL IMPACTO FORMATIVO DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	1,96	8,00	9,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	7,53	1,13	8,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,91	1,38	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,40	1,95	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,40	3,11	9,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,66</b>	<b>2,04</b>	<b>7,00</b>	<b>9,00</b>

Tabla 310

Ante las diversas consideraciones que pudieron extraerse de la contemplación de la tabla de datos comparativa, la primera tuvo que dedicarse a los valores de la desviación tipo. Aunque el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración volvió a mostrar su singularidad, el resto de encuestados hizo gala de una homogeneidad poco frecuente en situaciones de evaluación. Sin alcanzar, excepto en el ejemplo del grupo C1, el valor máximo de 2, cada una de las asignaturas encuestadas afirmó que el impacto formativo de la carpeta de aprendizaje oscilaba de media entre el 6,40 y el 8 y de mediana y moda entre el 7 y el 9. Como era lógico suponer a partir de la constatación de la dispersión en torno a la media, no se creyó ni oportuno ni necesario proceder a la clásica eliminación de los valores atípicos que había venido siendo habitual en la mayoría de las preguntas de evaluación. Por lo tanto, en líneas generales tuvo que admitirse que había dos posiciones extremas junto a un bloque más o menos unitario de alumnos que concedían a la carpeta de aprendizaje un nivel de impacto notable. Lo más curioso del caso era que tal división no afectaba a titulaciones: aparentemente, los estudiantes que más habían experimentado el

efecto del nuevo sistema didáctico eran aquellos que se hallaban en el segundo curso de la licenciatura de Bellas Artes. Mientras que los más desafectos eran aquellos que se hallaban en los últimos compases de la licenciatura de Historia del Arte y, por ello, o consideraban que la carpeta de aprendizaje llegaba tarde en su proceso formativo, o consideraban que no había sido este el mejor momento para asimilar una nueva carga de trabajo.

En todos los casos analizados, los valores de la moda eran claramente superiores a los valores de la media y a partir de ellos se podía establecer una especie de escala jerárquica que situaba los grupos T2 y B1 en último lugar, el grupo T4 en segundo y los grupos M2 y C1 en primero. De esta forma, se ratificaba que tanto los neófitos como los veteranos se habían sentido incómodos, por razones en muchos casos opuestas, ante la carpeta de aprendizaje y que únicamente aquellos grupos que presentaban alguna singularidad en su perfil o en su asignatura aportaban un plus de significado a la tónica general de los encuestados. Así, por ejemplo, mientras los alumnos de Historia del Arte I aportaban el talante histórico de su asignatura, los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración aportaban el cambio introducido en la carpeta de aprendizaje de segundo cuatrimestre. De no ser por la notable dispersión y falta de acuerdo de sus estudiantes, se hubiese podido inferir que la transformación de la carpeta se había orientado en el buen sentido. Sin embargo, si se miraba con detenimiento el promedio de modas de todas las asignaturas y se agrupaban por titulaciones, sorprendía la total unanimidad de los encuestados al concluir que el impacto formativo de la carpeta de aprendizaje se situaba alrededor del 8 en ambos casos. En líneas generales, se podía afirmar que 8 había sido uno de los valores predominantes de todos los cuestionarios, incluso en aquellas oportunidades en las que los alumnos habían confundido jerarquizar con puntuar. En consecuencia, se podía ratificar que el impacto formativo de la carpeta de aprendizaje era excelente. Y, para estar seguro de ello, se convino en investigar la diferencia entre el impacto previsto y el efectivamente consignado por los alumnos.

UTILIDAD FORMATIVA DE LOS EJERCICIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA. PREVISIÓN Y REALIDAD							
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales	Global previsto	Global real
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	7,00	10,00	8,00	8,00	9,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	7,00	10,00	7,00	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00	7,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	8,00	8,00	7,00	9,00	7,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>	<b>9,00</b>

Tabla 311

La similitud de las calificaciones en las tres últimas columnas de la tabla hablaba por sí misma. Por un lado, quedaba claro que en todas las oportunidades de evaluación, los estudiantes utilizaban siempre el mismo abanico de notas. Por el otro, también quedaba claro que las ligeras diferencias detectadas adquirirían mayor significado al situarse en el seno de una tendencia calificadora prácticamente inamovible. En este sentido, en tres de los cinco grupos analizados, las calificaciones reales superaron a las previstas. El lector recordará que las calificaciones previstas surgían del promedio de las modas de cada una de las puntuaciones sobre la utilidad formativa de los ejercicios en particular y que, además, las notas finalmente obtenidas del cuestionario de Consideraciones igualaban, cuando no superaban, los pronósticos elaborados a partir de dichos promedios.

De nuevo, los grupos de Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración volvían a encarnar los polos opuestos. Y si en el primer caso, se señalaba que el impacto era mayor que la utilidad formativa de los materiales didácticos, en el segundo se afirmaba que estos eran más útiles que impactante la carpeta. La cuestión no carecía ni de lógica ni de sentido. No carecía de lógica que el impacto formativo hubiese sido menor entre los más veteranos en la medida en que no podrían aplicarlo en futuras asignaturas y que disponían de rutinas de trabajo más interiorizadas. En este sentido pudo deducirse que ni los unos ni los otros extrapolaron el impacto más allá del ámbito académico, y que, por ello, manifestaron indirectamente la distancia que, a su juicio, existía entre la universidad y el mundo laboral. Por su parte, los alumnos que acometieron la carpeta de aprendizaje en segundo cuatrimestre parecieron más satisfechos y también más sorprendidos por el impacto del sistema que sus compañeros de primer cuatrimestre. Aparentemente, en el intervalo de cuatro meses, la carpeta ya había logrado una cierta estabilidad.

El hecho de que se detectara una diferencia global de un punto entre la valoración de los materiales didácticos y la valoración del impacto formativo de la carpeta de aprendizaje era muy significativo en el contexto en el que se realizaron las encuestas. Ello podía explicarse por la integración de factores ajenos a la realización concreta de cada una de las tareas propuestas. Sin ninguna duda, era la ocasión para que los alumnos valoraran también el sistema de tutoría electrónica personalizada que se había implantado, la relación de proximidad, el sentimiento de acompañamiento y el apoyo constante que había existido entre profesores y alumnos. A nuestro juicio, parte de ese impacto de la carpeta fue la huella que dejó ese vínculo directo con el profesor.

#### 14.1.2. Indicación de las partes más y menos interesantes de la carpeta de aprendizaje

Del mismo modo que la pregunta acerca del impacto formativo de la carpeta sacaba provecho de los resultados del resto de cuestionarios, las número 4 y 5 partían también de un bagaje previo. No obstante, en esta ocasión había todavía una diferencia más drástica y es que en ningún momento se había preguntado explícitamente a los alumnos cuál había sido el ejercicio más y menos interesante. Las razones de tal circunstancia eran tan evidentes como notorias. No se podía pedir a los estudiantes una comparación de las

actividades antes de realizarlas. A estas alturas sin embargo, existían diversos elementos de juicio como para trabajar con una idea bastante clara de cuáles habían sido las actividades cuyos beneficios formativos se habían situado por encima de la media. Por ejemplo, la evaluación del aprendizaje obtenido en relación con la carga de trabajo implicada por una determinada actividad, la evaluación de la utilidad de lo aprendido con la realización del ejercicio para otras asignaturas de la misma licenciatura o la estimación sobre la experiencia previa de los encuestados en ejercicios similares podían ayudar a prever estos resultados.

<b>EXPERIENCIA PREVIA EN LOS EJERCICIOS DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE (MODAS)</b>		
		<b>Moda</b>
<b>Reseña</b>	Realizadas	<b>0,00</b>
	Publicadas	<b>0,00</b>
<b>Bases de datos</b>	Utilizadas	<b>0,00</b>
	Diseñadas	<b>0,00</b>
<b>Galería de imágenes</b>	Utilizadas	<b>1,00</b>
	Diseñadas	<b>0,00</b>
<b>Exposición</b>	Realizadas en general	<b>1,00</b>
	Realizadas en el campo del arte	<b>1,00</b>
<b>Materiales didácticos</b>	Materiales didácticos	<b>0,00</b>
	Trabajos relacionados con el arte	<b>0,00</b>

**Tabla 312**

El lector recordará que en todos los casos se había procedido a indagar el grado de experiencia previa de los alumnos y que los resultados habían sido incuestionables. Así reunidos eran todavía más elocuentes. Al margen de su procedencia y de su ciclo académico, el conjunto de la muestra carecía totalmente de experiencia en tareas básicas que sustentan cualquier investigación o trabajo sistemático. Ante semejante coyuntura, era de esperar que cualquiera de las actividades propuestas sería interesante para los alumnos no en el sentido previsto de entrada —y que abogaba por el perfeccionamiento de habilidades ya conocidas por los implicados—, sino en el sentido de que les ofrecería rutas básicas del quehacer académico y profesional. Lo relativamente positivo de esta situación quedaba en entredicho por el exceso de novedad que tales ejercicios podían conllevar. La novedad garantizaba que cualquier conocimiento sería bienvenido y contribuiría al aumento del aprendizaje. Pero también aseguraba que el perfeccionamiento propio de un trabajo especializado cedería su lugar a una más o menos sumaria visión de dicho trabajo.

En segundo lugar, la evaluación del vínculo entre la carga de trabajo y los beneficios de aprendizaje procurados por cada uno de los ejercicios había mantenido siempre una sintonía indudable. Puesto que los alumnos carecían totalmente de experiencia previa, el aprendizaje y la carga de trabajo tenían que ser elevados. El resultado en este sentido no pudo ser más revelador y, como ya se tuvo ocasión de señalar en el estudio relativo a la evaluación de los materiales didácticos, incluso dio lugar a una reflexión optimista cuando en los ejercicios de exposición oral y materiales didácticos el ítem muy alto empezó a hacer

acto de presencia llegando a situarse incluso en tercer lugar. La idea, pues, de que los ejercicios de la carpeta les resultaran más interesantes a medida que avanzaba su familiarización con el nuevo sistema cobró así consistencia. En tercer lugar y en lo concerniente a la valoración de lo aprendido, lo practicado y la capacitación profesional de cada una de las actividades y su directa utilidad con otras asignaturas de la misma titulación, la tabla comparativa siguiente siguió abundando en las mismas consideraciones establecidas hasta el momento:

<b>LO APRENDIDO, LO PRACTICADO Y LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL POR EJERCICIO</b>				
	<b>Aprendido</b>	<b>Practicado</b>	<b>Profesional</b>	<b>Moda</b>
<b>Reseña</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de una reseña</li> <li>• Criterios de selección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de selección</li> <li>• Capacidad de síntesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noticia publicación de un libro</li> <li>• Instrumento editorial</li> </ul>	<b>7</b>
<b>Bibliografía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios de selección</li> <li>• Estrategias de búsqueda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de búsqueda y selección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de fuentes</li> <li>• Gestión electrónica de la información</li> </ul>	<b>8</b>
<b>Galería</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios de selección</li> <li>• Estrategias de búsqueda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de búsqueda y selección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de fuentes</li> <li>• Gestión electrónica de la información</li> </ul>	<b>6</b>
<b>Exposición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición e ilustración de un tema</li> <li>• Criterios de selección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición e ilustración de un tema</li> <li>• Criterios de selección</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral de contenidos</li> <li>• Preparación de una clase presencial</li> </ul>	<b>8</b>
<b>Materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas y debates sobre el tema</li> <li>• Exposición e ilustración de un tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar en imágenes</li> <li>• Exposición e ilustración de un tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición de contenidos</li> <li>• Preparación de una clase presencial</li> </ul>	<b>7</b>

**Tabla 313**

Sin ninguna duda, todo lo que los encuestados habían subrayado a lo largo de 10 cuestionarios sobre lo aprendido, lo practicado y la capacitación profesional de la carpeta de aprendizaje tenía muchos elementos en común. A la hora de valorar los beneficios de aprendizaje estaba claro que no se había logrado esa especialización prevista, sino que se había introducido a los encuestados en herramientas básicas de la investigación. A pesar de que los encuestados ratificaron en todos los casos que lo aprendido, lo practicado y los elementos de capacitación profesional eran siempre del mismo calibre no vieron su correspondiente reflejo en el resto de asignaturas de la titulación. El interés, pues, de la carpeta de aprendizaje no solo estaba fuera de toda duda sino que, a juzgar por las observaciones de los alumnos, se había convertido en una formación básica e indispensable para estudiantes universitarios.

En cuarto y último lugar, los diferentes grados de satisfacción de los encuestados con su propio trabajo también eran significativos del interés y la valoración que hacían del nuevo sistema didáctico. Tal y como recordó la tabla de modas siguiente, las puntuaciones de todos los ejercicios por parte de cada uno de los grupos afectados no arrojó grandes

sorpresas sino que reprodujo los resultados de la pregunta sobre la relación entre el aprendizaje obtenido y la carga de trabajo implicada por una determinada actividad.

CALIFICACIÓN DE LOS EJERCICIOS POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	7,00	8,00	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,00	7,00	6,00	8,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	6,00	7,00	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	7,00	6,00	8,00	7,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>7,00</b>	<b>6,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>

**Tabla 314**

Aunque de semejantes informaciones no pudieran desprenderse grandes conclusiones, de algún modo señalaban que para los alumnos su mejor trabajo era la exposición oral de la que, por otro lado, ya tenían una cierta experiencia. Y precisamente contando con ella así como con la novedad de la propuesta, resultaba lógico y coherente que sus logros no fuesen extraordinarios, cuantitativamente hablando. En realidad, únicamente se había conseguido introducir a los alumnos en las herramientas de la investigación y en un ritmo de trabajo mantenido y organizado. Sin embargo, a juzgar por el impacto formativo que habían indicado en la pregunta anterior, semejantes consecuciones fueron muy bien acogidas entre los encuestados.

Lo único que faltaba por comentar sobre los parámetros de análisis de las preguntas 4 y 5 era la interpretación del término interesante con la que habían trabajado los alumnos. Se trataba de examinar el provecho, la utilidad, el valor, la conveniencia, el beneficio o la inclinación de ánimo hacia una actividad o actividades en particular. Por un lado, los estudiantes podían brindar una lectura dentro del marco acostumbrado y valorar únicamente aquello a lo que estaban habituados a valorar: la utilidad. Por el otro, el hecho de poner en relación todos y cada uno de los ejercicios y emplear una palabra nueva en el argot conocido de los cuestionarios podía, como así era su intención, suscitar la sorpresa de los alumnos y alimentar la lectura personal de la cuestión. La pregunta número 3 ya había cuantificado, ante los ojos de los encuestados, aspectos vinculados a la utilidad. De modo que la previsión realizada en este caso abogaba por un acercamiento más subjetivo a la cuestión. En este sentido, se tuvo en cuenta que los estudiantes podrían alterar algunas de las ideas expuestas previamente sin que ello significara una contradicción en sí misma. Sin ninguna duda, un alumno podía afirmar que un ejercicio le había resultado interesante aunque le concediera una escasa utilidad formativa. Incluso la distribución de lo más interesante podía no coincidir con la distribución de lo menos interesante si el encuestado consideraba que frente a su escasa experiencia académica todos los ejercicios resultaban interesantes en algún que otro aspecto. La dificultad de atribuir un escalafón bajo a alguna de las tareas propuestas por la carpeta de aprendizaje era en sí misma representativa del valor y la atracción experimentada por los estudiantes.

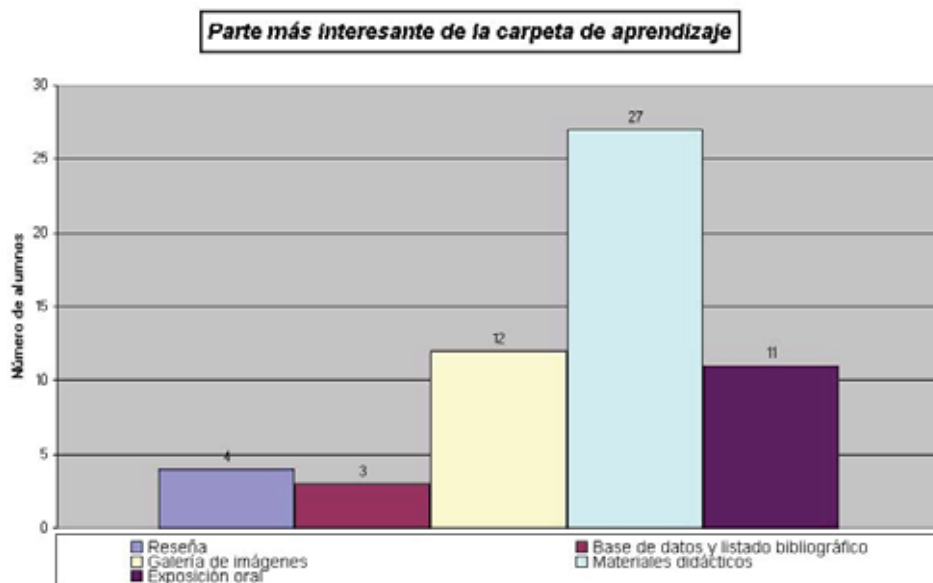


Figura 225

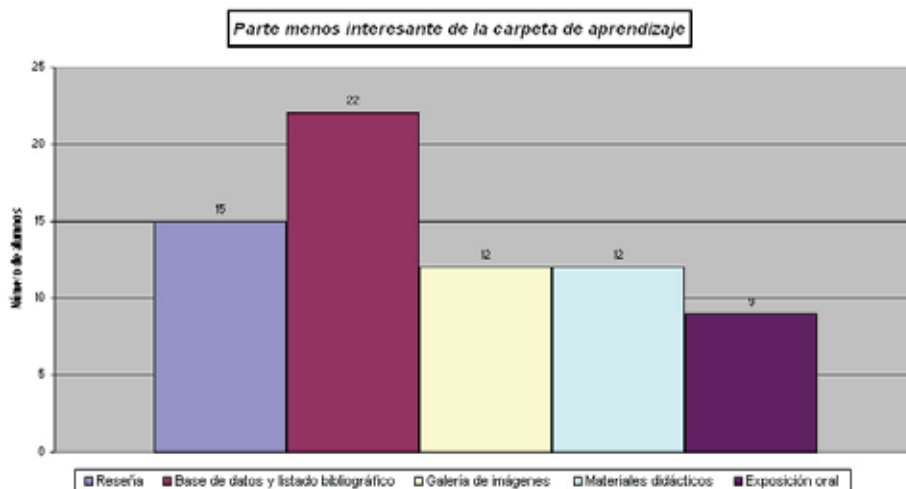


Figura 226

De los 73 alumnos encuestados, 27 afirmaron que la parte más interesante de la carpeta de aprendizaje eran los materiales didácticos, 12 la galería de imágenes, 11 la exposición oral, 4 la reseña y 3 la bibliografía. En porcentaje, tales cifras representaban respectivamente un 36,9%, un 16,4%, un 15,06%, un 5,4% y un 4,1% —el 22,4% restante corresponde a alumnos que no contestaron la pregunta. En el mismo sentido, 22 afirmaron que la parte menos interesante era la bibliografía, 15 la reseña, 12 la galería de imágenes y los materiales didácticos y 9 la exposición oral. Con estos datos en la mano estaba claro que aunque se detectara una cierta sintonía entre ambas preguntas, había suficientes discrepancias como para subrayarlas. Así por ejemplo, si por un lado parecía evidente que la bibliografía y la reseña fueron los ejercicios peor valorados en cuanto a interés se refería, por el otro también resultó evidente que la exposición oral competía con los materiales didácticos. Lo curioso de la encuesta se hallaba en el hecho de que los materiales eran la parte más interesante de la carpeta de aprendizaje para 27 estudiantes mientras que era la exposición oral la que había recibido menos puntos en lo concerniente a su falta de interés.

Es decir, si las respuestas hubiesen sido perfectamente simétricas y lo más y menos interesante del nuevo sistema se hubiese considerado del mismo modo, el lugar ocupado por la exposición oral hubiese tenido que ser ocupado por los materiales didácticos en la pregunta número 5.

Junto con el equilibrio establecido entre la galería de imágenes y los materiales didácticos en la pregunta número 5 estaba el hecho de que la bibliografía y la reseña presentaban el mismo perfil en ambas preguntas y de que la exposición oral suplantaba a los materiales didácticos en la segunda parte. Estas tres observaciones señalaban algo relevante: la bibliografía y la reseña fueron, por este orden, las actividades menos interesantes de la carpeta de aprendizaje. Sin ninguna duda, ambas encarnaban los inicios del curso, el primer contacto con los protocolos del nuevo sistema de evaluación y el acceso a las TIC que iban a constituir las herramientas básicas de los estudiantes. Los alumnos valoraron este tipo de aprendizaje de habilidades de un modo tan pobre a nivel de interés como rico a nivel de utilidad. Desde este punto de vista resultó de enorme trascendencia observar cómo los estudiantes habían separado la utilidad formativa y los valores aprendidos del interés suscitado por una determinada tarea. Pero todos coincidieron en subrayar el papel de los materiales didácticos así como el empate técnico entre la galería de imágenes y la exposición oral.

<b>PARTE MÁS INTERESANTE DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>						
	<i>Hª del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas estéticas I</i>	<i>Hª Ideas estéticas II</i>	<b>TOTAL</b>
<b>Reseña</b>	2	1	1	0	1	<b>5</b>
<b>Bibliografía</b>	2	1	0	0	4	<b>7</b>
<b>Galería de imágenes</b>	3	5	3	1	2	<b>14</b>
<b>Materiales didácticos</b>	12	6	6	3	4	<b>31</b>
<b>Exposición oral</b>	7	2	1	1	2	<b>13</b>

Tabla 315

<b>PARTE MENOS INTERESANTE DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>						
	<i>Hª del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas estéticas I</i>	<i>Hª Ideas estéticas II</i>	<b>TOTAL</b>
<b>Reseña</b>	6	3	3	2	1	<b>15</b>
<b>Bibliografía</b>	11	6	5	0	0	<b>22</b>
<b>Galería de imágenes</b>	5	3	1	1	2	<b>12</b>
<b>Materiales didácticos</b>	1	1	2	1	7	<b>12</b>
<b>Exposición oral</b>	3	2	0	1	3	<b>9</b>

Tabla 316

La coincidencia con los resultados globales únicamente quedó alterada por el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración —en donde se detectó un empate entre materiales didácticos y bibliografía en la pregunta número 4— y en los grupos de Teoría del Arte —para los cuales el segundo puesto más interesante se reservaba a la galería de



imágenes. Por su parte, el grupo de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración equiparaba la galería de imágenes y la exposición oral y solo el grupo de Historia del Arte I situaba en un claro segundo puesto la exposición oral. Ello significaba que los grupos que habían situado en primer lugar los materiales didácticos eran únicamente dos —Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración—, y que una de las mayores contradicciones se hallaba precisamente en los alumnos de segundo cuatrimestre. En efecto, si se analizaban simultáneamente los datos correspondientes a la parte menos interesante de la carpeta de aprendizaje, se observaba cómo el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración ubicaba los materiales didácticos en el primer puesto de la clasificación. Es decir, los materiales didácticos habían sido para ellos la parte más y menos interesante de la carpeta de aprendizaje. A nuestro juicio, el hecho de que estos alumnos hubiesen mostrado tantas discrepancias en el pasado y de que asumieran la elaboración de la segunda fase de la carpeta fueron factores determinantes para explicar sus respuestas. Al fin y al cabo, siempre quedaba la solución de compromiso según la cual, los materiales didácticos habían suscitado tanto entusiasmo como inconvenientes.

En lo que no habían mostrado incoherencia alguna era en el valor otorgado a la bibliografía, lo cual era un elemento más para la reflexión. Si hasta cierto punto era lógico que los materiales didácticos despertaran opiniones enconadas en sentido positivo y negativo dada su novedad, lo que no era tan lógico es que despertara tanta pasión un ejercicio fundamentalmente metodológico para estudiantes a punto de licenciarse. El sinsentido de tal circunstancia solo hallaba dos posibles explicaciones. La primera consideraba que los alumnos de final de carrera habían apreciado mucho las herramientas y recursos que la asignatura les había mostrado para la realización de una búsqueda bibliográfica. La segunda consideraba que estos mismos alumnos habían visto la carpeta de aprendizaje como un reto inoportuno, dada su particular situación, y valorado por encima de lo común aquella actividad que menos problemas les había causado. No podía olvidarse que, a nivel de todos los encuestados, estas dos preguntas indicaban cuál era la predisposición de los estudiantes ante cada ejercicio. Asimismo, en la medida en que la galería de imágenes había representado un punto de inflexión en múltiples aspectos, se podía inferir que en aquello en lo que disponían de mayor experiencia, los encuestados se habían sentido también más interesados.

#### **14.2. Bloque relativo a la valoración final del nuevo sistema didáctico**

Una vez establecido el panorama general que debía enmarcar el conjunto de valoraciones acerca de la organización global de la asignatura, el cuestionario de Consideraciones finales se introducía en el análisis pormenorizado de todos los aspectos que, aparte de la carpeta de aprendizaje, configuraban las asignaturas afectadas. En este sentido, se podía afirmar que era este el primero y el único bloque del conjunto del sistema que preguntaba a los alumnos sobre aspectos ajenos al propio desarrollo de la carpeta. Como ya se tuvo ocasión de comentar, la iniciativa de la carpeta de aprendizaje se había diseñado como un auténtico instrumento integral de aprendizaje, cuya aplicación debía correr en paralelo a un

cambio en los planes docentes de las asignaturas implicadas. La distribución por tipologías de sesiones, la documentación complementaria puesta a disposición del alumno en formato digital y, especialmente, el fomento de la participación e implicación real del estudiante en la gestión de su propio aprendizaje fueron los elementos clave del diseño que la acompañaba. Lo uno no era sin lo otro: ni la organización por sesiones tenía sentido sin la carpeta de aprendizaje ni la carpeta de aprendizaje tenía sentido sin el acompañamiento y el reflejo oportuno en las correspondientes métodos didácticos utilizados en el aula.

El problema se hallaba en el hecho de que la novedad de la propuesta era tal en las asignaturas y titulaciones afectadas que iba a ser difícil para los estudiantes separar el grado de transformación de la asignatura de la novedad de la carpeta. Además, hasta ahora siempre se había hecho hincapié en la reflexión acerca del propio trabajo de los alumnos y desestimado una reflexión más amplia que incluyera la organización diaria de las sesiones. Por lo tanto, la previsión inicial ante las siguientes preguntas era positiva en el sentido de que la sorpresa frente a las preguntas podía constituir una garantía de éxito contra la inercia de los encuestados. Pero también existía el riesgo de que los estudiantes volvieran de nuevo a considerar la carpeta al margen de la reforma integral del sistema didáctico. Los profesores eran conscientes del tiempo de maduración que necesitaba una iniciativa de estas características. La carpeta de aprendizaje y todo lo que la rodeaba eran una experiencia piloto y en ningún momento se perdió de vista tal característica. Y la mejor prueba de ello fue que en las Consideraciones finales se puso a consideración de los alumnos el grado de adecuación de los tiempos dedicados a cada una de las partes del curso, la importancia formativa de las diferentes experiencias o el establecimiento de una relación directa entre la carga de trabajo de cada una de las actividades propuestas y su peso específico en la calificación final. Por la propia redacción de los enunciados y por la propia formulación de los contenidos resultaba evidente que las Consideraciones finales no investigaban tanto esa opinión global del encuestado ante su propio aprendizaje como sus propuestas de mejora, cambio y transformación de la experiencia.

#### 14.2.1. Evaluación del componente teórico y práctico de la asignatura

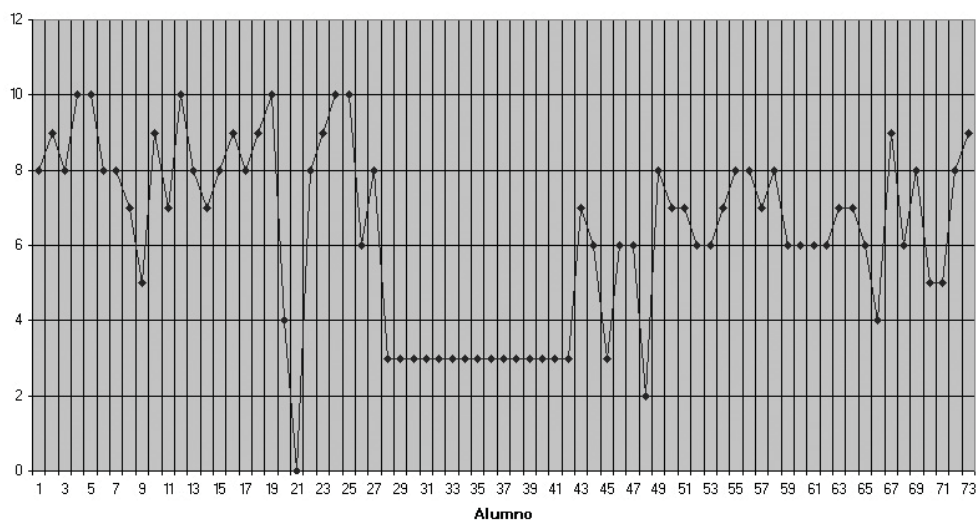
Las dos preguntas que inauguraban el presente cuestionario ofrecían casillas numéricas en donde el alumno tenía que consignar la cifra del 1 al 10 que más se ajustara a la realidad de lo solicitado. Su objetivo era establecer el marco general de la percepción de las asignaturas que el primer bloque había dedicado a la carpeta de aprendizaje. Aquí no se trataba ya de emitir opiniones acerca del propio trabajo, de la experiencia previa o de las dificultades halladas en la realización de la carpeta de aprendizaje sino de enjuiciar el funcionamiento de la asignatura en su conjunto. A todo ello había que añadir que dichas asignaturas se alineaban en el campo de lo teórico y eran excepcionales dentro de las titulaciones de Historia del Arte y Bellas Artes; carecían por tradición de aspecto práctico, y constituían referentes de dificultad en el imaginario colectivo de sus alumnos. La única excepción la aportaba el grupo de Historia del Arte I cuya temática se encuadraba, como es

lógico suponer, en el ámbito de las disciplinas históricas más bien acogida por los estudiantes.

Si por un lado se podía pensar que los grupos de Teoría del Arte e Historia de las Ideas Estéticas concederían notas altas al componente teórico de la asignatura y bajas a su componente práctico, por el otro se podía pensar también que el grupo de Historia del Arte I equilibraría la balanza y representaría el perfil más práctico de todos los encuestados. Bien es verdad que la diferencia entre las expectativas generadas y la práctica del nuevo sistema podían contribuir a invertir las calificaciones. Si las respuestas finalmente apuntaban en esta dirección se podría hablar del impacto de la carpeta de aprendizaje e incluso de cómo un cambio de método podía llegar a alterar un imaginario colectivo muy arraigado. En sentido contrario, si las puntuaciones se ajustaban a los valores estimados, ello sería indicativo de que la sorpresa del nuevo sistema había afectado poco más que a la fórmula de la carpeta de aprendizaje.

En primer lugar, pues, convenía echar un vistazo a la realidad de las respuestas recogidas en el conjunto de la muestra, observar cómo se distribuían por grupos y asignaturas y estudiar si se podían o no establecer canales de comunicación entre los resultados de la pregunta 1 y los resultados de la pregunta 2. Para ello se procedió a examinar los gráficos globales y a investigar los pormenores de las tablas de medidas de tendencia central y de dispersión organizadas por grupos.

***Evaluación del componente teórico de la asignatura***



**Figura 227**

EVALUACIÓN DEL COMPONENTE TEÓRICO DE LA ASIGNATURA POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,89	2,19	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,53	1,51	7,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,73	1,68	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	5,60	1,52	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	3,00	0,00	3,00	3,00
<b>TOTAL</b>	<b>6,27</b>	<b>2,45</b>	<b>7,00</b>	<b>3,00</b>

Tabla 317

**Evaluación del componente práctico de la asignatura**

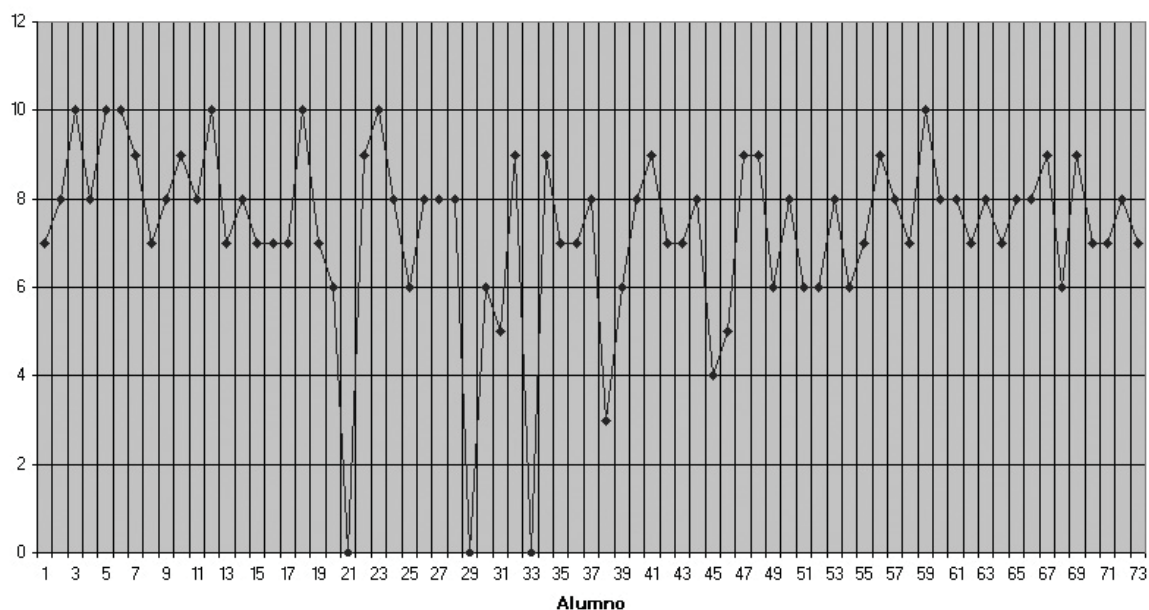


Figura 228

EVALUACIÓN DEL COMPONENTE PRÁCTICO DE LA ASIGNATURA POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,85	2,01	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	7,53	1,25	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,64	0,92	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,60	2,07	7,00	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,13	2,97	7,00	8,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,32</b>	<b>2,07</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>

Tabla 318

La necesidad de valorar conjuntamente estas dos preguntas estaba fuera de toda duda y no merecía, a nivel teórico, ulteriores comentarios. Lo que sí reclamaba un análisis en profundidad era que, contra todo pronóstico, el componente teórico obtuvo sus valores más altos en los grupos de Bellas Artes y, concretamente, en el grupo de Historia del Arte I. Así, el 7,89 del valor medio de la primera pregunta quedó fijado en un 7,85 en la segunda, mientras las cifras de las modas se mantuvieron idénticas en el caso de Historia del Arte I.

Por su parte, el resto de grupos establecieron un aumento notable del componente práctico que halló su máxima expresión en los estudiantes de Historias de las Ideas Estéticas desde la Ilustración para los cuales la parte teórica de la asignatura hallaba un 3 en todas las medidas de tendencia central con una desviación tipo de 0, y la parte práctica hallaba un 6,13 de media, un 7 de mediana y un 8 de moda.

A nuestro juicio y en virtud de los resultados, convenía considerar diversas cuestiones. En primer lugar, el tipo de interpretación que habían concedido los encuestados a estas dos preguntas. Lógicamente, y como ya se tuvo ocasión de comentar, ellas constituían el punto de arranque de una nueva tipología de cuestionario a la que los alumnos no estaban acostumbrados. En este sentido, semejantes puntuaciones pudieron haber sufrido las consecuencias del desconcierto de los estudiantes frente a las mismas. En segundo lugar, convenía recordar que todas las asignaturas consultadas tenían un componente teórico muy elevado en sí mismas y en relación con los estudios de Historia del Arte y de Bellas Artes. En líneas generales, el componente teórico era siempre inferior al práctico y ello significaba que el nuevo sistema no solo había cumplido con parte de su cometido sino que había logrado incluso invertir la percepción de los encuestados. Junto a ello, y como tercer elemento a destacar, estaba la distribución de las medias entre los diferentes grupos encuestados. Mientras los alumnos de Teoría del Arte, fundamentalmente de primer curso, valoraron con cifras inferiores a 7 el componente teórico de su asignatura, los alumnos de Historia del Arte I, fundamentalmente de segundo curso y con un conocimiento más profundo de los estudios de Bellas Artes, valoraron con cifras superiores a 7 ese mismo aspecto. Desde el punto de vista de la experiencia en la academia, el resultado de los segundos tenía que ser más aquilatado que el de los primeros, del mismo modo que el de los primeros debía representar mejor el tipo de expectativas que los estudiantes de nuevo ingreso se planteaban ante las Bellas Artes.

Por su parte, y en lo que se refería al componente práctico, estaba clara la coincidencia de valoración de todos los grupos. El motivo de este acuerdo debía buscarse en la propia novedad de la iniciativa y, particularmente, en el énfasis que esta puso en una dimensión práctica que hasta la fecha no había estado presente en este tipo de asignaturas. Lo que destaca sin ninguna duda en casi todos los grupos, pero con especial hincapié en las dos asignaturas de Historia de las Ideas Estéticas, es la diferente valoración que hicieron del aspecto teórico y práctico de la asignatura. El paradigma vendría a ser el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, que calificando la vertiente práctica con una moda de 8 había asignado un 3 a su faceta teórica. Y un hecho como este todavía sorprende más si se considera que el temario de la asignatura fue rigurosamente impartido en las sesiones temáticas generales y en las sesiones de perfeccionamiento. De la encuesta no se desprende el porqué de tan exigua calificación, así como tampoco la disminución generalizada de las calificaciones obtenidas por esta faceta teórica en el resto de los grupos. Es posible que el acento en la parte práctica hubiera provocado en los estudiantes una sensación de que el otro aspecto había sido menos considerado por los profesores. Por otro lado, es también posible que la carga de trabajo que en sus carpetas

de aprendizaje les supuso la parte práctica de los ejercicios, precisamente por el poco o nulo conocimiento y habilidades que tenían sobre estas tareas, enturbiara también su percepción. Es lógico suponer que esos déficits de aprendizaje que arrastraban tuvieron que obligarles a no dedicar más tiempo a la parte teórica de los ejercicios.

#### 14.2.2. Grado de adecuación del tiempo dedicado a cada una de las partes del curso

La pregunta sobre el grado de adecuación del tiempo dedicado a cada una de las partes del curso inauguraba la investigación sobre el planteamiento general que había rodeado la carpeta de aprendizaje. Solicitar a los estudiantes que valoraran si el tiempo dedicado a cada una de las partes del curso era o no adecuado tenía sentido por sí solo. Pero adquiriría un nuevo significado si se vinculaba con ese promedio de 3 del componente teórico que habían señalado los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. La propuesta didáctica estaba articulada en sesiones temáticas generales, sesiones de perfeccionamiento, sesiones metodológicas, sesiones de trabajo en grupo y sesiones de exposición oral. Pero la verdadera naturaleza de la iniciativa era generar las diferentes tipologías de sesiones en función de las necesidades y los intereses de los alumnos. De modo que las partes del curso podían reducirse o ampliarse aunque se mantuviera una estructura básica e indispensable para llevar a cabo la carpeta de aprendizaje y el programa de la asignatura. Así por ejemplo, mientras los grupos de primer cuatrimestre solicitaron muchas más sesiones metodológicas que los de segundo, las modalidades del trabajo en grupo desaparecieron ante la opción mayoritaria por el trabajo individual en ambos cuatrimestres. En un sentido similar, las sesiones de perfeccionamiento elaboradas a la carta y las exposiciones orales que no todos los alumnos asumieron incidieron también en la confección del calendario del curso de manera desigual en los grupos. Por lo tanto, las únicas sesiones cerradas e inamovibles eran las sesiones temáticas generales en las que se impartía el grueso de la materia.

La novedad de la propuesta, el grado de implicación que ofrecía a los alumnos y el cambio en su sistema de trabajo tenía que influir de alguna forma en la percepción del tiempo. Si una cosa era la estructura preconcebida de las asignaturas y la organización mediante diferentes modalidades de sesiones, otra era la utilización y distribución final de las mismas. Dependía de esa participación de los estudiantes que el peso de las horas recayera sobre las sesiones introductorias, las sesiones metodológicas o las sesiones de perfeccionamiento, como naturalmente dependía también de ellos la percepción sobre el peso específico de cada uno de estos tipos de sesiones en el conjunto del curso. Desde este punto de vista, los resultados de las preguntas 1 y 2 —sobre la evaluación del componente teórico y práctico— tenían una enorme influencia en los resultados de la actual. En la medida en que los promedios hablaron de un desequilibrio a favor de la práctica, hubo que plantearse hasta qué punto esa calificación escondía una crítica al tiempo consagrado a las lecciones magistrales y a los vínculos entre la dificultad de determinados ejercicios y las horas dedicadas a resolverlos.

El enunciado de la pregunta ofrecía al estudiante cuatro posibles respuestas que comprendían los ítems «nada adecuado», «poco adecuado», «muy adecuado» y «totalmente adecuado». No bastaba con consignar si el tiempo había sido o no adecuado sino que era indispensable puntualizar, valorar y reflexionar sobre el grado de semejante adecuación. Si, al fin y al cabo, el tiempo no había sido nada adecuado, el alumno sería también corresponsable de dicha inadecuación. En este sentido, la alternativa de análisis no tardó mucho en decidirse. Teniendo en cuenta los resultados de las preguntas 1 y 2 era evidente que tras una valoración de las observaciones conjuntas había que proceder a una investigación pormenorizada de los diferentes grupos encuestados.

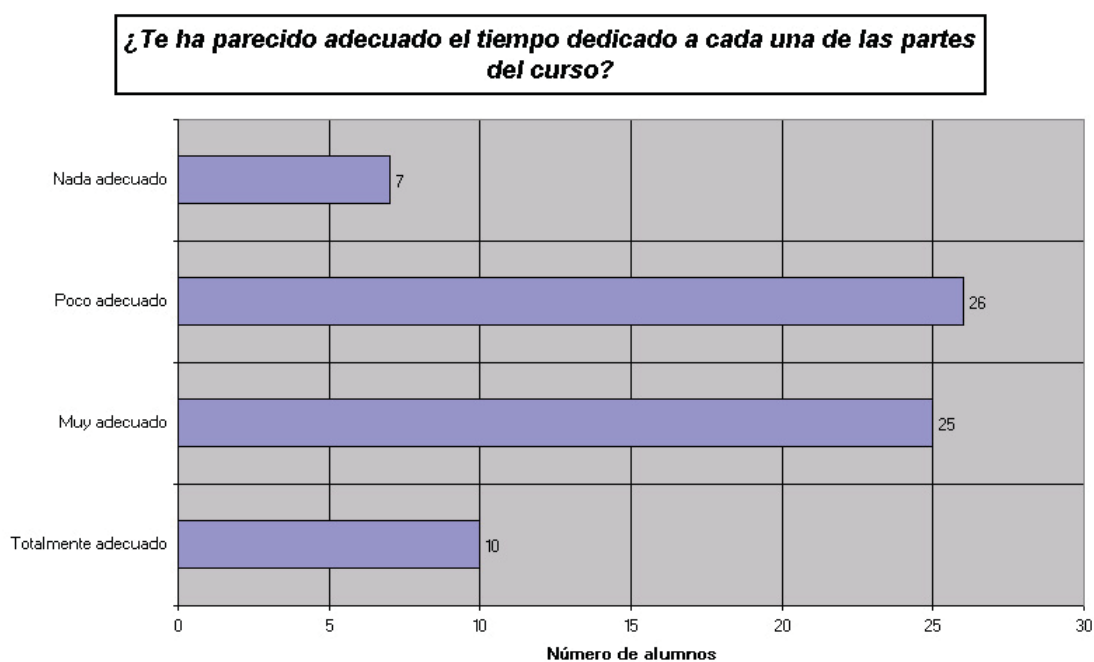


Figura 229

<b>¿TE HA PARECIDO ADECUADO EL TIEMPO DEDICADO A CADA UNA DE LAS PARTES DEL CURSO? (POR GRUPO Y ASIGNATURA)</b>						
	<i>Hª del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas estéticas I</i>	<i>Hª Ideas estéticas II</i>	<b>TOTAL</b>
Totalmente adecuado	2	0	2	0	6	<b>10</b>
Muy adecuado	13	3	4	2	3	<b>25</b>
Poco adecuado	7	11	4	3	1	<b>26</b>
Nada adecuado	4	1	1	0	1	<b>7</b>

Tabla 319

Si el gráfico resultó suficientemente revelador del empate técnico entre los ítems muy adecuado y poco adecuado, la tabla de datos comparativa de grupos y asignaturas señaló cómo se habían distribuido semejantes cantidades. De los 68 alumnos que dieron respuesta a esta pregunta —recuérdese que fueron 73 los alumnos que contestaron el cuestionario—, 26 afirmaron que el tiempo había sido poco adecuado, 25 que había sido muy adecuado, 10 que había sido totalmente adecuado y 7 que no había sido nada adecuado. Vaya por delante, pues, que según la opinión de los estudiantes la nueva propuesta era, en líneas generales, adecuada; otra cosa sería valorar si la iniciativa

requería o no de ciertos ajustes. El mencionado empate técnico entre los dos ítems más elegidos quedó así perfectamente establecido, y tras observar el detalle de cada uno de los grupos se infirió lo siguiente: el único grupo en donde el ítem totalmente adecuado predominó por encima de los demás y se situó en el primer puesto de la clasificación fue el de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, justamente el que había valorado el componente teórico de la asignatura con un 3. Por su parte, todos los grupos excepto el T4 de Teoría del Arte y el M2 de Historia del Arte I prefirieron calificar el tiempo con una cierta predilección hacia el ítem poco adecuado mientras el primero ofrecía un empate perfecto entre los ítems muy adecuado y poco adecuado y el segundo se decantaba decididamente por el de muy adecuado.

En virtud de lo comentado en la presentación de la actual pregunta, muchas cosas parecían encajar. Por ejemplo, los grupos que más sesiones metodológicas solicitaron — esto es, el T2, el T4 y el B1— fueron los que peor valoraron la distribución del tiempo y viceversa, lo cual era en sí mismo una contradicción grave. Por un lado, las sesiones se articulaban en función de las peticiones y necesidad de los alumnos. Por el otro, la falta de costumbre en ese sentido, el carácter básico que hubo de imprimirse a estas sesiones dado el perfil del alumno y la exigencia de ajustar el tiempo dedicado a los contenidos específicos de la asignatura era interpretado como un atentado contra esa idea de lo que debía ser el núcleo de una asignatura teórica. Sin que ello significara que los estudiantes no tildaran de indispensable ese otro tipo de formación que mediante las sesiones metodológicas se ponía en práctica, lo cierto es que semejante necesidad estaba vinculada para ellos a la resolución de los problemas que les planteaba la carpeta. Podría así sugerirse que ante el término tiempo, los encuestados reaccionaron teniendo en mente el volumen de horas que la carpeta de aprendizaje les había exigido y no la totalidad de actividades *presenciales* y guiadas que también compusieron el curso. En este sentido, la importancia de la pregunta residía fundamentalmente en la lectura del tiempo y en la lectura de las partes del curso. Esto es, la importancia residía en dilucidar si los estudiantes habían interiorizado verdaderamente la propuesta didáctica de flexibilizar las sesiones o si, por el contrario, habían intentado encajar dicha propuesta en los modelos habituales de lecciones magistrales.

En la medida en que la mayoría de los encuestados evitó el ítem nada adecuado, se tuvo que optar por una solución intermedia. De querer formular una crítica al sistema y denunciar el exceso de trabajo, los alumnos hubiesen seleccionado la posibilidad de repuesta más agresiva. De modo que el simple hecho de preferir el ítem poco adecuado pudo interpretarse como un reconocimiento del interés de la propuesta. La falta de cultura académica en ese sentido desempeñó un papel importante: los estudiantes necesitaron tiempo para familiarizarse con el nuevo sistema. Y buena prueba de ello fue que la única tipología de sesión que incorporaron como elemento verdaderamente nuevo fue la metodológica. Pero ella estuvo condicionada más por la necesidad de resolver dudas técnicas de la carpeta que por el interés suscitado por la naturaleza de la misma. Asimismo, cabía puntualizar que la mayoría de estas sesiones se realizaron a instancias



del profesor tras detectar las dudas de los alumnos y muy pocas veces en virtud de las solicitudes de los estudiantes. Dicho de otro modo, los alumnos reproducían el sistema tradicional aun reconociendo aspectos positivos del nuevo. En consecuencia, la principal conclusión que debe extraerse es la imperiosa necesidad de educar al alumno también en su participación activa en la gestión académica —guiada— del curso. Es indudable que este proceso educativo debe ser progresivo y requiere tiempo, pero es indudable también que el llevarlo a cabo es imprescindible.

Las observaciones de los grupos Historia del Arte I e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración pudieron ayudar a perfilar el sentido de los resultados anteriores. Por ejemplo, en relación con la programación de las sesiones, ambos grupos se ajustaron a un protocolo que pudo interpretarse como más rígido que en los casos de Teoría del Arte e Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración. En el primer caso, el calendario se ajustó a lo previsto, teóricamente hablando, y se pactó con los estudiantes el aplazamiento de propuestas de sesiones metodológicas o de perfeccionamiento con el fin de cumplir con la necesidad básica de conocer las líneas directrices del programa de la asignatura en la primera parte del calendario lectivo. A juzgar por la preferencia de los ítems muy adecuado o totalmente adecuado que exhibieron ambos grupos, ello fue bien recibido por los alumnos y mejor valorado que la total apertura a sus necesidades e intereses que se había desarrollado en los grupos T2, T4 y B1. No carecía de sentido que el grupo que más adecuado consideró el tiempo dedicado a cada una de las partes del curso era el que más tiempo había invertido en la realización de la carpeta, el que realizó la evaluación continuada a partir de una fuente y el que menos solicitudes hizo al profesor de sesiones de perfeccionamiento y sesiones metodológicas. Aun así, ante estos hechos resulta todavía más incomprensible la valoración de la parte teórica de la asignatura.

#### 14.2.3. Selección y ordenación jerárquica de la importancia de los contenidos y actividades desarrollados en esta asignatura

La única tabla jerárquica con botones de opción que en el presente cuestionario se ofrecía a los alumnos les solicitaba una clasificación de las diferentes actividades desarrolladas en las asignaturas en función de los contenidos o de las actividades propiamente dichas que las integraban. Lo que se sometía a consideración de los estudiantes era la actividad en sí misma y el contenido teórico o práctico de determinadas tipologías de sesiones. Tras cruzar las informaciones recabadas en la pregunta número 1 —sobre la evaluación del componente teórico de la asignatura— y número 6 —sobre el grado de adecuación del tiempo dedicado a cada parte del curso—, resultaba evidente que existía un afán de cambio entre los estudiantes. A los alumnos les interesaba hallar una directa aplicación práctica de lo aprendido, se sentían motivados por la consideración de sus necesidades y la atención recibida por parte de los profesores y les gustaba participar en el diseño de una asignatura configurada a su medida. Otra cosa es que tuvieran el hábito, dispusieran de los conocimientos previos oportunos y se creyeran capacitados como para gestionar esas materias.

Como ya se tuvo ocasión de comentar en momentos anteriores, los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración habían arrojado información especialmente singular en diversos sentidos. En primer lugar, y a pesar de ser el grupo más veterano, había sido también el que más tiempo había dedicado al desarrollo de la carpeta de aprendizaje. En segundo lugar era el grupo menos abierto al cambio. En tercer y último lugar, y contra todo pronóstico, su grado de experiencia en los ejercicios propuestos era perfectamente equiparable a los estudiantes de reciente ingreso. Todas estas características ya habían dado sus frutos en análisis pasados. En consecuencia, de un modo totalmente opuesto a lo sucedido con los alumnos de Teoría del Arte, los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración encarnaban las expectativas de los estudiantes a punto de licenciarse en Historia del Arte e ilustraban, en teoría, una perspectiva contraria a la que podían representar los estudiantes de primer curso de Bellas Artes.

A partir de ahí, se podían elaborar dos pronósticos claros. El primero indicaría que los alumnos más experimentados centrarían su atención en los contenidos y las sesiones generales del programa, mientras que los noveles centrarían la suya en las actividades y las sesiones metodológicas. El segundo, en cambio, plantearía una situación inversa en donde los más experimentados centrarían su atención en lo verdaderamente nuevo y los más jóvenes fluctuarían entre la necesidad de contenidos y de sesiones metodológicas y de perfeccionamiento. Sin embargo, en virtud de los resultados obtenidos hasta la fecha semejante zanja no quedaba del todo clara. La novedad era bien acogida por los encuestados más veteranos pero suponía un reto que las circunstancias de fin de carrera no podían alimentar correctamente. De la misma forma, la novedad era bien acogida por los encuestados más jóvenes porque todo para ellos era nuevo. De ahí que la intervención de los estudiantes de Historia del Arte I fuera relevante en la medida en que representaban el punto de intersección entre los grupos de Teoría del Arte y los grupos de Historia de las Ideas Estéticas.

Si por un lado se podía prever que en la medida en que el componente práctico de las asignaturas había superado al teórico, las sesiones metodológicas saldrían victoriosas de la clasificación que ahora se planteaba. Por el otro, en la medida en que el tiempo dedicado a cada una de las partes del curso se había valorado de una forma moderada —recuérdese el empate técnico entre los ítems «muy adecuado» y «poco adecuado»—, se podía prever que las sesiones generales del programa hallarían una preferencia clara. El lector recordará que en los grupos en donde se aplicó la reforma más radical, las sesiones metodológicas tuvieron una presencia destacada y los contenidos en ellas desarrollados no perdieron nunca el carácter fundamental. Por último, considerando cómo habían utilizado los estudiantes las posibilidades ofrecidas por las asignaturas parecía evidente que para interpretar sus respuestas había que trabajar con los siguientes parámetros:

1. La valoración positiva del cambio y el entusiasmo inicial hacia el mismo, juzgados única y exclusivamente por las puntuaciones acerca de los beneficios, la utilidad y

el impacto formativo así como por el volumen de estudiantes que se acogieron a la evaluación continuada.

2. El peso de la tradición que era más o menos fuerte en función de la licenciatura y el ciclo académico de los estudiantes.
3. La valoración positiva del aspecto práctico impreso en asignaturas de marcado talante teórico. Semejante valoración, sin embargo, resultaba menos clara en el seno de Bellas Artes cuyo marcado talante práctico seguía influyendo en la consideración del talante teórico de las asignaturas encuestadas.
4. La valoración negativa de la rotura de una tradición más o menos arraigada.
5. El escaso aprovechamiento de las oportunidades de gestionar el propio aprendizaje.
6. La circunstancia personal de determinados grupos ante los ejercicios de la carpeta de aprendizaje, su experiencia previa y los beneficios obtenidos con la misma.
7. La diferencia entre las expectativas generadas y los resultados conseguidos.
8. La diferencia de ritmos en la aplicación del cambio integral del nuevo sistema de aprendizaje.

La alternativa de análisis seleccionada presentó un gráfico de resultados conjuntos, como había venido siendo habitual en todas las tablas jerárquicas con botones de opción, y se dispuso a tener en cuenta el volumen de errores e incoherencias detectados en el pasado.

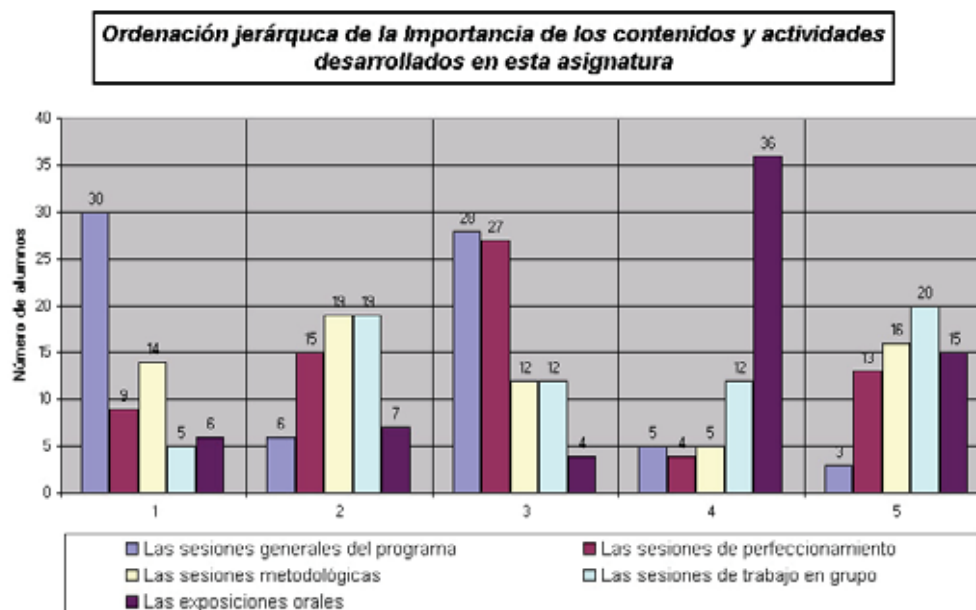


Figura 230

La aparente corrección que presentaba el gráfico anterior no pudo por más que sorprender. Durante 10 cuestionarios, este tipo de preguntas no había experimentado mejora alguna y siempre había sido necesario recurrir a una doble lectura de derecha a izquierda y de izquierda a derecha para hacer posible la interpretación de los resultados. En consecuencia, esa aparente corrección tuvo que ponerse en tela de juicio y, para mayor prudencia, mantener las estrategias de análisis habituales; máxime teniendo en cuenta que

esta vez, la lectura de derecha a izquierda era diferente de la lectura de izquierda a derecha.

El hecho de que en los primeros puestos de la clasificación jerárquica hubiese ítems con presencias muy destacables, se celebró de un modo claro en la medida en que indicaba que todas las tipologías de sesiones habían sido tomadas en consideración por parte de los encuestados. Evidentemente, la distribución no planteaba dudas en ningún sentido y las sesiones temáticas generales acaparaban toda la atención de la muestra. Por su parte, las sesiones metodológicas, las sesiones de perfeccionamiento, las exposiciones orales y las sesiones de trabajo en grupo cerraban, por este orden, la clasificación de los alumnos en esta primera casilla. Desde este punto de vista, estaba claro que los estudiantes habían valorado fundamentalmente lo tradicional y, dentro de lo tradicional, la reducción y transformación del contenido teórico en grandes líneas que se concentraba en 10 sesiones. Tras ellas, el curso se abría completamente a las necesidades de los estudiantes y a sus peticiones de sesiones metodológicas y sesiones de perfeccionamiento, las cuales, curiosamente, ocupaban el segundo y tercer puesto respectivamente.

En lo que al segundo nivel jerárquico se refiere, la primera posición la compartieron ex aequo las sesiones metodológicas y las sesiones de trabajo en grupo, seguidas de las sesiones de perfeccionamiento, las exposiciones orales y las sesiones temáticas generales. Lo que no tenía explicación alguna era el protagonismo ostentado por el trabajo en grupo cuando sistemáticamente los alumnos habían preferido trabajar en solitario. A nuestro juicio, la única interpretación posible era de índole personal. Se trataba de la valoración positiva o muy positiva que habían hecho los alumnos del clima de trabajo generado en el aula, de las sinergias entre profesores y estudiantes y del fomento de un sentimiento de grupo que iba más allá de las labores tradicionales. A partir de los comentarios personales, se debió tener en cuenta que la novedad de la propuesta didáctica había sorprendido a la mayoría de los encuestados; que ello había movido a la solidaridad para superar escollos y obstáculos más o menos importantes que todos tenían en común, y que la atención constante, la tutoría personalizada y la relación estrecha establecida entre docentes y discentes había sido considerada como algo tan nuevo como imprescindible. Aunque no se podía hablar de trabajo en grupo en sentido convencional, sí que se podía hablar de contactos continuos entre personas que compartían una meta única. Y recuérdese aquí que las sesiones de trabajo en grupo superaron en casi todos los lugares de la parrilla jerárquica las exposiciones orales de las que los alumnos tenían una cierta experiencia previa. Es decir, lo que se estaba valorando no era tanto la participación de los estudiantes como el interés manifestado hacia su aprendizaje. De hecho, esta extraña presencia de las sesiones en grupo en el segundo nivel jerárquico desaparece si se considera que fueron precisamente estas sesiones las que alcanzaron los valores más elevados en el quinto y último nivel jerárquico.

En el tercer nivel jerárquico destacaron por poco (28 frente a 27) las sesiones temáticas generales sobre las de perfeccionamiento. Sin embargo, teniendo en cuenta que estas

fueron absolutamente mayoritarias en el primer nivel, parece lógico suponer que, en esta tercera casilla, los alumnos situaron las sesiones de perfeccionamiento. Por su parte, el cuarto nivel jerárquico se asignaba con notoria diferencia a las exposiciones orales. El hecho de que 36 alumnos situaran las exposiciones orales en dicha posición y de que este fuera el volumen más alto de selecciones que un ítem había recibido en los otros niveles jerárquicos no dejaba lugar a dudas. Finalmente, en el quinto y último nivel jerárquico, destacó ligeramente el ítem sesiones de trabajo en grupo. El poco impacto que tuvo la organización del trabajo en grupos en esta experiencia piloto del curso 2006-2007, así como los valores arrojados por este ítem en las casillas anteriores permite dar por buena esta posición. Tiempo habría en la segunda fase de la iniciativa didáctica de fortalecer el trabajo cooperativo de los estudiantes.

#### 14.2.4. Evaluación de la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de sesiones

Las preguntas siguientes inauguraban una batería de evaluaciones mediante la cual se sondeaba al encuestado sobre la relación entre la importancia de un determinado aspecto, tomado en abstracto, y la realidad percibida sobre el particular en el seno del aula. Independientemente del interés que podían adquirir los resultados numéricos de dichas preguntas, el cuestionario tenía la pretensión de mostrar al propio alumno el desequilibrio existente entre lo que consideraba importante y la recepción que ese aspecto había tenido entre sus compañeros. Por ejemplo, el encuestado podía considerar muy importante la participación del alumno en el desarrollo de las sesiones y consignar una cifra baja o muy baja en la evaluación de la implicación real de los estudiantes. Teniendo en cuenta todo lo observado hasta el momento, existían dos elementos que debían sacarse a colación. Por un lado, la totalidad de los estudiantes había interpretado correctamente que la carpeta era solo una parte de un método de aprendizaje que incumbía muchos y muy diversos aspectos del quehacer diario de las asignaturas implicadas. Por el otro, también un número nada desdeñable de alumnos había defendido la relevancia de las actividades presentadas por el nuevo sistema. De lo que se trataba concretamente en esta pregunta era de recoger el parecer del alumnado acerca de un aspecto fundamental de la nueva propuesta: cómo ellos consideraban, en el terreno puramente teórico y en cualquier asignatura, la existencia de las condiciones necesarias para que el estudiante pudiese involucrarse en la programación de las sesiones que componían el curso académico.

La pregunta sobre la evaluación de la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de las sesiones debía resultar en este sentido bien significativa. En primer lugar, una de las tesis defendidas en el momento de examinar la inmediatamente anterior, había sido el aprecio con el que había sido recibido el fomento de una relación personal entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. En segundo lugar, había que investigar hasta qué punto los alumnos consideraban esta relación verdaderamente relevante para su formación. En este sentido, se podían dilucidar dos líneas de fuerza en virtud de las cuales acometer el examen específico de los resultados de la presente pregunta número 8. La

primera línea la construía la relación entre la pregunta número 1 —sobre la evaluación del componente teórico de la asignatura— y la pregunta número 6 —sobre el grado de adecuación del tiempo dedicado a cada una de las partes del curso. La valoración baja del componente teórico de la asignatura resultaba favorable en la medida en que las partes del curso habían recibido el tiempo necesario. La segunda línea la constituía la relevancia de la pregunta número 7 en donde los encuestados habían ordenado jerárquicamente la importancia de los contenidos y las actividades desarrollados en la asignatura y habían optado por la exposición tradicional de contenidos en las sesiones temáticas generales para, acto seguido, destacar otras tipologías de sesiones en las que la atención por la disciplina había sido sustituida por un enfoque netamente didáctico.

En lo concerniente a la pregunta que nos ocupa, lo cierto es que el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración y los grupos de Teoría del Arte ostentaban un lugar de privilegio. En el fondo, otorgar una respuesta negativa a semejante cuestión significaba admitir una cierta autocrítica por parte de los alumnos que no habían desempeñado el nuevo rol que se les ofrecía. Por la oscilación de la línea del gráfico de resultados globales que acto seguido se presenta, se pudo advertir que había una presencia notable de puntuaciones extremas y que el impacto de la experiencia no había sido insignificante. La tabla de medidas de tendencia central que acompañó al mencionado gráfico puso sobre la mesa las singularidades aportadas por cada uno de los grupos y asignaturas encuestados.



**Figura 231**

EVALUACIÓN DE LA IMPORTANCIA FORMATIVA DE LA FLEXIBILIDAD EN LA PROGRAMACIÓN DE SESIONES POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,48	2,10	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,47	1,85	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,09	1,38	7,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	4,80	2,77	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	3,13	1,68	4,00	1,00
<b>TOTAL</b>	<b>6,14</b>	<b>2,52</b>	<b>7,00</b>	<b>7,00</b>

Tabla 320

Con un vistazo rápido a los valores de la media fue suficiente para darse cuenta de que se había establecido una zanja clara entre los alumnos de Bellas Artes y los de Historia del Arte. En primer lugar, estaba claro que la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de sesiones había sido aprobada unánimemente por los grupos más jóvenes de Bellas Artes y suspendida por los dos más veteranos de Historia del Arte. En segundo lugar, las tendencias evaluadoras que se habían podido establecer a lo largo de los 11 cuestionarios analizados solo se habían visto alteradas por las cifras inferiores a 5 que consignaron los estudiantes de Historia del Arte. En tercer lugar, y excepto en los casos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración e Historia del Arte I, el acuerdo entre los encuestados era lo bastante razonable como para ser admitido estadísticamente hablando. En cuarto y último lugar, los valores de la mediana y de la moda matizaban el 4,80 de media que había señalado el grupo B1, y ratificaban a la baja el 3,13 de media que había señalado el grupo C1. En un sentido similar y como ya venía siendo habitual, los alumnos de Historia del Arte I y los de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración se situaban en los extremos del abanico de calificaciones de todos los estudiantes. Desde este punto de vista, quedaba cerrada la posibilidad de diferenciar que el ritmo de aplicación de la novedad hubiese influido en la dirección esperada. Al contrario, el grupo que mejor había valorado la práctica totalidad de los aspectos sometidos a su consideración y el grupo que peor lo había hecho eran los dos únicos que habían mantenido una estructura moderada en cuanto al ritmo de aplicación de la propuesta se refiere.

En cambio, lo que sí podía y debía remarcar era tanto la media de 3,13 como la moda de 1 del grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. La sorpresa causada ante esta realidad, sin embargo, era hasta cierto punto relativa. Tal y como se había comentado en párrafos anteriores entraba dentro de lo previsible que el coste de la novedad fuera alto para los más experimentados. Considerando la baja calificación del componente teórico o la ordenación jerárquica de las sesiones más importantes, la naturaleza de estas respuestas sonaba más a queja que a una reflexión distanciada sobre el particular. ¿Cómo explicar sino que un estudiante considerase nula la importancia formativa de regular e intervenir en la programación de las sesiones? A nuestro juicio, los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, a punto de licenciarse, criticaron el hecho de tener que resolver por sí solos problemas para los que no se sentían

preparados. El engorro de asumir los nuevos retos debió ser mal visto por unos estudiantes que ya comenzaban a dar prioridad a cuestiones extra-académicas. Sea como fuere, con esta respuesta en contra de la flexibilidad en la programación de las sesiones, los alumnos estaban abogando por un perfil de estudiante netamente pasivo en lo que su participación en el desarrollo del curso se refiere. A tenor de sus respuestas, lo más adecuado hubiese sido reforzar ese modelo de alumno que asiste silenciosamente a clase y se dedica a tomar buena nota de la información que transmite la cátedra. Por otro lado, su punto de vista es de enorme utilidad para subrayar la necesidad de promover políticas de integración activa del alumnado como una parte fundamental de su educación universitaria. La realización de la carpeta de aprendizaje no solo cogió desprevenidos a la mayoría de los estudiantes sino que, de una forma más grave, les indicó hasta qué punto su modelo convencional de aprendizaje les había dejado huérfanos de las habilidades básicas que se suponían propias de un titulado en Historia del Arte.

En lo que concierne a la titulación de Bellas Artes, los estudiantes de los grupos T2 y T4 que habían recibido la aplicación radical del nuevo sistema didáctico calificaron de una forma mucho más alentadora la importancia formativa de la flexibilidad en el aula. Por otro lado, los estudiantes de Historia del Arte I destacaron como siempre por su nivel de satisfacción y apoyo al nuevo sistema implantado. En líneas generales, estaba claro que existía una diferencia más que considerable entre las dos titulaciones encuestadas en cuanto a la relevancia de la participación del alumno en el aula. En último lugar, habría que recordar la diferencia entre el número de alumnos que inició la carpeta de aprendizaje con el número de alumnos que terminó con todo el proceso y dio respuesta al presente cuestionario. La relación directamente proporcional entre las cuestiones sobre la intervención de los estudiantes en los diferentes aspectos de la asignatura y el porcentaje de abandonos que presentaba la tabla de datos comparativa siguiente estaba fuera de toda duda. Obsérvese el número de alumnos que iniciaron la reseña y el número de alumnos que contestó el cuestionario de Consideraciones finales en el grupo B1.

COMPARACIÓN DEL NÚMERO DE CUESTIONARIOS ENVIADOS POR GRUPO Y ASIGNATURA			
Titulación	Asignaturas y grupos	Nº de cuestionarios de reseña	Nº de cuestionarios de consideraciones
Bellas Artes	<i>Historia del Arte I – M2</i>	32	27
	<i>Teoría del Arte – T2</i>	24	15
	<i>Teoría del Arte – T4</i>	23	11
Historia del Arte	<i>Hª Ideas Estéticas I – B1</i>	51	5
	<i>Hª Ideas Estéticas II – C1</i>	21	15
TOTAL		151	73

Tabla 321

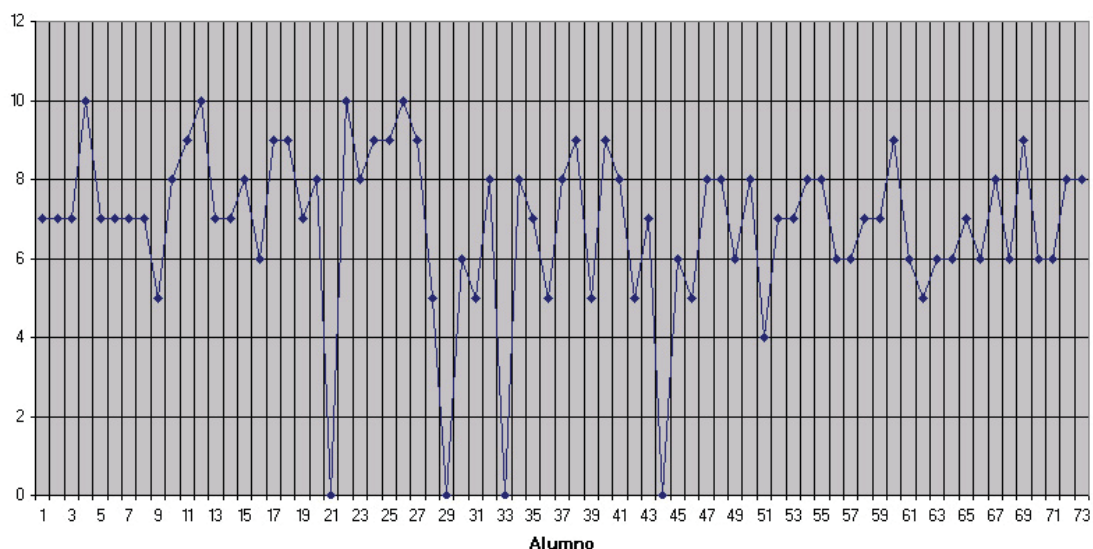


#### 14.2.5. Evaluación del fomento de la participación del alumno en el desarrollo de las sesiones

Estrechamente relacionada con la anterior, la pregunta número 9 solicitaba una evaluación del 1 al 10 del fomento de la participación del alumno en el desarrollo de las sesiones. Aunque existía entre estas dos cuestiones una relación indudable, también era evidente su disparidad. Mientras en el primer caso, se trataba de una formulación mucho más teórica, en el segundo se preguntaba sobre el papel del docente como facilitador de la participación activa del estudiante en el aula. Si la flexibilidad en la programación de sesiones era uno de los parámetros fundamentales de la propuesta, la participación del estudiante era otro igualmente importante. El profesor podía mostrarse extraordinariamente flexible a la hora de dedicarse más o menos a determinados temas en virtud de las necesidades de los estudiantes, pero no por ello fomentar directamente la intervención de estos. Desde este punto de vista, parecía evidente que había que considerar diversas cuestiones para dilucidar qué quisieron expresar los encuestados con sus respuestas concretas. En la medida en que existieron dos ritmos de aplicación del modelo didáctico, todo hacía prever que habría una relación directamente proporcional entre la radicalidad de dicho ritmo y la percepción del fomento de la participación del alumno. No podía ser de otro modo, puesto que el profesor hacía su propuesta de organización del curso pero dejaba amplios márgenes de maniobra que los estudiantes debían completar.

El gráfico de resultados conjuntos que a renglón seguido se presenta, junto con la tabla de medidas de tendencia central que recogió las diferencias de los grupos y asignaturas encuestados, planteó lo siguiente:

***Evaluación del fomento de participación del alumno en el desarrollo de las sesiones***



**Figura 232**

EVALUACIÓN DEL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN EL DESARROLLO DE LAS SESIONES POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,67	2,02	8,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,80	1,32	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,91	1,14	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	5,20	3,11	6,00	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	5,87	2,83	6,00	5,00
<b>TOTAL</b>	<b>6,84</b>	<b>2,17</b>	<b>7,00</b>	<b>7,00</b>

Tabla 322

En líneas generales, estaba clara la mejora experimentada por el conjunto de las asignaturas encuestadas. Sin embargo, tras una mirada un poco más atenta, enseguida salía a la superficie la consonancia entre estas respuestas y lo consignado por los estudiantes en relación con la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de las sesiones. A nivel global, tanto lo uno como lo otro osciló alrededor del 7 y la distorsión en torno a la media fue en ambos casos superior a 2. Por lo tanto, estaba claro que en esta ocasión no había tampoco un gran acuerdo entre los encuestados, si bien la mayor discrepancia se hallaba en que ahora no existía puntuación alguna que estuviera por debajo de 5. Dicho de otro modo, incluso los grupos más reticentes al cambio aumentaron sus calificaciones cuando se les preguntó sobre el fomento de la participación del alumno en el desarrollo de las sesiones.

A nuestro parecer, y a pesar de que en términos absolutos las puntuaciones eran moderadas, los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta y desde la Ilustración tuvieron que rendirse a la evidencia y tener en consideración, como mínimo, la discrepancia del modelo propuesto con el que ellos conocían y los diferentes roles desempeñados en dichos modelos tanto por el profesor como por el alumno. De haber querido expresar su disconformidad, sin ninguna duda hubiesen mantenido la misma tendencia que en la pregunta inmediatamente anterior y hubiesen optado por puntuaciones inferiores a 5. La posibilidad de que el peso de la tradición permitiese percibir de un modo más claro las iniciativas llevadas a cabo no funcionó entre los encuestados. Sin ninguna duda, las puntuaciones más bajas del conjunto venían de los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración; les seguían de cerca los compañeros de Teoría del Arte y cerraban el escalafón jerárquico los alumnos de Historia del Arte I que volvían a destacarse del resto por su grado manifiesto de satisfacción.

Aunque de décimas, podía establecerse una evolución en cada uno de los grupos que separara la flexibilidad de la programación de las sesiones del fomento de la participación de los alumnos en el desarrollo de las mismas. Por ejemplo, el grupo de Historia del Arte I iba del 7,48 del primer caso al 7,67 del segundo; el grupo de Teoría del Arte T2 del 6,47 al 6,80; el grupo T4 de Teoría del Arte del 7,09 al 6,91; el de Historia de las Ideas Estéticas

hasta la Ilustración del 4,80 al 5,20 y el de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración del 3,13 al 5,87. Es decir, todos los grupos excepto el T4 habían valorado más el fomento de la participación que la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de las sesiones. Los estudiantes apreciaban las sesiones magistrales, por un lado, y las sesiones metodológicas abiertas a sus necesidades por el otro; habían señalado que el tiempo dedicado a cada una era correcto y que el impacto formativo de la carpeta de aprendizaje era alto. Por otro lado, todos los encuestados conocían perfectamente el contenido de los cuestionarios que contestaban debidamente al terminar cada uno de los ejercicios de la carpeta de aprendizaje. Allí se les ofrecía la ocasión para incidir en el desarrollo concreto de las sesiones, modificar —como así fue al fin y al cabo— los ejercicios y expresar sus opiniones de un modo claro y pormenorizado. No obstante, el hecho de que el fomento de la participación tuviera su punta de lanza en la programación de las sesiones y en la respuesta de dichos cuestionarios, era a nuestro juicio un factor que no podía pasarse por alto.

#### 14.2.6. Evaluación de la implicación real del alumno en el desarrollo de las sesiones

Con la pregunta sobre la evaluación de la implicación real del alumno en el desarrollo de las sesiones se cerraba la batería inaugurada con la evaluación de la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de las mismas. Tal y como estaba previsto, el planteamiento había establecido un rango de mayor a menor abstracción que analizaba la relación entre la importancia teórica de un determinado aspecto y la realidad percibida en el seno del aula y concretada en el papel del profesor y en el papel del alumno. En un primer momento se había vinculado la importancia de la flexibilidad con el fomento de la participación. Las razones de semejante enlace eran de sobra conocidas y estaban ya fuera de toda duda: una de las fórmulas principales que se habían incorporado en la nueva experiencia didáctica era la planificación del curso a medida de los alumnos en función de sus necesidades. Sin embargo, si algún vínculo llevaba a cabo la relación entre la importancia teórica de un aspecto y la realidad percibida en el aula, lógicamente este era el establecido entre la evaluación del fomento de la participación del alumno y de la implicación real del mismo en el desarrollo de las sesiones.

Analizar la implicación real del alumno en el desarrollo de las sesiones era un examen tan importante como obvio en un contexto didáctico como el planteado por la experiencia. Pero analizar conjuntamente cómo se había fomentado dicha implicación y qué importancia formativa tenía la intervención del estudiante añadía un nivel más de reflexión. Las posibilidades de respuesta se concentraban también esta vez en una casilla numérica en donde el alumno tenía que consignar la cifra más ajustada a la realidad objeto de estudio. Que la carpeta de aprendizaje hubiese tenido un determinado impacto formativo, que el tiempo dedicado a cada una de las partes del curso fuese el adecuado o que las sesiones generales del programa y las sesiones metodológicas encarnaran la máxima importancia en la clasificación jerárquica solo cobraba su verdadero sentido si el estudiante se había implicado realmente en el desarrollo de todo el proceso.

Abundar en el hecho de que la evaluación del impacto formativo únicamente concernía a la carpeta de aprendizaje mientras que la evaluación de la implicación real del alumno afectaba al desarrollo específico de su trabajo en el aula resultaba a estas alturas innecesario. Pero convenía no perder de vista, aun así, que existía la posibilidad de que el impacto formativo de la carpeta de aprendizaje hubiese sido de un modo y la implicación del alumno de otro. Y ello tenía que argumentarse mediante esa diferencia, aparentemente obvia, que separaba el aprendizaje autónomo del alumno de su intervención concreta en el ocurrir de las clases: a nuestro juicio, ningún estudiante que hubiese completado el conjunto de actividades y respondido el presente cuestionario, podía considerarse a sí mismo poco implicado en la asignatura. El problema se hallaba, entonces, en lo que se había consignado en las preguntas inmediatamente anteriores. En efecto, si previamente habían señalado que la importancia formativa de la flexibilidad y el fomento de la participación del alumno eran bajos o moderados estaba por ver si tenía mucho sentido que ahora señalaran un grado de implicación alto.

Y en este punto en concreto se planteaba la disyuntiva que entrañaba la resolución de la pregunta número 10. Esta pregunta agudizaba lo que la número 9 había permitido intuir, esto es, que la respuesta a la misma reflejaba el grado de responsabilidad que el alumno asumía en semejante contexto. En un primer momento, se había pensado que los encuestados interpretarían la pregunta 8 —sobre la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de sesiones— como una consideración de índole conceptual sobre el planteamiento didáctico, la número 9 como una evaluación más o menos indirecta del profesor y la número 10 como una evaluación de la participación del estudiante. En este sentido, el pronóstico sobre la actitud de los grupos C1, B1, T2 y T4 —por este orden— no era nada halagüeño. Para rebatir esta hipótesis, no obstante, estaba el hecho central de que lo que más había disgustado a los estudiantes había sido el cambio y aumento del volumen de trabajo continuado a lo largo del curso, la ruptura de su tradición académica y las exigencias de calidad que se les imponían. Por lo tanto, el sentido común indicaba que sus principales críticas hubiesen tenido que quedar concentradas en las preguntas respecto a la carpeta de aprendizaje.

En la medida en que para determinados grupos las actividades más importantes desarrolladas en las respectivas asignaturas eran, o bien las lecciones de índole más tradicional —generales del programa y de perfeccionamiento—, o bien las lecciones de índole más práctica —metodológicas y de exposición oral—, la implicación real del alumnado tenía que variar en función de lo consignado en las preguntas número 8 y 9. Mientras unos apostarían por un formato tradicional en donde la implicación del estudiante no constituiría el eje central, otros apostarían por el aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas por el nuevo modelo y aumentarían dicha implicación. La estrategia de análisis se basó, también aquí, en un gráfico de resultados conjuntos con su tabla de medidas de tendencia central.

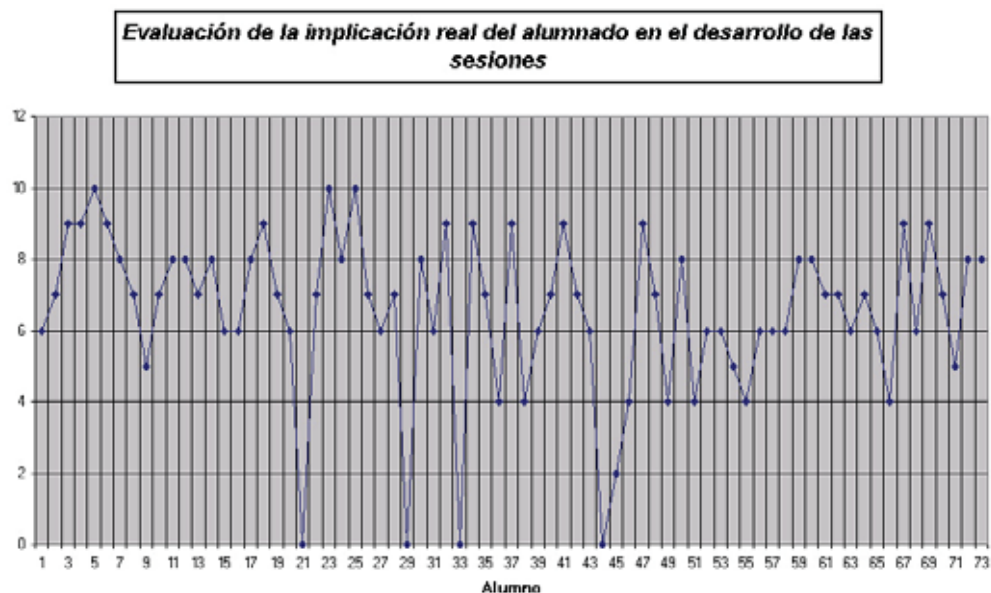


Figura 233

<b>EVALUACIÓN DE LA IMPLICACIÓN REAL DEL ALUMNADO EN EL DESARROLLO DE LAS SESIONES POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,33	2,00	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,13	1,41	6,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,82	1,60	7,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	4,20	3,49	4,00	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,13	2,97	7,00	7,00
<b>TOTAL</b>	<b>6,55</b>	<b>2,30</b>	<b>9,50</b>	<b>6,00</b>

Tabla 323

Sin ninguna duda, los resultados situaron como puntos extremos los alumnos de Historia del Arte I, en la zona alta de la puntuación, y los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, en la zona baja. Aunque a juzgar por las desviaciones tipo, el nivel de acuerdo solo podía admitirse en los grupos de Teoría del Arte, la reaparición de un valor inferior a 5 volvió a constituir un punto de reflexión. Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración representaba el primer grupo de estudiantes de Historia del Arte en el que se introducía el nuevo modelo de aprendizaje con un ritmo radical; su perfil lo acercaba al de sus compañeros de segundo cuatrimestre, y, a diferencia de los alumnos de Bellas Artes, sus miembros se hallaban todos en los últimos compases de su licenciatura. La semejanza de la muestra en cuestión con la de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración era más que notable. Pero las distanciaba el tipo de experiencia que se había llevado a cabo.

En este sentido, holgaba recordar que la flexibilidad de las sesiones había sido mayor en el grupo B1 y que la naturaleza de las solicitadas había constituido una muestra fehaciente de cómo se había desaprovechado la oportunidad brindada por el nuevo sistema. Que la implicación real de los alumnos en el desarrollo de las sesiones obtuviera una puntuación de 4,20 podía indicar tanto una crítica general al sistema, como una crítica particular al

sector de estudiantes que habían malgastado las posibilidades ofrecidas. Pero lo que parecía claro es que podía establecerse una relación directa entre una aplicación moderada del cambio didáctico y una mayor implicación del alumno. Las dos tablas que a renglón seguido se presentan recuperaron los valores de las modas de las preguntas sobre la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de las sesiones, el fomento de la participación del alumno en las mismas y su implicación real:

<b>COMPARACIÓN DE LA IMPLICACIÓN REAL DEL ALUMNO CON EL IMPACTO FORMATIVO DE LA CARPETA POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)</b>		
	<b>Implicación real del alumno</b>	<b>Impacto formativo</b>
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	9,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	--	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>6,00</b>	<b>9,00</b>

Tabla 324

<b>COMPARACIÓN DE LA FLEXIBILIDAD, EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN Y LA IMPLICACIÓN REAL DEL ALUMNO POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)</b>			
	<b>Flexibilidad en la programación</b>	<b>Fomento de la participación</b>	<b>Implicación real del alumno</b>
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	7,00	8,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,00	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	6,00	--	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	1,00	5,00	7,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>7,00</b>	<b>6,00</b>

Tabla 325

Por un lado, y según las indicaciones de la primera tabla, estaba claro que los encuestados habían separado perfectamente lo que representaba la carpeta de aprendizaje de lo que encarnaba el desarrollo concreto de las sesiones. Por el otro, y según las indicaciones de la segunda tabla, estaba claro también que la secuencia entre la flexibilidad a nivel teórico y la implicación a nivel práctico presentaba una línea decreciente en los grupos de Bellas Artes y una línea creciente en los de Historia del Arte. La importancia de ambas consideraciones estaba fuera de toda duda. En primer lugar, los estudiantes habían valorado más la carpeta de aprendizaje que la transformación del trabajo en el aula. Aparentemente, la carga de trabajo y la novedad de las actividades del alumno habían acaparado toda su atención. En segundo lugar, teniendo en cuenta el tipo de puntuaciones concedidas a cada uno de los ejercicios concretos de la carpeta, podía argumentarse que el impacto formativo de la totalidad de los mismos era claramente superior a la de la suma de sus partes constitutivas; lo cual abundaba en la hipótesis ya comentada de que en esta ocasión los estudiantes habían evaluado algo diferente y algo más que la simple utilidad formativa de las tareas. Que este algo estuviera relacionado con el aspecto personal y humano de la experiencia didáctica entra dentro de las posibilidades. Sin embargo, no puede dejar de mencionarse la paradoja en la que incurrieron los alumnos más veteranos

de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Sorprende aquí cómo estos estudiantes valoraron con un 1 el planteamiento teórico de la importancia de la flexibilidad en la conducción de las diferentes sesiones, a fin de dar entrada a la participación de los alumnos. Por el contrario, su juicio sobre su propia implicación alcanzó la moda de 7. Algo ha tenido que ocurrir para que estos alumnos hayan participado notablemente en la gestión del trabajo en el aula cuando esta faceta no tenía para ellos valor alguno en el plano teórico. Es fácil interpretar el impacto que tuvo la enseñanza universitaria tradicional en estos alumnos de segundo ciclo y a punto de obtener sus titulaciones. Entonces, la presunción del trabajo del profesor como facilitador de esa participación se presenta como una hipótesis probable pero que, sin embargo, no se ha visto reflejada en la nota que los estudiantes de este grupo le han atribuido en la pregunta concerniente al fomento de la participación.

#### 14.2.7. Evaluación de la utilidad de lo aprendido en la capacitación profesional del alumno

Con el objetivo de comprobar el sentido real que habían tomado las observaciones de los encuestados hasta la fecha, se creyó oportuno alterar el orden del cuestionario. La pregunta sobre la evaluación de la utilidad de lo aprendido en la capacitación profesional del estudiante era la número 13 y venía precedida por una pregunta sobre la utilidad de los materiales colgados en los *dossiers* electrónicos y otra sobre la utilidad de lo aprendido en esta asignatura para el resto de la carrera. La unidad de la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de sesiones, el fomento de la participación en las mismas, la implicación real del alumno y la utilidad de lo aprendido en su capacitación profesional estaba fuera de toda duda y no merecía ulteriores explicaciones. Evaluar la utilidad de lo aprendido en la capacitación profesional del alumno tenía una importancia incuestionable y, como el lector recordará, formaba parte de todos los cuestionarios de evaluación.

El nuevo modelo didáctico había tenido uno de sus puntos de mira puestos siempre en la formación completa del estudiante a nivel personal, académico cívico y laboral. Y como era lógico suponer, su preparación para el ejercicio profesional era una parte fundamental del proyecto. En este sentido, el planteamiento a la hora de diseñar el aprendizaje del estudiante había tenido como eje directriz los puntos clave de la profesión que un licenciado en arte podía ejercer. Así, junto con el trabajo documental, cuyos campos de aplicación eran de sobra conocidos y el comisariado de exposiciones, la docencia en sus múltiples facetas y la gestión de una investigación de calidad habían marcado la línea a partir de la cual se habían planteado la reseña, la bibliografía, la galería de imágenes, la exposición oral y los materiales didácticos. En la medida en que la tónica dominante había sido la falta unánime de experiencia en el desarrollo de tareas básicas de un estudiante universitario eran posibles dos alternativas. La primera, para los alumnos noveles, señalaba la posibilidad de que dada su inexperiencia en la universidad no supieran apreciar la utilidad de lo aprendido de cara a su futuro académico y profesional. La segunda, para los más veteranos, señalaba la posibilidad de que precisamente por su experiencia sintieran un grado tal de confusión ante la tradición de sus estudios y la novedad de lo

implantado que tendieran a valorar la innovación de una forma exagerada. En la misma línea, también era previsible que la propia naturaleza elemental de las dificultades reseñadas por los estudiantes, les impidiera juzgar adecuadamente la aplicación y el alcance real de lo aprendido más allá de los límites del aula. A pesar de que en el momento de trazar las líneas básicas del proyecto didáctico se pudiera haber sospechado que los alumnos desconocían las bases de datos bibliográficas especializadas, no se había hecho lo mismo con la naturaleza de una reseña o los estándares bibliográficos de una investigación académica. Como no podía ser de otro modo, dicho desfase fue el enemigo principal del proyecto: si una cosa era aprender a manejar bases de datos especializadas, otra muy diferente era aprender a manejarlas, aprender qué era una bibliografía e introducirse por vez primera en las TIC. Si una cosa era perfeccionar la orientación de una reseña, otra muy diferente era tener que bregar con errores gramaticales o dificultades de comprensión lectora que a estas alturas se consideraban superados.

La influencia que todos estos factores tuvieron en el desarrollo del curso y en el alcance de los resultados de aprendizaje previstos de entrada era notable. Sin ninguna duda, ello tuvo que afectar también a la visión que el conjunto de encuestados lograra de la utilidad real de lo aprendido: su concentración en la resolución de este tipo de problemas técnicos básicos alimentó la idea de que lo que se había aprendido mediante la realización de la carpeta no tenía valor alguno en el mundo profesional. Y dicha percepción era totalmente correcta pero no imputable a la naturaleza en sí de la propuesta didáctica. Aunque no sea este el momento ni el lugar para repartir responsabilidades, lo cierto es que a estas alturas ya estaba claro que los déficits de los alumnos de arte eran graves. Lo que aquí estaba en juego era mucho más que la propuesta didáctica en sí misma. Por ello se consideró oportuno recuperar los resultados de sus preguntas homólogas y contrastarlos con los resultados de la pregunta actual.

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO EN CADA UNO DE LOS EJERCICIOS DE LA CARPETA POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)					
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	7,00	10,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	7,00	8,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	8,00	8,00	7,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>

Tabla 326

Mientras la oscilación entre el 7 y el 8 era más que evidente, los extremos distribuidos a lo largo de la tabla comparativa de modas planteaban como valor mínimo el 6 y como valor máximo el 10. La falta de acuerdo a la hora de determinar cuál de las actividades tenía una mayor repercusión en el ámbito profesional solo quedaba paliada por las puntuaciones obtenidas en la exposición oral y los materiales didácticos. Es decir, en apariencia, el único desacuerdo sobre estas dos tareas en particular lo presentaban el grupo de Historia de las



Ideas Estéticas desde la Ilustración —que valoraba la exposición oral con un 7 y la situaba así al mismo nivel que la reseña—, y el grupo T2 de Teoría del Arte —que valoraba con un 7 los materiales didácticos equiparándolos por ello con el ejercicio de galería de imágenes. En lo que se refería al grupo T2, la coincidencia de calificaciones entre los materiales didácticos y la galería de imágenes respondía, como en el caso de los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, a la interpretación que hicieron de la naturaleza de la quinta tarea como recopilación de la tercera —galería de imágenes. La opinión del grupo C1, por su parte, tenía que atribuirse, de nuevo, a la singularidad del tema de su carpeta —el trabajo con una fuente.

El lector recordará que en diversas ocasiones se había subrayado la tendencia de los alumnos a mantenerse en la franja numérica del 6 al 8 en lo que a puntuaciones se refería. Según el conocimiento directo del perfil de la muestra, lo cierto es que las zonas más altas de dicha franja eran consideradas como buenas puntuaciones. Por otro lado, también era cierto que en algunos casos muy específicos los alumnos no habían respetado tal tradición —y en el presente cuestionario había muestras suficientes de ello— y habían optado por puntuar más allá del 6 y del 8; lo que obligaba a matizar la observación anterior y analizar esos momentos particularmente. El gráfico de resultados conjuntos que a renglón seguido se presenta, junto con la tabla de medidas de tendencia central, contribuyeron a esclarecer el asunto.

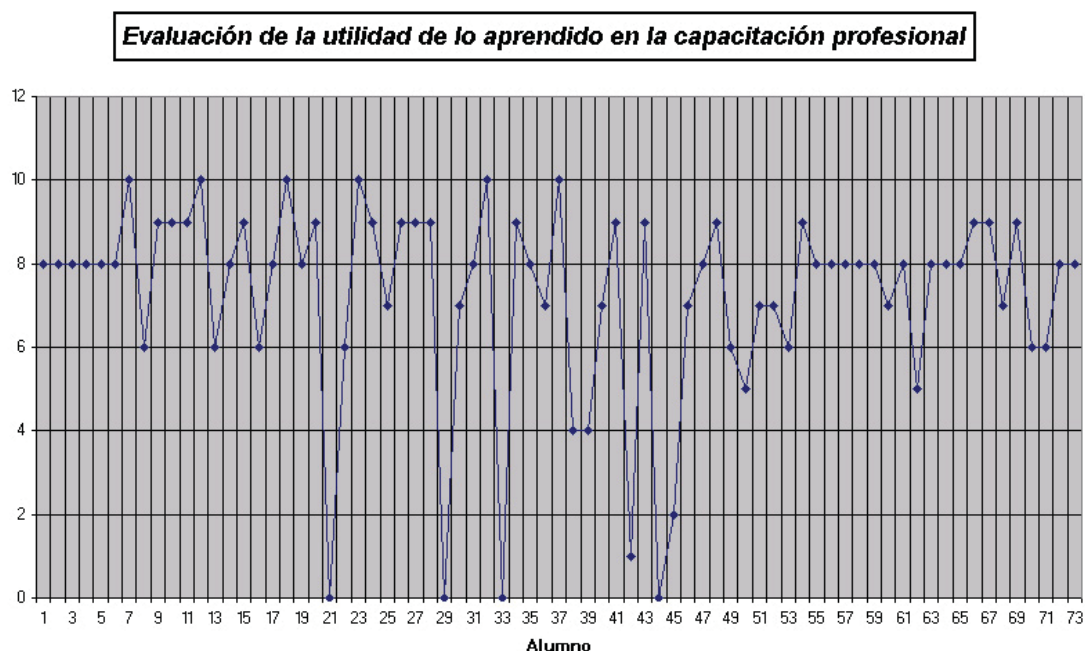


Figura 234

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO EN LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,96	2,01	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	7,27	1,28	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,82	1,08	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	5,20	3,96	7,00	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,20	3,53	7,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,25</b>	<b>2,45</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>

Tabla 323

A pesar de que el valor global de la desviación tipo fuera notable, una media de 7,25 y una mediana y una moda de 8 indicaban un éxito rotundo de la experiencia didáctica. La coincidencia de los valores modales totales con los valores modales de los materiales didácticos no parecía descabellada a condición de aceptar que los encuestados habían reducido la experiencia didáctica a la ejecución de la carpeta —cuya culminación era encarnada por el quinto ejercicio. Sin embargo, a nuestro juicio el aumento de los valores medios y de los valores modales en cada uno de los grupos afectados tenía que interpretarse con un plus de significado. En primer lugar, la diferencia detectada entre la titulación de Bellas Artes y la de Historia del Arte en cuanto a los valores medios y a las desviaciones tipo ponía en tela de juicio que la totalidad de la muestra encuestada hubiese llegado a semejante equivalencia. En segundo lugar, la similitud o la semejanza de los valores que en determinados grupos existía entre lo consignado en esta pregunta y lo consignado en cada una de las preguntas sobre la utilidad formativa de los ejercicios no era nada baladí: un ejercicio podía tener una utilidad concreta y el conjunto de la experiencia podía tener otra. Ambas circunstancias parecían confluir en el hecho de que los alumnos de Bellas Artes se sentían, en general, más satisfechos con la experiencia si bien la focalizaban únicamente en la realización de la carpeta de aprendizaje. Por su parte, entre los alumnos de Historia del Arte había una gran disparidad de opiniones y, si bien todos habían valorado a la baja el trabajo autónomo del alumno, habían valorado al alza la utilidad de lo aprendido en su capacitación profesional. Por lo tanto, en su caso concreto, los grupos B1 y C1 parecían haber diferenciado entre la carpeta de aprendizaje y la estructura y organización del resto de la experiencia didáctica. Los resultados de 5,20 y 6,20 que respectivamente habían arrojado los grupos B1 y C1 de Historia del Arte contrastaban de manera radical con los Bellas Artes (7,27, 7,82 y 7,96). Por un lado, el factor psicológico de puntuar por debajo de los márgenes habituales del 6 al 8 era en sí mismo significativo. Por el otro, las desviaciones tipo de ambos grupos, superiores siempre a 3, indicaban una dispersión en torno a la media que abundaba en la disparidad de percepciones de los alumnos ante un mismo aspecto. Sin ninguna duda, semejante situación reproducía, en buena medida lo acontecido, durante el desarrollo concreto del curso. El lector recordará que, en ocasión de las calificaciones sobre la implicación real del alumno en el aula, se había hecho una clara alusión a la parte de queja contra los propios

compañeros que encarnaban ciertas puntuaciones. Pues bien, podía ahora reproducirse aquí el mismo argumento para explicar estas pequeñas disfunciones.

Tanto en los grupos de Teoría del Arte como en el grupo de Historia del Arte I, las desviaciones tipo fueron mucho más aceptables y presentaron cifras medias que entraban dentro de lo habitual según la tradición evaluadora de esta muestra. La homogeneidad manifiesta entre ellos se alejaba de la dispersión de sus compañeros de la titulación de Historia del Arte, y mostraba una vez más que la diferencia de grado de radicalidad en la aplicación de la experiencia didáctica no había influido de un modo claro en las diferentes percepciones de los estudiantes. Y ello resultaba especialmente significativo, puesto que de lo que aquí se trataba era de calificar, justamente, el conjunto de la experiencia: la carpeta de aprendizaje y el formato y desarrollo de las sesiones. En este sentido, recuperar la idea de que los resultados de esta pregunta reproducían a los de su homóloga de materiales didácticos era muy ilustrativo: ya en aquella ocasión, la nota del quinto ejercicio de la carpeta de aprendizaje había sido igual o superior a las notas individuales de los ejercicios previos.

<b>EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO POR GRUPO, ASIGNATURA Y EJERCICIO (MODAS)</b>						
	<b>Reseña</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>Galería</b>	<b>Exposición</b>	<b>Materiales</b>	<b>Asignatura</b>
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	7,00	10,00	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	7,00	8,00	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	8,00	8,00	7,00	9,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>

**Tabla 328**

Pero todavía había más. Convenía comparar la implicación real del alumno, con el impacto formativo y la utilidad de lo aprendido señalado en las correspondientes preguntas.

<b>COMPARACIÓN DE LA IMPLICACIÓN REAL DEL ALUMNO, EL IMPACTO FORMATIVO Y LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO POR GRUPO Y ASIGNATURA (MODAS)</b>			
	<b>Implicación real del alumno</b>	<b>Impacto formativo</b>	<b>Utilidad de lo aprendido</b>
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	9,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,00	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	--	7,00	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	9,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>6,00</b>	<b>9,00</b>	<b>8,00</b>

**Tabla 329**

Excepto en el caso del grupo T2 de Teoría del Arte —para el cual el impacto formativo era ligeramente menor a la utilidad de lo aprendido y ligeramente superior a la implicación real del alumno—, y excepto en el caso de Historia del Arte I —para el cual el impacto formativo era mayor que la utilidad de lo aprendido—, el resto de grupos mantuvieron las

calificaciones en ambas preguntas. A nuestro juicio, los grupos de Historia del Arte no valoraron exclusivamente la carpeta de aprendizaje sino que, una vez más, hicieron hincapié en el factor humano como elemento clave para la ejecución y el éxito de un sistema como el propuesto. En cambio, los estudiantes de reciente ingreso se mostraron más dispersos en sus observaciones, y desconcertados por el nuevo rol que tenían que desempeñar en las aulas. Por lo tanto, su reacción fue un punto intermedio entre la crítica a la iniciativa y el entusiasmo e interés suscitado por la misma. Las diferencias establecidas entre los grupos de primer curso y los grupos de segundo pudieron cifrarse también en términos de grado de radicalidad. Mientras los alumnos de Teoría del Arte se sumieron en una espiral similar a los de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, los alumnos de Historia del Arte I —que por su parte habían valorado muy positivamente el impacto formativo de la carpeta de aprendizaje— experimentaron una implantación más moderada de la iniciativa. Hasta qué punto los más jóvenes separaban la formación de la inserción profesional y los más adultos se dejaban impactar por lo que les podía brindar un futuro laboral es algo que la objetividad estadística no permitía afirmar con claridad. Lo que era evidente es que todos los grupos se habían mantenido firmes en la zona alta de la franja evaluadora que utilizaban habitualmente, que dicha zona reproducía lo señalado en los materiales didácticos y que la carpeta de aprendizaje había acaparado una atención previsible en el conjunto de la muestra.

#### 14.2.8. Evaluación de la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas

En estrecha relación con la pregunta sobre la utilidad formativa de lo aprendido en la asignatura de cara a la capacitación profesional del alumno, la dedicada a evaluar el grado de coincidencia entre lo que los estudiantes consideraban útil para su inserción laboral y lo que recibían en sus respectivas titulaciones constituía la tercera gran cuestión con la que el encuestado se había enfrentado en otras ocasiones. En este sentido, convenía señalar que las pequeñas diferencias en los enunciados de las preguntas repetidas no tuvieron una gran influencia en la reacción de los alumnos, y ello a pesar de que en el último cuestionario se introdujeron referencias claras a la valoración global de la experiencia. Buen ejemplo de lo dicho lo constituye el cambio de la evaluación de la utilidad formativa de la carpeta de aprendizaje por el impacto formativo de la misma.

Con los conocimientos de las dificultades y beneficios de aprendizaje logrados por cada una de las actividades de la carpeta —aspectos que ya se conocen por medio de los cuestionarios anteriores—, resultaba de enorme importancia saber cómo había sido acogida no solo la carpeta sino la totalidad de la iniciativa didáctica en virtud de su impacto, utilidad académica y provecho profesional. En este sentido, solicitar a los estudiantes que valoraran la utilidad de lo aprendido para otras asignaturas de la misma titulación podía haber quedado un poco al margen de las Consideraciones finales, de no ser porque el impacto y la utilidad de lo aprendido únicamente cobraba todo su sentido por el mayor o menor contraste que la experiencia didáctica hallaba en el seno de los estudios de las

artes. Conscientes de la delicadeza de la situación y de la dificultad de separar el proyecto de su entorno, cualquier prudencia resultaba insuficiente.

En la medida en que el planteamiento didáctico había tenido al estudiante como eje central del proceso de aprendizaje, la pregunta acerca de la utilidad de lo aprendido ofrecía una clara perspectiva sobre el éxito del proyecto. Pero dicha perspectiva no podía hacer oídos sordos a su entorno ni mantenerse aislada de sus influjos. Por mucho que en la teoría la iniciativa pedagógica pudiera parecer impecable, en su aplicación debía contar con una serie de imponderables que afectarían a su desarrollo: convenía saber hasta qué punto los estudiantes valoraban el antiguo sistema, se sentían satisfechos con el mismo y estaban predispuestos hacia el cambio. Sin ir más lejos, la falta de experiencia de los estudiantes podía afectar negativamente al desarrollo de los objetivos previstos, limitar el alcance de los logros y reducir el impacto de la carpeta a una simple cuestión tecnológica y viceversa, esto es, entraba dentro de las posibilidades que el alumno se diera cuenta de sus debilidades y apoyara el proyecto por una fácil postura crítica con respecto a su titulación.

Tal y como se había hecho en casos anteriores, también aquí se decidió repasar los resultados obtenidos por esta pregunta en los cuestionarios previos.

<b>EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO, ASIGNATURA Y EJERCICIO (MODAS)</b>					
	<b>Reseña</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>Galería</b>	<b>Exposición</b>	<b>Materiales</b>
<i>Historia del Arte I</i>	7,00	8,00	8,00	5,00	7,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	4,00	2,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	6,00	4,00	10,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	5,00	6,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	8,00	7,00	8,00	6,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>6,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>

**Tabla 330**

En líneas generales, era evidente la semejanza de la utilidad de lo aprendido entre la capacitación profesional y la aplicación para otras asignaturas, con la excepción de la galería de imágenes que los estudiantes consideraban más útil profesional que académicamente hablando. Sin embargo, lo más significativo estaba en la visión que los más veteranos y los más jóvenes tenían del futuro profesional y del grado de adaptación de sus titulaciones a las necesidades laborales. El trabajo mantenido y autónomo de los alumnos protagonizó sin rivales la percepción de los encuestados sobre el nuevo sistema. Y ello, evidentemente, tenía una clara relación con lo acontecido en el resto de asignaturas y compartía responsabilidad con ellas. El gráfico y la tabla de resultados conjuntos acabó de perfilar lo dicho.

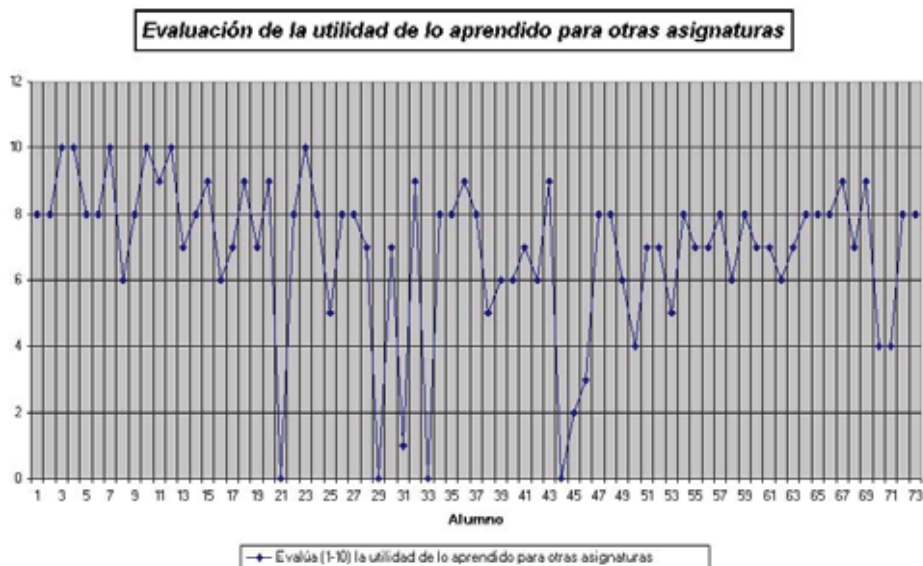


Figura 235

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO PARA OTRAS ASIGNATURAS POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	7,93	2,07	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	6,73	1,16	7,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	6,73	1,16	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	4,40	3,91	3,00	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	5,80	3,05	7,00	7,00
<b>TOTAL</b>	<b>6,90</b>	<b>2,45</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>

Tabla 331

A partir del conjunto de calificaciones globales, la primera conclusión visible fue que la valoración final distaba de las valoraciones parciales correspondientes a cada uno de los ejercicios de la carpeta de aprendizaje. Aunque la diferencia no fuera extraordinaria, lo cierto es que se percibía una tendencia al alza que tenía como explicación inmediata el hecho de incluir en la puntuación aspectos no directamente relacionados con la carpeta. En este sentido, y teniendo en cuenta que la mayoría de los grupos encuestados desaprovechó gran parte de las oportunidades brindadas por la asignatura, era inevitable pensar que este plus de significado procedía del factor humano. Sin embargo, también resultaba evidente que con una desviación tipo de 2,45 y una media de 6,90, el acuerdo era cuestionable. Ahora bien, si se trabajaba con los valores modales se llegaba a la conclusión de que el resultado de promediar las cinco modas correspondientes a los cinco ejercicios que habían solicitado una puntuación similar no superaba el 7,2. Con lo cual, estaba claro que el 8 exhibido en esta ocasión, tanto en la moda como en la mediana, aumentaba las previsiones más optimistas.

El problema residía en el hecho de que tras observar las puntuaciones particulares ofrecidas por cada uno de los grupos encuestados se descubría que únicamente el grupo M2 de Historia del Arte I tenía como valor medio un 7,93, como desviación tipo un 2,07 y

como mediana y moda un 8. El resto de sus compañeros ni siquiera alcanzaba el 7 de media y, en el mejor de los casos, este se reservaba para los valores modales de los grupos T2, T4, B1 y C1. Si se entraba en los pormenores de las modas otorgadas concretamente por cada uno de los grupos, la cuestión era todavía más significativa. Mientras el grupo T2 no había valorado ningún ejercicio con un 7 sino que había oscilado entre el 2 de la exposición oral y el 8 de la reseña, el grupo T4 sí que había dispuesto la primera y la quinta actividad con sendos valores 7. Desde este punto de vista, podría afirmarse que el grupo T2 presentó una especie de promedio al alza de cada una de las utilidades sometidas a su consideración, y el grupo T4 ajustó dicho promedio equiparándolo a los ejercicios de reseña y de materiales didácticos. El entusiasmo inicial del grupo T2 frente a la reseña no halló su reflejo en los ejercicios sucesivos, pero en cambio, a la hora de valorar el conjunto de la asignatura, dicho grupo optó por un 7 que encarnaba una subida más que considerable en relación con la bibliografía, la galería, la exposición oral y los materiales didácticos. Probablemente, los alumnos valoraron tanto la importancia del trabajo escrito, la redacción y la lectura implícita en la primera actividad como las expectativas que a través de ella se manifestaban. En el mismo sentido, la caída paulatina de las puntuaciones que desde la bibliografía hasta la exposición oral presentó dicho grupo así como la recuperación mostrada por los materiales didácticos —cuya aplicación en el resto de asignaturas era más que cuestionable—, pudo explicarse por el hecho de que ahora no estaban valorando tanto la utilidad de lo aprendido como el impacto personal del nuevo modelo.

Por su parte, tanto las aportaciones del grupo T4 como las aportaciones del grupo M2 parecían orientarse en sentido contrario. En primer lugar, la moda global del grupo T4 encajaba perfectamente con el promedio de las modas del conjunto de ejercicios de la carpeta de aprendizaje. En segundo lugar, el valor exacto de dicha moda era idéntico a los ejercicios de reseña y de materiales didácticos en los grupos T4 y M2. En tercero y último lugar, era especialmente extraño que alumnos de la misma titulación valoraran de formas tan diferentes la utilidad de las mismas actividades. El ejemplo de las calificaciones de la exposición oral fue, en este sentido, sintomático. Mientras el grupo T2 señaló que su utilidad no superaba el 2, el grupo T4 optó por el 10 y el grupo M2 estableció el justo medio con una calificación de 5. Si los estudiantes de Historia del Arte I y Teoría del Arte T2 optaron por aumentar el promedio de las modas de cada uno de los ejercicios de la carpeta de aprendizaje en su valoración final, los estudiantes de Teoría del Arte T4 mantuvieron una equivalencia prácticamente calcada entre las notas particulares y las notas finales.

La posibilidad de atribuir ese plus de significado al denominado factor humano del proyecto tenía que contar con el beneplácito de las observaciones de los alumnos de la titulación de Historia del Arte. A pesar de que las desviaciones tipo percibidas en la pregunta número 12 de las Consideraciones finales eran singularmente altas en los grupos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración sorprendía tanto la media de 4,40 del primer caso como la moda de 7 del segundo. La cuestión no era nada baladí teniendo en cuenta la tradición evaluadora de los encuestados

y la gravedad de lo que un suspenso suponía en el contexto de la utilidad de lo aprendido en la asignatura para el conjunto de la titulación. Si por un lado, estaba claro que los alumnos de Historia del Arte no habían optado aquí por plantear un promedio de las calificaciones concedidas a cada uno de los ejercicios de la carpeta, por el otro estaba también claro que esta diferencia había que imputarla fundamentalmente al desarrollo y a la aplicación específica de la innovación didáctica. Por mucho que la desviación en torno a la media hiciera imposible hablar de acuerdo en el grupo B1 y en el grupo C1, el promedio de sus calificaciones anteriores debería haber arrojado una cifra superior a 5 en el primer caso y superior a 7 en el segundo. En consecuencia, a nuestro juicio semejantes resultados abundaron en el hecho de que los encuestados valoraron otros aspectos más allá de la carpeta de aprendizaje. De no ser porque la evaluación de la utilidad de los diferentes ejercicios de la carpeta de aprendizaje fue notablemente alta, se podría concluir que los alumnos de los últimos cursos ya no veían posibilidad alguna de re-aprovechar lo aprendido en esta asignatura en otras de la misma licenciatura.

Para garantizar este punto de vista, se creyó oportuno comparar la utilidad de lo aprendido en la capacitación profesional con la utilidad de lo aprendido en las asignaturas afectadas para con las otras de la carrera, tal y como se había hecho en todas las ocasiones anteriores.

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LO APRENDIDO EN LA CAPACITACIÓN PROFESIONAL POR GRUPO, ASIGNATURA Y EJERCICIO (MODAS)						
	Reseña	Bibliografía	Galería	Exposición	Materiales	Asignatura
<i>Historia del Arte I</i>	8,00	8,00	7,00	10,00	8,00	8,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	8,00	6,00	7,00	8,00	7,00	8,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,00	7,00	7,00	8,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00	--
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	7,00	8,00	8,00	7,00	9,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>	<b>8,00</b>

**Tabla 332**

En líneas generales, las dos tablas de datos comparativas parecieron indicar que la utilidad de lo aprendido en la capacitación profesional del alumno hallaba su clara correspondencia también en su utilidad para con el resto de asignaturas de la misma titulación. La equivalencia de los valores totales e incluso la visión pormenorizada de determinados grupos así lo corroboraba; lo que no dejaba de sorprender, teniendo en cuenta la experiencia previa que habían aducido en cada uno de los ejercicios, la naturaleza de las dificultades halladas o las horas totales de trabajo que les había supuesto la simple familiarización con las herramientas para realizarlo. En la misma dirección, si se consideraba que la carpeta constituía, por su novedad, un revulsivo en el seno de las titulaciones no tenía sentido alguno que los alumnos valoraran de un modo prácticamente idéntico la utilidad académica y profesional de aquello sobre lo que ninguna otra asignatura les había ejercitado. Aunque todas estas habilidades e instrumentos no hayan sido adquiridos ni practicados en otras asignaturas, cabe la posibilidad de que los estudiantes



discernieran la conveniencia de aplicarlos inmediatamente al resto de las asignaturas de las titulaciones.

Para intentar descifrar esta paradoja se utilizaron dos argumentos. El primero hacía referencia a la diferente formulación de los enunciados entre la pregunta número 12 de las Consideraciones finales y las preguntas homólogas del resto de cuestionarios. El segundo, en cambio, hacía referencia a la peculiaridad aportada por cada uno de los grupos en cada uno de los ejercicios: vistas así las cosas, la homogeneidad global se paliaba con la variación específica de cada asignatura. A tenor del primer argumento, se podía concluir que en casi todos los grupos existió una diferencia de un punto, respecto a las preguntas similares de los cuestionarios anteriores, a favor de la utilidad de lo aprendido en la asignatura de cara a la capacitación profesional del estudiante. Excepto en el caso del grupo de Historia del Arte I que equiparó ambos aspectos, el resto de grupos encuestados situó alrededor del 8 la utilidad profesional de lo aprendido contra la media de 7 de su aplicación en las otras asignaturas. Por su parte, el grupo C1 de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración alteró su tónica habitual calificadora para alcanzar el 9 en la primera pregunta y el 7 en la segunda. La importancia de tal constatación estaba fuera de toda duda en la medida en que Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración encarnaba el grupo más experimentado y con mayor conocimiento de la titulación y del mercado laboral. En su opinión, el nuevo sistema preparaba mucho más para las necesidades profesionales que el conjunto de la titulación, que quedaba dos puntos por debajo. El conjunto de las puntuaciones correspondientes a cada uno de los ejercicios no había desentonado de las del resto de sus compañeros. Por lo tanto, el resultado de sus calificaciones representaba un verdadero hito del éxito del proyecto: al final del proceso, su percepción del formato de la asignatura había cambiado, seguramente a raíz de la realización de los materiales didácticos.

En otro orden de cosas, argumentar la diferencia aportada por el grupo de Historia del Arte I no era tarea fácil pero sí significativa de una posible confusión de los enunciados que podía haber afectado a la totalidad de la muestra. Se trataba de equiparar la utilidad de lo aprendido a nivel académico y a nivel profesional. La peculiar situación de los tres grupos de Bellas Artes en el seno del primer ciclo de su titulación les permitía imaginar que podrían utilizar lo aprendido en futuras asignaturas cuya naturaleza y metodologías todavía ignoraban. Pero todos los grupos sin excepción habían considerado que la galería de imágenes y la exposición oral eran, curiosamente, los ejercicios cuya utilidad no quedaba suficientemente reflejada en el resto de asignaturas, y todos los de Historia del Arte habían considerado que los materiales didácticos tenían una correcta correspondencia entre su función académica y su función profesional.

Lo sorprendente de estas tres afirmaciones ya había sido objeto de comentario en diversas ocasiones pero convenía que, una vez más, se rindiera cuentas de dos hechos particularmente significativos. El primero concernía a la experiencia previa que los estudiantes habían indicado y que afectaba fundamentalmente a la exposición oral. ¿Por

qué, entonces, habían señalado una tan baja utilidad para el resto de asignaturas de algo sobre lo que tenían más experiencia? El segundo hacía referencia a la consideración de la galería de imágenes. Y el tercero concernía a la naturaleza de los materiales didácticos y a la aplicación que de los mismos se podía hacer en otras asignaturas cuyo modelo pedagógico no tenía relación alguna con el propuesto. Por un lado, había que recordar que la exposición oral iba acompañada de una evaluación entre iguales que no era moneda común en el conjunto de asignaturas de las titulaciones implicadas y cuya dificultad los estudiantes habían reconocido a pies juntillas. Por el otro, el aspecto técnico de la galería de imágenes que tanto había preocupado podía ser uno de los elementos que explicara la baja puntuación de los alumnos a nivel de utilidad académica y profesional. Lo único que no acababa de encajar en todo este contexto es la opinión suscitada por los materiales didácticos en cuanto a su posible aplicación. A nuestro juicio, los alumnos expresaron aquí más un deseo y una conciencia de la importancia de la tarea que la realidad de las titulaciones afectadas.

#### 14.2.9. Evaluación de la utilidad de los materiales colgados en los *dossieres* electrónicos

Con el fin de cotejar las dificultades imputables a los recursos creados para el desarrollo del nuevo modelo didáctico, se creyó indispensable introducir una pregunta que permitiera a los estudiantes evaluar la infraestructura que los profesores implicados habían puesto a su disposición. Formaba parte de los presupuestos del proyecto que el alumno estuviera informado en todo momento de las características de la asignatura, de los objetivos de aprendizaje, de los criterios de evaluación mediante los cuales serían corregidos sus ejercicios o de los sistemas de gestión y administración de la asignatura. Para ello se preparó un conjunto de documentos pdf y se habilitaron los canales que la Universidad de Barcelona tenía preparados en ese momento para este fin. Razones de familiaridad aconsejaron empezar de una forma cautelosa con el sistema, aun cuando la finalidad última era la de introducir a los estudiantes en la utilización de una plataforma electrónica de aprendizaje en software libre que permitiera un contacto directo, continuado y fluido entre el trabajo diario del alumno y la actividad de acompañamiento académico y personal del profesor. No obstante, a partir de un determinado momento del primer cuatrimestre y en virtud de la buena acogida que el sistema había presentado entre los alumnos, se creyó oportuno e indispensable para la correcta aplicación de la experiencia implementar la plataforma electrónica mencionada y facilitar así la fluidez que los *dossieres* electrónicos no permitían en toda su amplitud. La prudencia inicial con la que se acometió la empresa se sustituyó rápidamente por la eficacia perseguida, aunque por motivos de claridad se decidió no modificar el enunciado de la pregunta y mantener el contenido básico acerca de la utilidad de los materiales puestos a disposición de los estudiantes.

Las referencias con las que se contaba hasta la fecha concernían a herramientas y recursos muy concretos que se relacionaban con la realización de cada uno de los ejercicios de la carpeta. Pero dejaban en suspenso la valoración de la información y de los materiales que, por ejemplo, describían las diferentes tipologías de sesiones y concernían

a la aplicación del sistema al conjunto de la asignatura. Aunque se hubiese podido optar por una recopilación de los resultados de las preguntas acerca de la utilidad de los cuestionarios como guía de trabajo, lo cierto es que los objetivos de la pregunta número 11 de las Consideraciones finales eran mucho más ambiciosos. Ello no significaba negar la posibilidad de que los encuestados redujeran los materiales diseñados para el desarrollo de la experiencia didáctica a la naturaleza de los cuestionarios. Pero sí considerar hasta qué punto la reacción de los alumnos en este tema podía ser reveladora del grado de comprensión de la iniciativa. El lector recordará que siempre que se solicitó la opinión de los estudiantes sobre los cuestionarios se les sondeó, en concreto, sobre el cuestionario de carga de trabajo pero no se les preguntó su parecer acerca del cuestionario de evaluación de los beneficios de aprendizaje. Ahora era el momento de hilvanar todos estos datos dispersos, valorar cómo había sido recibido este nuevo plus de información y calibrar hasta qué punto ello había contribuido a hacer o no más llevadero el desarrollo del curso.

<b>EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CARGA DE TRABAJO POR GRUPO, ASIGNATURA Y EJERCICIO (MODAS)</b>						
		<b>Reseña</b>	<b>Bibliografía</b>	<b>Galería</b>	<b>Exposición</b>	<b>Materiales</b>
<i>Historia del Arte I</i>	Guía	6,00	8,00	7,00	8,00	8,00
	Dificultad	9,00	8,00	7,00	8,00	6,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	Guía	5,00	6,00	6,00	7,00	6,00
	Dificultad	5,00	8,00	8,00	8,00	6,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	Guía	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00
	Dificultad	5,00	7,00	7,00	7,14	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	Guía	7,00	5,00	7,00	7,00	7,00
	Dificultad	9,00	9,00	8,00	8,00	8,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	Guía	6,00	7,00	7,00	7,00	7,00
	Dificultad	9,00	9,00	7,00	9,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>Guía</b>	<b>7,00</b>	<b>6,00</b>	<b>7,00</b>	<b>7,00</b>	<b>6,00</b>
	<b>Dificultad</b>	<b>9,00</b>	<b>8,00</b>	<b>7,00</b>	<b>8,00</b>	<b>9,00</b>

**Tabla 333**

Tras observar las puntuaciones finales de los diferentes cuestionarios que reflejaban el conjunto de las opiniones de cada uno de los grupos encuestados, dos conclusiones provisionales se imponían. La primera señalaba que los cuestionarios habían constituido una guía de eficacia moderada para la realización de las actividades incorporadas en la carpeta de aprendizaje. La segunda señalaba que ningún cuestionario había representado una gran dificultad, si bien el grado de la misma había oscilado de un modo irregular a lo largo del cuatrimestre. Ahora era el momento para ratificar que los cuestionarios de reseña, galería de imágenes y exposición oral habían resultado más útiles que los relativos a la bibliografía y materiales didácticos. Contra todo pronóstico, el cuestionario de bibliografía resultó menos útil que el de galería, posiblemente porque en el margen temporal que medió entre ambos ejercicios, los estudiantes analizaron con mayor profundidad lo que de formativo e informativo contenían ambos cuestionarios. En un sentido opuesto, se situaría el correspondiente a los materiales didácticos, dado que por su extensión y grado de detalle, lo más lógico hubiese sido que los alumnos lo valoraran de un modo más positivo.

Desde este punto de vista podrían aducirse razones de complejidad del ejercicio que el cuestionario ni podía ni debía resolver.

Por otro lado, en lo que se refería al grado de dificultad, la situación era prácticamente inversa y sorprendía también su distribución. En efecto, mientras las calificaciones que señalaban el menor grado de dificultad se situaban en la reseña y los materiales didácticos, las que señalaban el mayor se situaban en el cuestionario de galería de imágenes que, curiosamente, había representado un buen apoyo en cuanto al acompañamiento del alumno en la realización del ejercicio. El hecho de que los estudiantes de Bellas Artes se mostraran más reticentes ante la lectura de los cuestionarios y más favorables a expresar la facilidad de su contestación que los alumnos de Historia del Arte era una de las observaciones previas con las que se debía acometer el análisis detallado de esta pregunta. En apariencia, pues, había que esperar que las Consideraciones finales reunieran parte de la sorpresa generada por el nuevo modelo didáctico y la expresaran también en la respuesta a la pregunta 11.

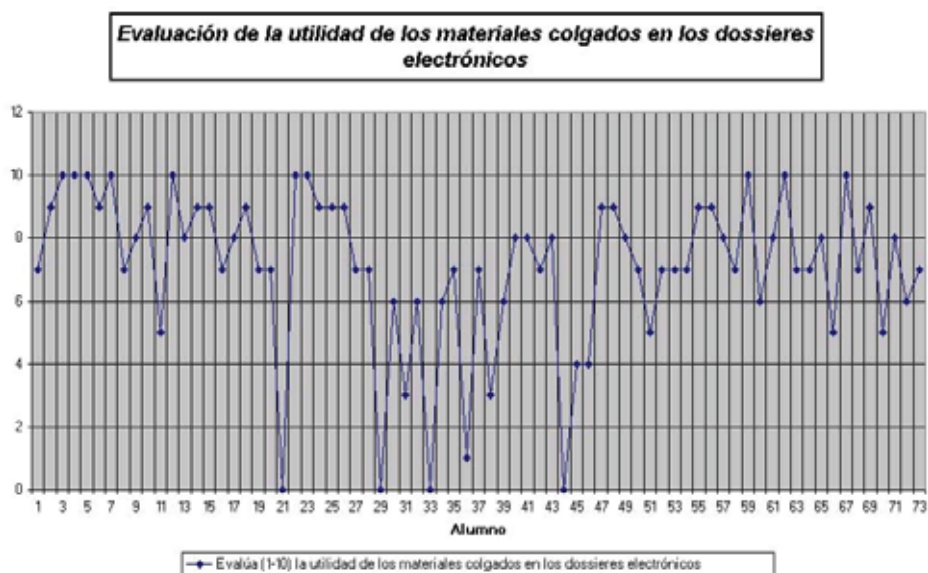


Figura 236

EVALUACIÓN DE LA UTILIDAD DE LOS MATERIALES COLGADOS EN LOS DOSSIERES ELECTRÓNICOS POR GRUPO Y ASIGNATURA				
	Media	Desv. Tipo	Mediana	Moda
<i>Historia del Arte I</i>	8,22	2,10	9,00	9,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	7,80	1,42	8,00	7,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,18	1,54	7,00	7,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	5,00	3,61	4,00	4,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	5,00	2,83	6,00	7,00
<b>TOTAL</b>	<b>7,10</b>	<b>2,53</b>	<b>7,00</b>	<b>7,00</b>

Tabla 334

Como indicó la tabla de medidas de tendencia central, hubo enormes discrepancias entre los alumnos de Bellas Artes y los de Historia del Arte en cuanto a valores medios se

refería. La superación de los tres grupos de Teoría del Arte e Historia del Arte I de un promedio de 7 e incluso el logro de una media de 8,22, en el último caso, contrastó sobremedida con el acuerdo de los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Si se atendía a las desviaciones tipo, la cuestión resultaba evidente: mientras los dos grupos de Teoría del Arte se convertían en ejemplos de acuerdo en lo que a los valores medios concernía, los de Historia del Arte presentaban dispersiones particularmente elevadas. Es decir, los más jóvenes apreciaban más los materiales colgados en los *dossieres* electrónicos que sus compañeros, si bien el grado de acuerdo entre estos últimos era tan bajo que pudo ser posible que con un valor medio de 5, la moda alcanzara, en uno de los grupos, el 7. Sin ninguna duda, lo más llamativo del conjunto de resultados se hallaba en la diferencia de calificaciones brindadas por el grupo B1 de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración y por el grupo M2 de Historia del Arte I. Como en otras ocasiones, ambos grupos volvían a capitanear los dos extremos de la puntuación.

Una vez más se hizo patente cómo el peso de la tradición y la carga de la novedad influyó negativamente en aquellos alumnos que estaban a punto de licenciarse. La moda de 4 del grupo B1 fue clara en este contexto. A nuestro juicio, carecía totalmente de sentido que estudiantes de arte se enfrentaran a la misma documentación y extrajeran conclusiones sobre su utilidad completamente opuestas. Es decir, carecía de sentido que se señalara que disponer de toda la información, conocer todos los criterios y tener una serie de herramientas de acompañamiento resultaba inútil. De todo ello podía deducirse que con semejantes calificaciones, los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración habían mostrado su desacuerdo hacia el nuevo modelo de asignatura en su faceta más estrictamente técnica. Mención aparte merecería el análisis de la retención de alumnos universitarios experimentados ante nuevos retos didácticos, y la observación de los motivos que podían explicar por qué a estudiantes a punto de licenciarse les resultaban tan extraños protocolos de calidad y estándares científicos básicos.

14.2.10. Evaluación del número de créditos que el plan de estudios asigna a los contenidos y actividades de la asignatura e indicación del número de dichos créditos que a juicio del estudiante debería corresponderle

Las preguntas número 14 y 15 de las Consideraciones finales se planteaban de un modo unitario. Por un lado, se trataba de que el alumno valorara si los créditos asignados hacían justicia a la complejidad de la materia y del quehacer del estudiante, mientras por el otro se trataba de que interviniera de un modo directo en la construcción de una propuesta elaborada tras finalizar el curso. Las dos solicitudes conllevaban tanto una valoración del proyecto en relación con la tradición académica de las titulaciones en donde este se implantaba, como un fomento claro de la participación del estudiante en la ordenación académica. De no ser así, se hubiese podido prescindir de la pregunta número 15 y contentarse con los pronósticos realizados a partir de las indicaciones previas sobre las

horas dedicadas a la realización de cada una de las actividades de la carpeta o sobre la naturaleza de las dificultades halladas.

Las observaciones recabadas en las preguntas acerca de la jerarquización de los contenidos y de las actividades desarrollados en la asignatura, acerca de la implicación real del alumno o acerca de la importancia formativa de la flexibilidad en la programación de las sesiones apuntaron todas en una dirección parecida: los alumnos se dieron cuenta de las oportunidades que desaprovechaban, tomaron conciencia de su situación y reaccionaron de formas muy diversas a la hora de repartir las responsabilidades. Así, por ejemplo, el desconocimiento mayoritario de bases de datos especializadas en arte hizo que los estudiantes tuvieran que dedicar una parte del tiempo de realización del ejercicio de bibliografía a familiarizarse con herramientas que todos admitieron que deberían haber conocido con anterioridad. En la suma total de horas consagradas a la elaboración de la segunda actividad, lógicamente los encuestados las computaron. De modo tal que lo que podría haberse planteado únicamente como una práctica de perfeccionamiento metodológico se convirtió en la punta lanza de una serie de dificultades que no eran imputables al nuevo modelo didáctico. El reproche de que la iniciativa tenía que haber contado con el estado real de los alumnos de arte quedó rebatido con la presencia de materiales de apoyo que en el futuro estaba previsto suprimir. Tanto las listas de bases de datos especializadas como la propia inclusión de una guía de uso de los *dossiers* y la plataforma electrónica de aprendizaje, ayudas complementarias sobre la utilización de los recursos del CRAI, a lo que habría que añadir los cursos optativos de formación, rendían cuentas de hasta qué punto el proyecto había tenido en consideración el estado real de los estudiantes.

Fuera por los motivos que fuera, lo cierto es que la carpeta de aprendizaje acaparó la atención de los estudiantes y que ello tuvo que influir de uno u otro modo tanto en la valoración del grado de adecuación de los créditos de las asignaturas con los contenidos y las actividades de la misma, como en la indicación de la propuesta que libremente podían plantear. Lo único, pues, que faltaba por dilucidar era si los estudiantes habían considerado todos los contenidos y las actividades de la asignatura y si en la comparación entre las preguntas número 14 y 15 demostrarían o no una cierta incoherencia. En lo que se refería al primer aspecto, esto es, a si los encuestados valorarían los contenidos específicos desarrollados en la asignatura, existían grandes dificultades. Por un lado, el protagonismo adquirido por la carpeta de aprendizaje estaba fuera de toda duda aunque la conciencia de que se necesitaban otros elementos para llevarla a cabo también estaba clara. Por el otro, la diferencia entre los sistemas tradicionales de impartir la asignatura y el nuevo modelo propuesto resultaba difícil de calcular.

En lo que se refería al segundo aspecto, esto es, a la coherencia establecida entre ambas preguntas, el problema no quedaba al margen de los contenidos y actividades que los alumnos incluyeran en la reflexión. Por ejemplo, si los encuestados afirmaban que el número de créditos asignados no era nada adecuado, y acto seguido proponían que el total

legítimo era de 6, existía la posibilidad de plantearse que los contenidos y actividades de la asignatura habían sido, a su juicio, insuficientes. En el mismo sentido, si los resultados de aprendizaje habían sido buenos o muy buenos y la utilidad de lo practicado importante, la inadecuación de los créditos podía revelar la necesidad de que se introdujera un cambio de mayores dimensiones en el seno de las titulaciones implicadas. En cualquier caso, y admitiendo de entrada la dificultad de optar por una u otra de las posibilidades planteadas, lo que estaba claro era la exigencia de analizar las preguntas números 14 y 15 de un modo conjunto. Desde este punto de vista, y aun cuando por razones de estrategia discursiva se había optado por dos formatos de pregunta difíciles de combinar estadísticamente hablando, el estudio de los resultados se estructuró de forma que la comparación entre ellos fuera lo más nítida y objetiva posible. Para ello, se procedió a graficar los resultados unitarios de la pregunta número 14, en primer lugar, a mostrar la distribución de los mismos por grupos y asignaturas encuestados, en segundo, a graficar los resultados unitarios de la pregunta número 15, en tercero y a mostrar la tabla de medidas de tendencia central, en cuarto.

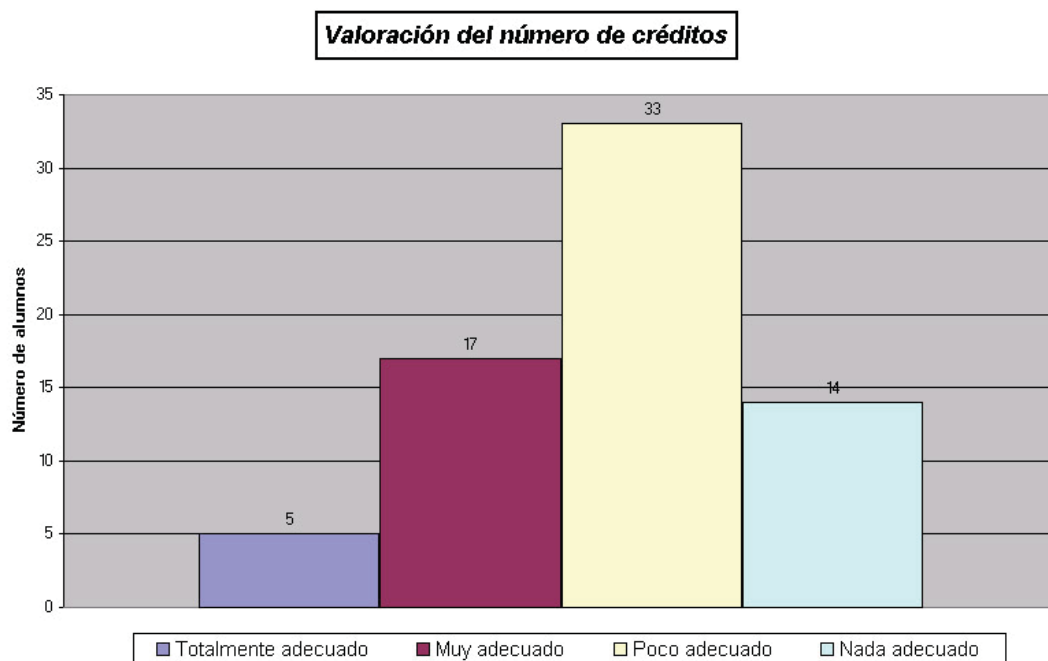


Figura 237

EVALUACIÓN DEL NÚMERO DE CRÉDITOS QUE DEBERÍA CORRESPONDER A LA ASIGNATURA POR GRUPO Y ASIGNATURA						
	<i>Hª del Arte I</i>	<i>Teoría del Arte T2</i>	<i>Teoría del Arte T4</i>	<i>Hª Ideas estéticas I</i>	<i>Hª Ideas estéticas II</i>	TOTAL
Totalmente adecuado	1	1	1	1	1	5
Muy adecuado	9	2	4	1	1	17
Poco adecuado	11	9	4	1	8	33
Nada adecuado	5	3	2	1	3	14

Tabla 335

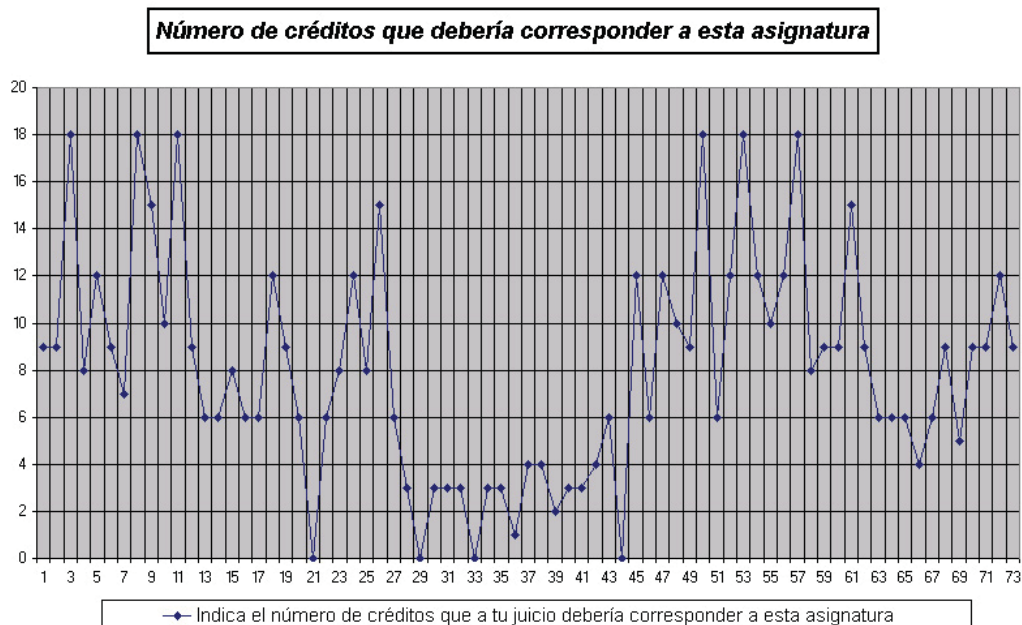


Figura 238

<b>NÚMERO DE CRÉDITOS QUE DEBERÍAN CORRESPONDER A LA ASIGNATURA POR GRUPO Y ASIGNATURA</b>				
	<b>Media</b>	<b>Desv. Tipo</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
<i>Historia del Arte I</i>	9,48	4,34	9,00	6,00
<i>Teoría del Arte T2</i>	11,67	3,89	10,00	9,00
<i>Teoría del Arte T4</i>	7,36	2,38	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas I</i>	7,20	5,02	6,00	6,00
<i>Hª Ideas Estéticas II</i>	6,00	3,76	8,00	9,00
<b>TOTAL</b>	<b>8,04</b>	<b>4,69</b>	<b>9,50</b>	<b>6,00</b>

Tabla 336

Como bien mostró el gráfico acerca del grado de adecuación del número de créditos a los contenidos y actividades de las asignaturas implicadas, 33 alumnos afirmaron que era poco adecuado, 17 muy adecuado, 14 nada adecuado y 5 totalmente adecuado. En porcentaje, ello representó un 47,82%, un 24,63%, un 20,28% y un 7,24% respectivamente. En función de las previsiones elaboradas a partir de los datos recogidos, semejantes resultados se situaron dentro de lo esperado, y únicamente el hecho de que los dos ítems centrales fueran en sí mismos contradictorios, consiguió despertar una cierta curiosidad. Si por un lado, los alumnos afirmaban que el número de créditos era poco adecuado a la naturaleza de las asignaturas, por el otro afirmaban que estos mismos créditos eran muy adecuados. Sin ninguna duda, las opiniones de los estudiantes eran de carácter negativo puesto que el orden de sus preferencias había situado en tercero y cuarto lugar los ítems nada adecuado y totalmente adecuado, reforzando así la idea de que el ítem muy adecuado jugaba aquí un papel singular.

Las diversas cargas de trabajo indicadas, las dificultades halladas o la experiencia previa de la mayor parte de la muestra alimentaban la hipótesis de que los estudiantes habían



dedicado muchas horas a resolver problemas técnicos ajenos a la naturaleza intrínseca de la asignatura y del propio modelo didáctico, y que ello repercutiría negativamente en todas las ocasiones en las que se les ofreciera la oportunidad de mostrar su descontento con la iniciativa. Señalar que el número de créditos no reflejaba la importancia de los contenidos y de las actividades de la asignatura era un trampolín directo para expresar el malestar de los alumnos. A nuestro juicio, los estudiantes habían cargado las tintas no tanto hacia el proyecto en sí mismo como hacia la relación que este mantenía con el resto de la titulación. En la medida en que lo más simple y directo para mostrar el desacuerdo con el proyecto hubiese sido situar indiscriminadamente los ítems poco adecuado y nada adecuado en los dos primeros puestos de la clasificación, esta alteración de la lógica tenía que suscitar no pocas sorpresas. Resultaba curioso observar que mientras el grupo de Historia del Arte I se ajustaba totalmente a lo indicado con anterioridad y situaba el ítem muy adecuado tras el poco adecuado, el grupo T2 de Teoría del Arte optaba por agravar sus respuestas y situar tras el poco adecuado el ítem nada adecuado. Por su parte, el grupo T4 de Teoría del Arte establecía un equilibrio como el de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración, entre los ítems poco y muy adecuado. Y ello contrastaba con la radicalidad planteada por el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración para el cual los dos extremos poco y nada adecuado eran los únicos en responder a la realidad de su percepción de la iniciativa didáctica.

La relevancia de estos matices estaba fuera de toda duda y parecía confirmar, a la espera del número de créditos propuestos por los alumnos, el planteamiento mantenido hasta la fecha en lo que a interpretación de los resultados se refería. Por ejemplo, los estudiantes de segundo curso que conocían con un cierto detalle las características de su titulación, situaron en condiciones prácticamente de igualdad los ítems poco y muy adecuado. Lógicamente, la falta de experiencia y conocimiento del conjunto de la carrera hacía difícil que los dos grupos de Teoría del Arte pudiesen comparar la realidad de la iniciativa con la realidad de la titulación. El número de créditos que en la siguiente pregunta ambos grupos concedieron a la asignatura hablaba por sí mismo de que en sus opiniones estaba la novedad de la propuesta y la distancia entre la realidad y las ideas preconcebidas sobre los estudios de Bellas Artes que se habían forjado previamente. El lector recordará que tanto el grupo T2 como el T4 de Teoría del Arte habían encarnado el sector de la muestra que menos horas había dedicado a cada uno de los ejercicios de la carpeta. Por lo tanto, si con la selección de los ítems poco y nada adecuado se había querido señalar la sobrecarga de trabajo, estaba claro que estos dos grupos no eran los que mejor representaban dicha situación pero sí los que mejor encarnaban los prejuicios ante la titulación de Bellas Artes.

Por su parte, el equilibrio establecido por el grupo de Historia del Arte I quedaba inmediatamente roto por las observaciones introducidas por los alumnos de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración e Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. Como representantes del sector más experimentado de la muestra, estos tres grupos marcaban una diferencia clave entre ellos, al encarnar, por un lado el entusiasmo inicial y, por el otro, el conocimiento profundo y la fatiga final de los últimos compases de la

titulación. En este sentido, la aportación del grupo de Historia del Arte I parecía situar las cosas en su sitio. Bien es verdad que sus observaciones habían sido positivas o muy positivas y que en los diferentes cuestionarios habían protagonizado un duelo especial con sus compañeros de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración. En esta ocasión, sus respuestas parecieron capitanear los resultados finales y oponerse a la sorprendente dispersión de los alumnos del grupo B1 y al extremismo de los alumnos del C1. Aparentemente, las observaciones de los más experimentados eran tan enconadas como contradictorias. El desconcierto que expresaron los estudiantes de Historia de las Ideas Estéticas hasta la Ilustración al repartir de un modo singular sus puntuaciones por todos los ítems propuestos era lo único que daba sentido a semejante distribución. Durante el primer cuatrimestre, los alumnos más veteranos expresaron su más rotunda sorpresa así como una gran dificultad para dilucidar los pormenores, objetivos y características de la iniciativa.

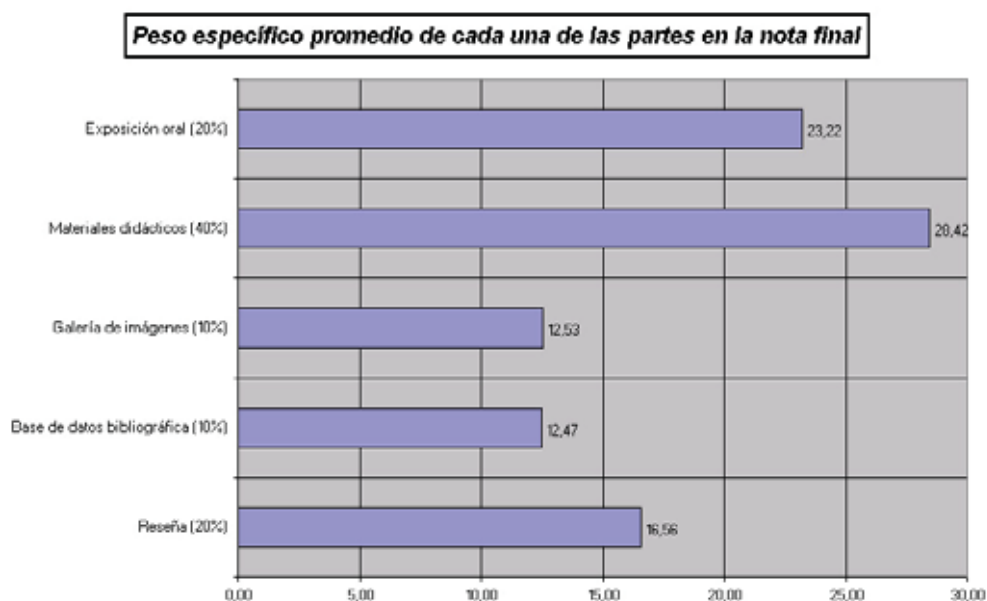
Lo que faltaba por esclarecer era si la crítica planteada con las respuestas de los alumnos se dirigía explícitamente a la asignatura y al nuevo modelo didáctico o si, por el contrario, afectaba también al conjunto de la titulación. Por ello resultaba tan importante que se ofreciera la oportunidad a los estudiantes de proponer la alternativa de créditos que, a su juicio, representara mejor la relevancia de la asignatura. Si los encuestados juzgaban como elevada la carga de trabajo que conllevaba la elaboración de la carpeta posiblemente era porque el resto de asignaturas les exigían un volumen menor de actividades. La sorpresa, sin embargo, provino de la información numérica que ofreció la tabla de medidas de tendencia central. Por un lado, las desviaciones en torno a la media eran tan dispares en todos los grupos como en la cifra global del conjunto de la muestra. Por el otro, la discrepancia entre los valores de la media, de la mediana y de la moda anunciaba un grado de desconcierto del que ya se había tomado conciencia en el pasado. En líneas generales, y excluyendo el grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, los promedios parecían señalar que los contenidos y las actividades de la asignatura estaban infravalorados en relación con el número de créditos. En ningún momento, los encuestados alcanzaron una cifra igual o superior a 12 sino que se conformaron con un 11,67 como valor máximo y un mínimo repetido de 6. Se podía concluir, pues, que los contenidos y las actividades de la asignatura no se alejaban tanto de lo que los alumnos consideraban justo. En este sentido, la observación correspondiente al grupo de Historia de las Ideas Estéticas desde la Ilustración, a diferencia de sus compañeros de primer cuatrimestre, podía considerarse dirigida tanto a la iniciativa didáctica como al conjunto de un plan de estudios que no daba el suficiente reconocimiento a contenidos y actividades de importancia capital. A modo de síntesis, y con una moda global de 6, resultaba lícito pensar que para el conjunto de los encuestados la iniciativa necesitaba pulirse y perfeccionarse, adaptar parte de sus planteamientos a las realidades de los alumnos y dejar pasar un cierto tiempo para llevar a cabo la totalidad de sus matices. Pero estaba ya en el buen camino y lo suficientemente madura como para poner en tela de juicio hasta qué punto el método tradicional y las asignaturas que lo mantenían se ajustaban, ellas sí, al número de créditos que tenían asignado.

#### 14.2.11. Indicación del peso específico de cada una de las partes de la carpeta de aprendizaje en la nota final en función de la carga de trabajo implicada

La pregunta que cerraba el presente cuestionario guardaba una estrecha relación con la inmediatamente anterior, tanto desde un punto de vista conceptual como desde un punto de vista formal. Tras el cúmulo de reflexiones que habían realizado los alumnos a lo largo de 11 cuestionarios, la pregunta número 16 les ofrecía la oportunidad de plantear una alternativa sobre uno de los aspectos más importantes y de mayor repercusión del nuevo modelo didáctico. De un modo similar a la pregunta sobre el número de créditos que a su juicio deberían corresponder a la asignatura, en esta ocasión se les ofrecía una lista con los cinco ejercicios que integraban el trabajo autónomo del alumno justo al lado de una casilla numérica en donde los encuestados debían contrastar su propuesta y distribuir el 100% de la nota. Con el fin de facilitar su labor, el sistema había previsto un método para que, en caso de error en los cálculos, el alumno recibiera un aviso y rectificara sus cifras. En apariencia, por el tema que se sometía a consideración de los estudiantes, el comentario y análisis de los resultados de la número 16 tenía que haberse reservado como continuación de las preguntas específicas sobre la carpeta de aprendizaje. Sin embargo, existían razones de peso para alterar semejante planteamiento. En primer lugar, era de sobras conocido el peso específico que la carpeta de aprendizaje iba a desempeñar en el quehacer cotidiano de los estudiantes. A pesar de que se trataba de una experiencia piloto y de que se podían esperar reacciones muy dispares ante el nuevo formato de las sesiones, los profesores implicados eran perfectamente conscientes de que el protagonismo del cambio recaería en la realización de la carpeta. En segundo lugar, las razones estratégicas que habían aconsejado en otras ocasiones recabar la misma información desde diferentes puntos de vista, también habían intervenido a la hora de plantear esta pregunta como colofón final del proceso estadístico. En realidad, se había tanteado a la muestra con las preguntas acerca de la parte más y menos interesante de la carpeta de aprendizaje, pero no se la había invitado a expresar su opinión directa en el terreno de la calificación de los ejercicios. En tercer lugar, era de una importancia incuestionable analizar las opiniones de los estudiantes cuando se les enfrentaba con el reto de proponer una alternativa. Y el mejor ejemplo se hallaba en la combinación de las dos preguntas inmediatamente anteriores, en donde los encuestados habían manifestado una firme oposición al número de créditos que la asignatura tenía asignados mientras, acto seguido, distribuían de una forma moderada dicho número.

La dificultad de pronosticar la reacción de los alumnos era clara. En ningún cuestionario anterior se había introducido una pregunta similar cuyos resultados sirvieran ahora de referencia para acometer el análisis de la presente. Únicamente se contaba con el resultado del impacto formativo de la carpeta de aprendizaje, la jerarquización de sus partes más y menos interesantes y los pormenores que sobre cada uno de los ejercicios habían indicado los alumnos en su debido momento. La lógica de los enunciados indicaba que lo más sensato era partir de las consideraciones acerca de las partes más y menos interesantes de la carpeta y establecer una comparación. Pero la intención oculta de la

pregunta número 16 era mucho más ambiciosa: su verdadera voluntad estribaba en indagar cómo valoraban los estudiantes la importancia de cada una de las partes de la carpeta de aprendizaje en relación con el porcentaje de nota que representaban. En el fondo, se trataba de enjuiciar qué entendían por interesante los alumnos teniendo en cuenta que la carpeta guiaba la implantación de todo un nuevo método de trabajo dentro y fuera del aula. En consecuencia, la trascendencia de señalar el peso específico de cada una de las partes no afectaba únicamente a lo concreto de la carpeta, sino que concernía directamente a la validez de todo el sistema. El gráfico de resultados conjuntos aclaró la situación.



**Figura 239**

Aunque por razones estadísticas evidentes, los porcentajes expresados por el gráfico de resultados conjuntos no se correspondieron con números enteros, las opiniones de los estudiantes fueron claras. En líneas generales, se podía afirmar que los alumnos ratificaron la distribución de los porcentajes diseñada por los profesores, y que solo en los casos de reseña y, sobre todo, de materiales didácticos, la discrepancia con el modelo original fue más tácita. En efecto, mientras el 10% de la bibliografía y de la galería de imágenes se transformó en un 12,47% y un 12,53% respectivamente, y el 20% de la exposición oral devino un 23,22%, el 20% de la reseña se transformó en un 16,56% y el 40% de los materiales didácticos en un 28,42%. Si de algún modo, pues, pudiera resumirse la aportación de los alumnos, habría que aludir a una clara tendencia a la equiparación de los diferentes pesos específicos de las actividades y a una sorprendente disminución del papel desempeñado por los materiales didácticos. En su opinión, los porcentajes propuestos rendían cuentas de la importancia de los diferentes ejercicios con justeza. Pero los ligeros aumentos de la bibliografía, la galería de imágenes y la exposición oral así como las disminuciones de la reseña y de los materiales didácticos hablaban de cómo habían desarrollado, experimentado y valorado cada una de las partes de la carpeta.

A nuestro juicio, los incrementos concedidos a la bibliografía y la galería de imágenes se debían a las dificultades con los aspectos técnicos del ejercicio, por un lado, y a los obstáculos que habían tenido que superar para poder ilustrar temas de índole teórica, por el otro. A pesar de que semejante circunstancia no resultaba especialmente grave en los alumnos más jóvenes de Bellas Artes, era sorprendente en los alumnos a punto de licenciarse en Historia del Arte. Todo hacía prever que desde el punto de vista de la formación, los alumnos de Historia del Arte dispondrían de recursos suficientes como para afrontar la realización de una bibliografía y de una galería de imágenes con mayor facilidad que los de Bellas Artes. El hecho de que en todo momento, los estudiantes de Historia del Arte se situaran en un plano casi idéntico al de sus compañeros de Bellas Artes obligó a suspender la hipótesis inicial en virtud de la cual los primeros debían contar con una mayor experiencia. En el fondo, la identidad de situación de ambas muestras fue lo que más llamó la atención del conjunto de respuestas.

Teniendo en cuenta la carga de trabajo y el hecho de que las dificultades halladas en la realización de la bibliografía y de la galería de imágenes eran todas de índole técnica, las previsiones habían establecido que el valor porcentual de las mismas aumentaría mucho. Es decir, que la bibliografía y la galería de imágenes pasaran de un 10 a un 12% supuso una enorme sorpresa. En este sentido, parecía cumplirse la hipótesis de que los estudiantes habían tomado clara conciencia de que las exigencias de la carpeta de aprendizaje no eran algo extraordinario sino simplemente nuevo, y que parte de la carga de trabajo implicada no era imputable a la naturaleza de los ejercicios en sí misma. El problema no se hallaba, en opinión de los estudiantes, en el nuevo modelo didáctico sino en los desequilibrios entre la teoría y la práctica del antiguo. Por su parte, el también ligero aumento de la exposición oral debía interpretarse en términos similares y buscar sus motivos al margen de la experiencia previa que indicaron los alumnos sobre el particular. Seguramente, a la dificultad de hablar en público se sumó la de evaluar a los propios compañeros.

Por su parte, la disminución de la reseña no podía pasarse por alto. El lector recordará que las conclusiones extraídas de su correspondiente cuestionario eran todas positivas o muy positivas para los alumnos. La reseña encarnaba el primer contacto con un nuevo modelo de aprendizaje, se interpretaba como un ejercicio sencillo y se abordaba con el desconocimiento total del conjunto de la carpeta. El problema vino cuando los estudiantes propusieron su tema, intentaron buscar un documento que lo resolviera y se enfrentaron por vez primera con los protocolos de entrega que marcaban el ritmo de trabajo del curso. Todo ello no quedó suficientemente plasmado en el cuestionario correspondiente a la reseña porque, como era lógico suponer, en ese momento los estudiantes no disponían de información suficiente. Pero sí quedó establecido con esa disminución considerable del peso específico concedido al ejercicio: a nuestro juicio, el desequilibrio entre las expectativas y los beneficios obtenidos, que en un primer encuentro habían resultado favorables a la reseña, fueron sus principales enemigos cuando los alumnos tomaron realmente conciencia del conjunto del nuevo modelo didáctico. Tanto para alumnos que se

hallaban en los primeros compases de su titulación como para los que se hallaban en los últimos, la reseña era, en comparación con el resto de actividades, la que menos aplicación práctica y laboral tenía, y así lo indicaron en las Consideraciones finales.

Por último, la mayor sorpresa la constituían los materiales didácticos, y no solo por la disminución porcentual de la que habían sido objeto, sino porque dicha disminución se había producido por razones similares a la del resto de ejercicios. Si en las otras ocasiones se había aducido la carga de trabajo, la tipología de las dificultades e incluso la predisposición de los estudiantes ante el ejercicio, en esta ocasión también se acudió en búsqueda de los mismos parámetros y el resultado fue totalmente opuesto. Sin ninguna duda, el quinto ejercicio fue el más complicado para los alumnos; fue también el que supuso una mayor carga de trabajo en número de horas y el que, por su carácter tecnológico, dejó más sorprendidos a los estudiantes. No obstante, a su favor estaba el hecho de que en repetidas ocasiones los profesores habían insistido en que la carpeta de aprendizaje era un trabajo único, y que los materiales didácticos constituían el objetivo de la reseña, de la bibliografía, de la galería de imágenes y de la exposición oral. Por lo tanto, pudo pensarse que después de tanto trabajo desarrollado durante el curso, era injusto, a juicio de los alumnos, jugarse un porcentaje tan elevado de la evaluación. Pero ello únicamente tenía sentido a condición de que el quinto ejercicio fuese visto y planteado como una recopilación del trabajo anterior.

En síntesis, pues, se podría concluir ratificando dos elementos clave de las Consideraciones finales. El primer elemento se refería al grado de adecuación que los estudiantes habían concedido a la distribución de los porcentajes, la importancia relativa que con ello se otorgaba a cada uno de los ejercicios y el éxito en la organización del trabajo del alumno. El segundo, en cambio, se refería al carácter central de la carpeta de aprendizaje en el seno del nuevo modelo didáctico. Fuera de toda duda estaba el hecho de que el trabajo autónomo del alumno había sido el eje básico de la transformación implantada. Dicha transformación tomaba cuerpo mediante la carpeta de aprendizaje cuyo acompañamiento se traducía en términos de sesiones diversas y a través de la atención continua que el alumno recibía del profesor. Tanto por el número total de créditos que los encuestados habían atribuido al conjunto de la asignatura como por la distribución de los porcentajes, el grado de adecuación que los estudiantes concedieron al nuevo proyecto fue más que notable.